

GERARDO ETO CRUZ  
JOSÉ F. PALOMINO MANCHEGO  
(COORDINADORES)

# AUTONOMÍA UNIVERSITARIA Y CONSTITUCIÓN EN IBEROAMÉRICA

Liminar  
**RICARDO RIVERO ORTEGA**  
Rector de la Universidad de Salamanca

VOLUMEN  
2

A propósito de los  
**100** años del  
Grito de Córdoba





**AUTONOMÍA UNIVERSITARIA  
Y  
CONSTITUCIÓN EN IBEROAMÉRICA**

A propósito de los  
**100** años  
del **GRITO DE CÓRDOBA**

**Volumen 2**



GERARDO ETO CRUZ  
JOSÉ F. PALOMINO MANCHEGO  
(COORDINADORES)

# AUTONOMÍA UNIVERSITARIA Y CONSTITUCIÓN EN IBEROAMÉRICA

Liminar

RICARDO RIVERO ORTEGA

*Rector de la Universidad de Salamanca*

A propósito de los  
**100** años  
del GRITO DE CÓRDOBA

Volumen 2

**GRILEY**



---

Primera edición: marzo de 2021

**Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca**

**Nacional del Perú N.º 2019-06106**

**Registro del Proyecto Editorial: 31501011900513**

**ISBN obra completa: 978-9972-04-628-5**

**ISBN volumen 2: 978-9972-04-681-0**

---

© 2021, **Autonomía universitaria y Constitución  
en iberoamérica**

© 2021, **Gerardo Eto Cruz**

**José F. Palomino Manchego**

© 2021, **Editora y Librería Jurídica Grijley E. I. R. L.**

Jr. Azángaro 868, Lima

Tlfs.: 01-7768008 • 955474204

ventas@libreriasgrijley.com

© 2021, **Centro de Investigación de Derecho  
Constitucional "Peter Häberle"  
Universidad de Granada (España)**

---

**Diseño y diagramación**

Libia Huamali Sánchez

**Composición e impresión**

Editora y Librería Jurídica Grijley E. I. R. L.

Jr. Azángaro 1075, Lima

Tlf.: 337-5252

ediciongrijley@gmail.com

**Tiraje: 1000 ejemplares**

---

**DERECHOS RESERVADOS; Decreto Legislativo N.º 822**

**Prohibida la reproducción de este libro por  
cualquier medio, total o parcialmente, sin  
permiso expreso de la Editorial.**

---

# ÍNDICE

## VOLUMEN I

### *Liminar*

Autonomía universitaria y Constitución en Iberoamérica	
RICARDO RIVERO ORTEGA .....	xli

### *Presentación*

GERARDO ETO CRUZ / JOSÉ F. PALOMINO MANCHEGO .....	xlv
--	-----

### A)

## AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

### APROXIMACIÓN A LA AUTONOMÍA DE LAS UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

CÉSAR ASTUDILLO

1. Introducción .....	3
2. Aproximación al concepto de autonomía .....	6
2.1. Concepto .....	6
2.2. Vertientes y manifestaciones de la autonomía .....	9
2.3. Aproximación doctrinal al concepto de autonomía universitaria .....	12
3. Autonomía universitaria en México .....	17
4. Conformación jurisprudencial de la autonomía de las universidades e instituciones de educación superior en México .....	22
5. Conclusiones .....	30
6. Fuentes consultadas .....	31
6.1. Bibliografía .....	31

6.2.	Sentencias y tesis. ....	35
6.3.	Internet .....	37
7.	Anexo I .....	37

**LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN BOLIVIA  
A 100 años del Grito de Córdoba**

CARLOS ALBERTO CALDERÓN MEDRANO

1.	Cuestiones preliminares necesarias.....	41
2.	El pensamiento universal y su influencia en el movimiento autonomista universitario. ....	43
3.	La gesta de la autonomía universitaria en Bolivia.. ....	46
4.	Evolución e importancia histórica de la autonomía universitaria a partir de la Constitución de 1938 y algunas reflexiones acerca de la misma en la contemporaneidad .....	48
5.	La autonomía en la tradición constitucional boliviana .....	53
	5.1. Antecedentes histórico constitucionales .....	53
	5.2. Tratamiento en el constitucionalismo boliviano .....	58
	5.3. La autonomía universitaria en la jurisprudencia constitucional.....	60
6.	Reflexiones en torno a la autonomía universitaria en Bolivia en nuestros tiempos .....	65
	6.1. Los tres pilares fundamentales que debe sustentar la labor de la universidad en la actualidad.....	66
	6.2. La formación profesional .....	66
	6.3. El aporte en la innovación, ciencia y tecnología. ....	67
	6.4. La universidad debe efectuar un rol orientador.. ....	68
	6.5. Universidad ¿Acumuladora o productora de conocimiento?. ..	69
	6.6. Reflexiones finales.....	70
7.	Bibliografía .....	72



**AUTONOMÍA UNIVERSITARIA,  
CLAUSTRO PROFESORAL Y CONTROL JUDICIAL**  
(Una tríada compleja en el centenario del “Grito de Córdoba”)

WALTER F. CARNOTA

1. Introducción .....	73
2. Incidencia en el concierto comparatista .....	75
3. El legado político del “Grito de Córdoba”: la presidencia del Guatemalteco Juan José Arévalo .....	80
4. Contexto de la autonomía .....	81
5. Planteamiento del problema del reclutamiento profesoral .....	82
6. División entre cuestiones administrativas regladas y discrecio- nales .....	83
7. Conclusión .....	86

**RÉGIMEN CONSTITUCIONAL Y AUTONOMÍA  
DE LAS UNIVERSIDADES EN REPÚBLICA DOMINICANA**

JUSTO PEDRO CASTELLANOS KHOURY

1. Preámbulo .....	89
1.1. A cien años del Grito de Córdoba .....	89
1.2. La autonomía universitaria, legado fundamental del Grito de Córdoba .....	97
1.3. La autonomía universitaria en la República Dominicana .....	99
2. Introducción .....	105
3. El régimen constitucional de las universidades en República Dominicana .....	105
3.1. Una mirada al artículo 63 constitucional: estandarte del derecho fundamental a la educación superior .....	108
3.2. Breves notas sobre la legislación y reglamentación en ma- teria de educación superior .....	118

4.	La autonomía universitaria y el derecho fundamental a la educación superior .....	127
4.1.	La autonomía de las universidades públicas y privadas .....	134
4.2.	La autonomía universitaria, el derecho a la educación superior y la garantía fundamental a un debido proceso: relaciones y tensiones .....	138
4.3.	Los límites de la autonomía universitaria en el Estado social y democrático de Derecho .....	141
5.	La jurisprudencia del Tribunal Constitucional dominicano sobre el régimen constitucional y la autonomía de las universidades; Algunos apuntes .....	146
6.	Reflexiones finales .....	160
7.	Referencias bibliográficas .....	161

**LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA Y  
EL ROL DE SUPERVISIÓN DEL ESTADO**

RAÚL CASTRO STAGNARO / GUSTAVO GUTIÉRREZ TICSE

1.	El régimen educativo en la Constitución de 1993 .....	167
2.	La autonomía universitaria como garantía institucional .....	171
3.	La nueva Ley Universitaria: aspectos inconstitucionales .....	175
4.	La sentencia del Tribunal Constitucional en el caso de la Ley... Universitaria: una convalidación polémica .....	177
5.	La supervisión como mandato constitucional: alcances .....	181
6.	La experiencia comparada .....	183
7.	Conclusiones .....	184

**LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA  
EN EL RÉGIMEN CONSTITUCIONAL Y LA  
UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA**

**“Id y enseñad a todos”**

MAURO CHACÓN CORADO

1.	Introducción .....	187
----	--------------------	-----

2.	Origen de la universidad ... .. .	188
3.	Antecedentes de la autonomía... .. .	190
4.	La autonomía universitaria y la Constitución ... .. .	194
5.	La estabilidad de la autonomía universitaria en las constituciones ...	197
6.	La autonomía de la universidad y la jurisprudencia de la Corte de Constitucionalidad ... .. .	199
7.	Los retos de la universidad en el siglo XXI ... .. .	204
8.	Conclusión ... .. .	205
9.	Bibliografía ... .. .	206

**LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN POLONIA**  
**(Del dominio de la Iglesia y del Estado**  
**al sojuzgamiento por las fuerzas del mercado)**

KRYSZTOF COMPLAK

1.	Introducción... .. .	207
2.	La evolución de la autonomía de la universidad polaca desde 1264 hasta 1990. .... .	208
3.	La innovación de la Constitución de 1997. .... .	209
4.	Definiciones doctrinarias de la autonomía universitaria ... .. .	212
5.	Posición del Tribunal Constitucional sobre la autonomía universitaria... .. .	214
6.	Autonomía universitaria después de 1989. .... .	215
7.	La llamada "Constitución para la ciencia"... .. .	217
8.	Estado actual de la autonomía universitaria en Polonia... .. .	220

**LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA**

EDUARDO GARCÍA DE ENTERRÍA (†)

1.	La universidad como conciencia crítica en una sociedad abierta ...	228
2.	La relatividad de las estructuras organizativas (históricas y comparadas) de la universidad.. .... .	229

3.	La imposibilidad de un contraste institucional abstracto entre dichos modelos . . . . .	231
4.	La autonomía universitaria como función institucional básica de la universidad. Libertad y cambio como “contenido esencial” de la autonomía. . . . .	232
5.	Algunos complementos organizativos de la efectividad del principio de autonomía . . . . .	234
5.1.	Organización propia e independiente . . . . .	234
5.2.	El problema del sustrato real de la autonomía: los modelos fundacional y corporativo-participativo; las limitaciones del modelo corporativo y sus convencionalismos... .	235
5.3.	La capacidad de las universidades para seleccionar a sus docentes y a sus estudiantes. El reto de la masificación . .	238
5.4.	La intervención estatal en el desenvolvimiento de las universidades y el fin del mito de la planificación. La estrategia pública como estrategia de libertad universitaria por razón de eficacia.. . . .	240
6.	La superación de la temática nacionalista y la “Carta Magna de las universidades europeas”. El futuro de las sociedades actuales y la indispensabilidad para el mismo de la autonomía universitaria . . . . .	242

**AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN MÉXICO**

**La Ley de 1945**

SERGIO GARCÍA RAMÍREZ

1.	Advertencia . . . . .	245
2.	La Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México . .	248

**LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA**

**Una teoría general desde la experiencia española**

ÁNGEL M. LÓPEZ Y LÓPEZ

I.	La autonomía de las universidades . . . . .	276
----	---	-----

1.1.	Significado de autonomía. El concepto de pluralidad de los ordenamientos...	276
1.2.	La autonomía de las universidades en la doctrina del Tribunal Constitucional. Contenido esencial y configuración legal. El contenido esencial de la autonomía universitaria. Descripción. La apelación al «rostro histórico de la garantía»...	277
2.	El concepto de universidad ...	280
2.1.	Tres testimonios magistrales: Giner de los Ríos, Ortega y Gasset, Latorre Segura. ...	280
2.2.	Principios distintivos ...	283
3.	«Por qué» la autonomía. El fundamento de la autonomía universitaria: dimensión institucional y organizativa de los derechos fundamentales de la libertad de pensamiento de cátedra y de ciencia. Inexactitud de las tesis reduccionistas..	285
4.	Un segundo «por qué». La autonomía universitaria como garante de un servicio público ofrecido a todos que cumplan el mandato de imparcialidad y defensa de los intereses generales ...	287
5.	«Cómo» la autonomía. La llamada configuración legal de la misma	288
6.	La autonomía universitaria frente al mercado ...	293
7.	Las amenazas para la autonomía universitaria, hoy ...	295
8.	Autonomía universitaria y universidades privadas: prestadoras de un servicio, equiparable al público, pero sin sus notas. Dificultades para trasladar el mismo concepto de autonomía a las universidades privadas. Libertad de cátedra e ideario del centro ...	302
9.	Bibliografía ...	305

## LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN MÉXICO

JOSÉ DE JESÚS NAVEJA MACÍAS

Introducción..	307
<b>Capítulo I:</b> El concepto de autonomía universitaria. ...	308
1.1. Diversas concepciones...	308
1.2. El desarrollo de la autonomía universitaria en México..	310

1.3. Universidades autónomas en México, que en su nombre omiten la palabra autonomía. ....	313
1.4. Universidades en busca de la autonomía... ..	314
1.5. La universidad pública autónoma en la Constitución Política de los Estados Unidos mexicanos... ..	315
1.6. Componentes de la autonomía.. ..	315
1.6.1. Autonomía política.....	316
1.6.2. Autonomía académica.....	316
1.6.3. Autonomía financiera.....	317
1.7. La universidad pública como fenómeno democrático... ..	317
1.8. Retos de la universidad pública en México ... ..	318
<b>Capítulo II: El Pronunciamiento de la Suprema Corte de Justicia de la Nación en relación con la Autonomía Universitaria... ..</b>	<b>320</b>
2.1. Amparo en revisión 311/2018 (agravios vertidos).. ..	320
2.2. Consideraciones de la Suprema Corte de Justicia de la Nación en relación a la autonomía universitaria ... ..	327
Conclusiones . ..	351
Bibliografía .....	352
Legislación. ....	353

## LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

### Una visualización constitucional

JOSÉ F. PALOMINO MANCHEGO

1. Delimitación del tema ... ..	355
2. ¿Qué es la autonomía universitaria?... ..	363
3. ¿Y la libertad de cátedra? Su traslación a la libertad de enseñanza . ...	364
4. ¿Qué dice la jurisprudencia del Tribunal Constitucional?... ..	365

5.	Reflexión final ... .. .	371
6.	Bibliografía orientativa .. .	372

### LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN CUBA

MARTHA PRIETO VALDÉS

SANTIAGO ANTONIO BAHAMONDE RODRÍGUEZ

1.	La autonomía universitaria durante la etapa de la real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de La Habana . . . . .	377
2.	La etapa de la estatalización y la centralización de la Universidad Habanera: 1842 a 1923 .. . . .	385
3.	La lucha por la autonomía y la reforma universitaria: 1923 a 1959 ...	399
4.	Los últimos 60 años de la Universidad cubana.. . . .	412
5.	Conclusiones . . . . .	419

### LAS UNIVERSIDADES MEXICANAS Y EL PRINCIPIO DE AUTONOMÍA

SALVADOR VALENCIA CARMONA

1.	La autonomía y las instituciones de educación superior. . . . .	421
	1.1. Génesis de la universidad y autonomía... .. .	422
	1.2. La Época Colonial y la Real y Pontificia Universidad... .. .	424
	1.3. Universidad y educación superior en el siglo XIX .. . . .	427
2.	La moderna universidad y la autonomía ... .. .	428
	2.1. La renovación de la universidad.. . . .	428
	2.2. Otorgamiento de la autonomía a la Universidad Nacional... .. .	430
3.	La UNAM y sus leyes orgánicas... .. .	432
	3.1. La Ley Orgánica de 1929 . . . . .	433
	3.2. La Ley Orgánica de 1933 . . . . .	434

3.3. La Ley Orgánica de 1945 . . . . .	436
4. La educación superior en los Estados . . . . .	439
4.1. Antecedentes . . . . .	440
4.2. Las primeras universidades locales autónomas. . . . .	442
4.3. La consolidación de las universidades públicas. . . . .	444
5. Constitución y autonomía . . . . .	446
5.1. Origen de la reforma . . . . .	446
5.2. La reforma de 1980 . . . . .	448

**B)**

**HISTORIOGRAFÍA DE LA REFORMA UNIVERSITARIA**

**LA VIDA UNIVERSITARIA**

VÍCTOR ANDRÉS BELAUNDE

1. La desviación universitaria. . . . .	453
1.1. Los períodos de la historia universitaria . . . . .	454
1.2. Los estudios universitarios y la realidad nacional . . . . .	456
1.3. El filosofismo en la Facultad de Letras . . . . .	459
1.4. El internacionalismo en la Facultad de Ciencias Políticas. . . . .	460
2. Conferencia en la federación de estudiantes. . . . .	461
3. La Real y Pontificia Universidad de San Marcos . . . . .	480
4. La personalidad de los estudiantes en la enseñanza. . . . .	486
5. Participación de los estudiantes en los consejos directivos de las universidades . . . . .	490
6. La universidad y la fraternidad americana . . . . .	494
Apéndice . . . . .	498



**AVANCES Y DESAFÍOS DE LA AUTONOMÍA  
UNIVERSITARIA EN LA ARGENTINA**

MARCELA I. BASTERRA

1.	Introducción .....	503
2.	La autonomía universitaria .....	504
2.1.	Evolución del concepto de autonomía universitaria: desde el Grito de Córdoba a la actualidad .....	504
2.2.	Desarrollo y reconocimiento en la legislación argentina .....	508
2.3.	El artículo 75 inciso 19 de la Constitución Nacional y la Ley N.º 24.521 .....	509
3.	Contralor jurisdiccional de las universidades nacionales .....	517
4.	La autonomía universitaria en la legislación extranjera y en los organismos internacionales de derechos humanos .....	522
5.	Conclusiones .....	527

**DE LA REFORMA DE CÓRDOBA  
A LA DECLARACIÓN DE BOLONIA**

RAÚL CHANAMÉ ORBE

1.	Introducción .....	529
2.	La reforma universitaria en el Perú .....	530
3.	Reflexiones sobre la Universidad posreformista .....	533
3.1.	El método socrático .....	533
3.2.	Didáctica universitaria .....	535
3.3.	El sílabo .....	537
3.4.	Evaluación integral .....	538
3.5.	La tesis .....	541
3.6.	El boom del Posgrado .....	543

3.7. Universidad y ley . . . . .	545
4. La Carta de Bolonia . . . . .	545
5. Siglas más usuales. . . . .	547
6. Bibliografía . . . . .	548

**SOBRE “LA VIDA UNIVERSITARIA”  
DE VÍCTOR ANDRÉS BELAUNDE**

DOMINGO GARCÍA BELAUNDE

Sobre “La vida universitaria” de Víctor Andrés Belaunde . . . . .	551
---	-----

**ACTUALIDAD DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918**

ΓΕΩ ΕΤΡΗΤΟΣ ΗΔΕΙΣ Ε ΣΙΤΩ

(“Aquí no entra nadie que no sepa geometría”)

**Inscripción en el frontispicio de entrada de la Academia de Platón**

SERGIO DÍAZ RICCI

Actualidad de la reforma universitaria de 1918 . . . . .	563
--	-----

**EL GRITO DE CÓRDOBA EN LA REFORMA UNIVERSITARIA  
Y OCASO DE UNA ÉLITE GOBERNANTE**

ROXANA DEL VALLE FOGLIA

1. Introducción. . . . .	572
2. Prefacio de la reforma . . . . .	576
3. El binomio universidad y aristocracia, sello de una alianza para gobernar . . . . .	581
4. Los que “mandan” . . . . .	584
5. El ocaso de las élites aristocráticas . . . . .	588
6. La cuestión electoral. . . . .	590
7. El ideario reformista . . . . .	593
8. El primer Congreso Nacional de estudiantes. . . . .	593

9. Bases de organización para las universidades ... .. .	594
10. La institucionalización de los principios reformistas. ... .. .	595
11. Consecuencias locales inmediatas de la revuelta estudiantina	597
12. El estudiante en su esencia humana.. ... .. .	598
13. <i>Ut portet nomen meum</i> , “para que lleven mi nombre” . ... .. .	601
14. Simbolismos de un pasado, de una historia, de una nación.. ...	605
15. La ley de educación superior. ... .. .	608
16. Conclusión ... .. .	609
17. Leyes de la educación superior en la República Argentina ... ..	610
18. Bibliografía ... .. .	611

**COLECTIVO AUTONOMÍA UNIVERSITARIA  
Y CONSTITUCIÓN EN IBEROAMÉRICA:  
A PROPÓSITO DE LOS 100 AÑOS DEL GRITO DE CÓRDOBA  
Uruguay: régimen constitucional y legal de la universidad estatal  
EDUARDO G. ESTEVA GALLICCHIO**

1. Introducción.. ... .. .	613
2. La Constitución de 1830 ... .. .	614
3. La Constitución de 1918 ... .. .	622
4. Las constituciones de 1934 y de 1942 ... .. .	628
5. La Constitución de 1952 ... .. .	630
6. La Constitución vigente de 1967 y sus enmiendas ... .. .	639
7. Conclusiones. ... .. .	640

**EL “GRITO DE CÓRDOBA”, MAYO DEL 68  
Y DE VUELTA SOBRE OCTAVIO ARIZMENDI  
HERNÁN ALEJANDRO OLANO GARCÍA**

Introducción.. ... .. .	641
1. El Grito de Córdoba .. ... .. .	642

2.	Mayo de 1968 .....	644
3.	Octavio Arizmendi Posada .....	645

**LA INFLUENCIA DEL MANIFIESTO DE CÓRDOBA DE 1918  
EN LA CONSTITUCIÓN BRASILEÑA DE 1988**

**Un análisis evolutivo sobre el derecho a la educación**

MARÍA ELIZABETH GUIMARÃES FEIXEIRA ROCHA

Preliminares .....		659
1.	La enseñanza superior en Brasil: genealogía histórica .....	674
2.	La educación en la Constitución brasileña de 1988.....	684
3.	Conclusión .....	689
4.	Referencias bibliográficas .....	698
5.	Jurisprudencia .....	702

**EL PAPEL Y LOS DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD  
EN EL CENTENARIO DEL GRITO DE CÓRDOBA**

ANDRÉ RAMOS TAVARES

1.	La permanencia .....	703
	1.1. Generación y transmisión del conocimiento: las ideas y los libros .....	705
2.	La universidad, las profesiones y la economía.....	707
3.	La resistencia universitaria: el Grito de Córdoba en la actualidad...	709
4.	La crisis .....	711
	4.1. Crisis de la producción de conocimiento: el modelo em- presarial-consumista .....	712
	4.2. Crisis de la cualificación para el mercado de trabajo .....	714
	4.3. Crisis de la exclusividad y la legitimidad: red mundial de computadoras y redes sociales .....	715
5.	Perspectivas .....	717
6.	Bibliografía .....	718

**LA REFORMA DE 1918: EL HECHO CRUCIAL  
PARA LA CONFIGURACIÓN UNIVERSITARIA DE LA ARGENTINA**

ADOLFO STUBRIN

1.	Propósito y punto de partida conceptual .. .. .	719
2.	Las dos fases de la configuración originaria... .. .	722
2.1.	Las universidades y el Estado en la Argentina del siglo XIX ..	722
2.2.	La incubación del sistema universitario nacional ... .. .	724
2.3.	El origen del sistema universitario nacional ... .. .	726
2.4.	La Ley Avellaneda y los patrones de la configuración origi- naria ... .. .	728
2.5.	El ajustado decálogo de la Ley Avellaneda .. .. .	729
2.6.	Semblanza sobre la configuración originaria del SUN en su primera fase ... .. .	732
3.	La vertiente reformista... .. .	733
3.1.	Demandas, conflictos y desafíos sobre la configuración originaria ... .. .	733
3.2.	Pequeña obra maestra de sutileza jurídica .. .. .	736
3.3.	El embrión de la reforma universitaria de Córdoba ... .. .	738
3.4.	Estallido de Córdoba y afianzamiento del movimiento estudiantil ... .. .	741
3.5.	Fundamentos y contenidos de la reforma... .. .	744
3.6.	La reforma universitaria en Santa Fe ... .. .	749
4.	La vertiente antirreformista ... .. .	751
4.1.	Purgas y contra reformas. ... .. .	751
4.2.	Las dos tradiciones alternadas y superpuestas ... .. .	755
4.3.	Gran ola de creación de nuevas universidades ... .. .	760
5.	La transición democrática y su opción por la vertiente reformista ...	763
5.1.	La última transición a la democracia... .. .	763
6.	A manera de cierre. ... .. .	768
7.	Bibliografía ... .. .	770

EN EL CENTENARIO DE LA  
"REFORMA UNIVERSITARIA" DE 1918  
(Homenaje al Maestro Carlos Sánchez Viamonte)

JORGE REINALDO VANOSSI

1.	Universidad y Constitución en América Latina .....	773
1.1.	Las cláusulas constitucionales universitarias.....	773
1.2.	La autonomía universitaria y la descentralización funcional del Estado .....	779
1.3.	Representación y participación en las formas de cogestión y autogestión universitarias. ....	787
2.	Intervención y autonomía universitaria en la Argentina (segunda parte). ....	792
2.1.	La relación entre la "autonomía" y la "intervención" .....	792
2.2.	Autonomía e intervención en los antecedentes legislativos argentinos .....	796
2.3.	Autonomía e intervención en el régimen de la Ley 20.654. ..	801
2.4.	Síntesis final .....	804

VOLUMEN II



AUTONOMÍA UNIVERSITARIA  
Y TRIBUNALES CONSTITUCIONALES

ALCANCE Y SIGNIFICADO  
DE LA "AUTONOMÍA UNIVERSITARIA"  
Según la doctrina del Tribunal Constitucional

JOAN OLIVER ARAUJO

1.	Algunas ideas introductorias.....	811
2.	La autonomía universitaria es un derecho fundamental .....	814

2.1. Planteamiento del tema... .. .	814
2.2. Argumentos a favor de conceptualizar la autonomía universitaria como un derecho fundamental... .. .	817
2.3. Consecuencias de conceptualizar la autonomía universitaria como un derecho fundamental... .. .	820
2.4. Límites de la autonomía universitaria como derecho fundamental ... .. .	826
3. La autonomía se reconoce a cada universidad en particular y no al conjunto de las mismas ... .. .	827
4. La autonomía de las universidades se reconoce «en los términos que la ley establezca». ... .. .	828
5. De la autonomía universitaria, como potestad de autonormación, deriva la facultad de cada universidad para dotarse de sus propios estatutos... .. .	830
6. El binomio autonomía-responsabilidad en el ámbito universitario ... .. .	832

**AUTONOMÍA UNIVERSITARIA Y CONSTITUCIÓN**  
**Algunos apuntes desde la jurisprudencia**  
**de la sala constitucional de Costa Rica**

VÍCTOR OROZCO S.

1. Introducción.. .. .	833
2. Objeto del derecho fundamental de autonomía universitaria: los supuestos español y argentino. ... .. .	835
3. La autonomía universitaria como garantía institucional: El caso de Costa Rica . ... .. .	839
4. Algunas sentencias emblemáticas de la Sala Constitucional de Costa Rica en materia de autonomía universitaria. ... .. .	842
5. Conclusiones . ... .. .	851
6. Bibliografía ... .. .	852
Sentencias de la Sala Constitucional.. .. .	852

**D)**  
**LIBERTAD DE ENSEÑANZA, DERECHO  
A LA EDUCACIÓN Y LIBERTAD DE CÁTEDRA**

**LIBERTAD DE CÁTEDRA Y DERECHO  
CONSTITUCIONAL EN ARGENTINA**

**DIEGO A. DOLARJIAN**

1. Introducción .....	855
2. Sentidos de derecho constitucional: objeto y estudio .....	857
3. Dogmática del Derecho Constitucional en la Argentina .....	858
4. Cátedras de Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires .....	869
5. Conclusión .....	889

**LA ENSEÑANZA DEL DERECHO**  
**Experiencias como profesor y decano**

**OSVALDO A. GOZAÍNI**

1. Palabras introductorias .....	891
2. Libertad de cátedra .....	892
3. Límites ideológicos a la libertad de cátedra .....	893
4. Límites curriculares a la libertad de cátedra .....	895
5. Enseñanza en instalaciones adecuadas .....	896
6. Objetivos universitarios .....	898
7. La información como contenido de la enseñanza .....	899
8. La formación práctica .....	901



**LIBERTAD DE ENSEÑANZA, TERRORISMO  
Y RESTRICCIONES ESTATALES**

**¿Cultura de la sospecha o defensa legítima del Estado?**

EDWIN FIGUEROA GUTARRA

Introducción.. .. .	906
1. Democracia y Estado de Derecho .. .. .	909
2. Democracia y terrorismo: una relación conflictiva .. .. .	913
3. La libertad de enseñar y terrorismo: una cuestión compleja. ....	916
4. Restricciones estatales en relación a los tipos de delitos .. .. .	919
5. Tareas de monitoreo en la libertad de enseñanza.. .. .	922
5.1. Exigencia de un sujeto sancionado por terrorismo cuya pena haya sido cumplida a cabalidad.. .. .	925
5.2. El monitoreo como sistema <i>ex post</i> de fiscalización... .. .	925
5.3. El monitoreo implica el concurso de un medio fiscalizador. ...	926
6. La constitucionalidad de un sistema de monitoreo .. .. .	927
7. A modo de conclusión... .. .	931

**LA IDEA DE UNIVERSIDAD  
EN TIEMPOS DE REGULACIÓN**

CARLOS HAKANSSON

1. El propósito de la ley universitaria .. .. .	934
2. El sentido de la Universidad .. .. .	935
2.1. El profesor, los alumnos y el campus.. .. .	936
2.2. El profesor y los papeles del oficio universitario .. .. .	937
2.3. Los alumnos, <i>mentoring</i> y <i>carpe diem</i> .. .. .	939
3. En defensa de la autonomía universitaria.. .. .	941
4. Reflexiones finales .. .. .	944

**EL DERECHO A LA EDUCACIÓN**

VÍCTOR JULIO ORTECHO VILLENA

1.	Concepto de educación. ....	950
2.	Educación e ignorancia . . . . .	952
3.	La obligatoriedad en la enseñanza. ....	953
4.	La gratuidad... ..	954
5.	La libertad de enseñanza ... ..	955
5.1.	El laicismo y la educación ... ..	955
5.2.	Escuelas públicas y privadas ... ..	956
5.3.	Función y dirección del Estado en la educación. ....	959
5.4.	Los fines de la educación ... ..	961
5.5.	La libertad de cátedra.. ... ..	964
6.	La libertad y la cultura ... ..	967
6.1.	La realidad cultural nacional... ..	967
6.2.	La cultura popular y los medios masivos de comunicación ... ..	969

**LA GRATUIDAD DE LA EDUCACIÓN  
SUPERIOR EN LA CONSTITUCIÓN DE 1993**

**Una reforma pendiente**

DANTE MARTIN PAIVA GOYBURU

1.	Introducción.. ....	977
2.	Importancia del tema. ....	979
3.	El tratamiento jurídico del derecho a la educación superior universitaria... ..	979
3.1.	El derecho a la educación superior universitaria en la Constitución, Tratados, Convenios y Recomendaciones Internacionales ... ..	979
4.	Análisis del derecho a la gratuidad de la educación superior en las universidades públicas . . . . .	982

4.1.	La gratuidad de la educación superior en las normas nacionales .....	982
4.2.	La interpretación del artículo 17° de la Constitución. ....	984
4.2.1.	El debate constituyente sobre el artículo 17° de la Constitución. ....	984
4.2.2.	Interpretación dogmática del artículo 17° de la Constitución. ....	987
4.3.	La gratuidad de la educación en las universidades públicas en la legislación comparada .....	991
5.	Perspectivas sobre la gratuidad de la educación en las universidades públicas. ....	1000
5.1.	Delimitación de los alcances de la gratuidad de la educación en las universidades públicas peruanas .....	1000
5.2.	¿Por qué debe mantenerse la gratuidad de la educación que imparten las universidades nacionales? .....	1002
6.	Ideas finales .....	1005
7.	Bibliografía .....	1006

### LAICIDAD DEL ESTADO Y MULTICULTURALISMO

#### La problemática suscitada en el ámbito de la educación

JOSÉ MARÍA PORRAS RAMÍREZ

1.	Laicidad y diversidad religioso-cultural .....	1007
2.	La problemática suscitada en el ámbito educativo. ....	1012
2.1.	La resistencia a cursar determinadas asignaturas obligatorias ..	1013
2.2.	La opción, ya por un sistema escolar alternativo al reglado, ya por la no escolarización de los hijos... ..	1016
2.3.	La utilización de signos de identidad religioso-culturales ..	1018
2.3.1.	Su ubicación en los distintos espacios educativos ...	1018
3.	Valoración final .....	1030

**EVOLUCIÓN CONSTITUCIONAL Y LEGAL  
DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA**

**Las proyecciones del “Grito de Córdoba”  
en la autonomía universitaria**

OSCAR RAÚL PUCCINELLI

1.	Introducción..	1033
2.	El derecho a la educación en el plano constitucional (y convencional) argentino..	1036
2.1.	El derecho a enseñar..	1043
2.2.	El derecho a aprender..	1045
3.	El derecho a la educación en el plano infraconstitucional ..	1048
3.1.	Las pautas contenidas en la “ley de educación nacional”. ..	1048
3.2.	La “ley de educación superior” y la “autonomía y autarquía” de las universidades... ..	1049
4.	Epílogo ..	1051
5.	Bibliografía ..	1054

**LA CONSTRUCCIÓN JURÍDICA DEL  
DERECHO EDUCATIVO**

RAÚL EDILBERTO SORIA VERDERA(†)

PAOLA ALEJANDRA DEL VALLE SORIA FERNÁNDEZ

1.	Introducción..	1057
2.	Origen y evolución ..	1058
3.	Naturaleza y fuentes ..	1060
3.1.	Es natural y exigible ..	1060
4.	El derecho educativo en el mundo jurídico multidimensional. ....	1061
5.	La construcción de un nuevo mundo jurídico... ..	1063
5.1.	El derecho educativo se desprende del modelo jurídico multidimensional ..	1064
5.2.	Las dimensiones del modelo en el derecho educativo ..	1065

6.	Fases de construcción jurídica del derecho educativo .. .. .	1068
6.1.	Como un derecho humano principal.. .. .	1068
6.2.	Como un derecho de convivencia... .. .	1070
6.3.	Como un derecho para la paz. .... .	1072
6.4.	Como un derecho para la formación ciudadana. .... .	1074
6.5.	Como eje de la educación socioemocional. .... .	1076
6.6.	Como instrumento para cambiar la naturaleza de las normas..... .	1080
7.	Epílogo .. .. .	1083
8.	Referencias .. .. .	1086
9.	Bibliografía .. .. .	1087

**LA EDUCACIÓN EN LA CARRERA DE DERECHO  
PARA EL FUTURO SOSTENIBLE QUE QUEREMOS**

**EDWIN AGUSTÍN VEGAS GALLO**

1.	Introducción.. .. .	1089
2.	Cambio de paradigma. Una nueva cosmovisión .. .. .	1090
3.	El medio ambiente en las sociedades modernas .. .. .	1091
4.	Principios de la sustentabilidad. .... .	1093
5.	Educación terciaria y sustentabilidad .. .. .	1094
6.	Reflexiones finales .. .. .	1096

**E)**

**FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN**

**FE, RAZÓN Y UNIVERSIDAD  
Recuerdos y reflexiones**

**BENEDICTO XVI**

Fe, razón y universidad. Recuerdos y reflexiones .. .. .	1101
--	------

**EL ESTUDIO DEL CONTROL SOCIAL EN FOUCAULT Y HAN  
Propuesta para su discusión crítica en el aula universitaria**

JORGE CORRECHER MIRA

1.	Notas preliminares .....	1114
2.	Presupuestos metodológicos: innovación desde la participación y la formación reflexiva.. ..	1116
3.	Descripción de la actividad a desarrollar en el aula... ..	1117
3.1.	Pautas organizativas a partir de la guía docente.. ..	1118
3.2.	Sesiones presenciales de trabajo: grupos de discusión y debate.. ..	1121
4.	Conclusión .....	1125
5.	Bibliografía .....	1126

**EL MODELO UNIVERSITARIO  
Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO**

ALFONSO DE JULIOS-CAMPUZANO

1.	La universidad y la organización de los saberes .....	1127
2.	El lugar de las humanidades en la actual enseñanza universitaria... ..	1137
3.	La función ideológica de la enseñanza del Derecho.. ..	1141
4.	Las disciplinas iusfilosóficas en la formación del jurista .....	1157

**LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA Y SUS  
FACULTADES DE DERECHO**

**Diagnóstico y propuestas de tratamiento**

MIGUEL DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO

JUAN ANTONIO GARCÍA AMADO

1.	Elementos para el diagnóstico de las universidades españolas y algunas hipótesis sobre las causas de sus males.. ..	1164
1.1.	Financiación y evaluación de las universidades .....	1165

1.2. Gestión de la Universidad ... ..	1166
1.3. Los estudios universitarios.. ..	1167
1.4. Los profesores e investigadores .. ..	1168
1.5. Los estudiantes ... ..	1171
2. Diez propuestas para un tratamiento urgente... ..	1172
3. Sobre los estudios de Derecho y sobre nuestras Facultades .....	1180
3.1. Por qué ya no nos quieren ni nos hacen caso. ....	1180
3.2. Perdónanos nuestras culpas .....	1183
3.3. Perdidos en el espacio (Europeo de Educación Superior) ... ..	1186
3.4. Con planes y a lo loco. ....	1188

**DISCURSO DEL SANTO PADRE FRANCISCO A LOS PARTICIPANTES EN EL SEMINARIO SOBRE “EDUCACIÓN: EL PACTO MUNDIAL” ORGANIZADO POR LA PONTIFICIA ACADEMIA DE CIENCIAS SOCIALES**

Discurso del santo padre Francisco a los participantes en el seminario sobre “Educación: el pacto mundial” organizado por la Pontificia Academia de Ciencias Sociales... ..	1195
---	------

**LA FILOSOFÍA DEL DERECHO Y LA FORMACIÓN DE LOS JURISTAS**

ANTONIO ENRIQUE PÉREZ LUÑO

1. Consideraciones sobre el papel de las enseñanzas iusfilosóficas en el plan de estudios de las facultades de Derecho. ....	1199
1.1. Modelo de Universidad e imagen del jurista... ..	1199
1.2. La crisis de la enseñanza del Derecho y la función de las disciplinas iusfilosóficas .. ..	1201
1.2.1. Aislacionismo ... ..	1201
1.2.2. Inadaptación de las enseñanzas jurídicas al cambio económico, social y político .. ..	1202

1.2.3. Función ideológica de la enseñanza del Derecho ...	1204
2. Orientaciones y documentación bibliográfica ...	1205
2.1. Aspectos históricos...	1206
2.2. Situación y problemas actuales ...	1212
3. La Filosofía del Derecho como tarea intelectual y compromiso político ...	1227

**SOBRE LA CONVENIENCIA DE UNA ORDENACIÓN  
RACIONAL DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO  
DEL DERECHO CONSTITUCIONAL**

CARLOS RUIZ MIGUEL

1. Libertad de cátedra y libertad de configuración del programa de la asignatura..	1233
1.1. Jurisprudencia del Tribunal Constitucional sobre la libertad de cátedra ..	1234
1.2. Jurisprudencia ordinaria sobre la libertad de cátedra y los programas universitarios. ....	1236
1.3. La disidencia de la doctrina científica con la jurisprudencia. ..	1237
2. La Universidad como servicio público y la selección del personal al servicio de las administraciones públicas exigen el mejor conocimiento del Derecho Constitucional. ....	1238
3. La necesidad de que el Estado exija el mejor conocimiento del Derecho Constitucional. ....	1241
4. Propuesta de una ordenación racional del programa de estudio del Derecho Constitucional... ..	1243
5. Introducción y Teoría de la Constitución ..	1244
6. Los principios estructurales del Estado. ....	1247
7. Las fuentes del ordenamiento jurídico ..	1248
8. Los derechos fundamentales . ....	1250



9.	La conexión entre la sociedad y el Estado . . . . .	1251
10.	Los órganos del Estado central. . . . .	1252
11.	Los órganos del Estado descentralizado . . . . .	1253
12.	La garantía última de la Constitución. La jurisdicción constitucional. . . . .	1254
13.	Conclusiones. . . . .	1256

*F)*

**SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN**

**LOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD ANTE  
LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN**

JOSÉ JULIO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

LORENA CASAL OTERO

1.	Introducción. . . . .	1259
2.	Una aproximación a la sociedad de la información . . . . .	1261
3.	El desafío en la educación . . . . .	1263
4.	La universidad en el nuevo escenario . . . . .	1266
	4.1. Ámbito de la docencia. . . . .	1268
	4.2. Ámbito de la investigación . . . . .	1273
5.	Análisis DAFO . . . . .	1275
	5.1. Fortalezas . . . . .	1275
	5.2. Debilidades . . . . .	1276
	5.3. Amenazas. . . . .	1277
	5.4. Oportunidades . . . . .	1277
	5.5. Estrategia a seguir . . . . .	1278
6.	Conclusiones. . . . .	1279
7.	Bibliografía . . . . .	1280

**EL ACCESO A INTERNET  
COMO DERECHO FUNDAMENTAL**

**HAIDEER MIRANDA BONILLA**

1.	Introducción.. .. .	1283
2.	La influencia de los avances científicos y tecnológicos en los derechos fundamentales .. . . .	1284
3.	El acceso a internet como derecho fundamental... .. .	1285
4.	El acceso a internet en la jurisprudencia de la Sala Constitucional de Costa Rica... .. .	1288
4.1.	La sentencia número 12790-2010 y el reconocimiento del acceso a internet como “nuevo derecho” .. . . .	1288
4.2.	El recurso de amparo como medio de tutela de la accesibilidad .. . . .	1290
4.3.	La sentencia número 2017-11212 y la inconstitucionalidad de las restricciones a la accesibilidad contenidas en la política de uso justo .. . . .	1293
5.	Conclusiones .. . . .	1296
6.	Bibliografía .. . . .	1297

**G)**

**SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO**

**¿LAS UNIVERSIDADES SON  
SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO?**

**GERARDO ETO CRUZ**

	Obertura .. . . .	1302
1.	Perfil de un catedrático universitario .. . . .	1302
1.1.	Parábola del buen catedrático .. . . .	1304
1.2.	¿Qué hace un docente universitario? .. . . .	1306
1.2.1.	La elaboración del syllabus .. . . .	1306

1.2.2.	La preparación de clases.. .. .	1309
1.2.3.	La impartición de la enseñanza .. .. .	1310
1.2.4.	La evaluación de exámenes.. .. .	1315
1.2.5.	La investigación científica .. .. .	1317
1.2.5.1.	¿A dónde van los artículos y trabajos que preparan y publican los docentes universitarios? .. .. .	1325
1.2.5.2.	La sociedad del cansancio en la docencia universitaria: el estrés y la depresión en el mundo cognitivo: ¿publicar o morir?... .. .	1351
2.	Vayamos nuevamente a nuestro héroe ya descrito .. .. .	1359
a)	Internet.. .. .	1359
b)	Bibliografía .. .. .	1360
3.	Una mirada al <i>aleph</i> de la civilización del conocimiento. .... .	1364
4.	La sociedad del conocimiento .. .. .	1375
4.1.	La sociedad de la información es la base de las sociedades del conocimiento, pero no se agota en ella .. .. .	1375
4.2.	Los orígenes de la sociedad del conocimiento .. .. .	1376
4.3.	Retos y desafíos de la sociedad de la información y del conocimiento .. .. .	1376
4.4.	Para que existan sociedades del conocimiento es necesario que exista una sociedad de la información. Y en ese rol se presentan las universidades como entes que influyen en las sociedades del aprendizaje .. .. .	1380
4.5.	Algunos rasgos característicos de la sociedad de la información. .... .	1383
4.5.1.	Diez rasgos de la sociedad de la información.. .. .	1384
5.	El conocimiento en la evolución de la humanidad .. .. .	1388
5.1.	Las primeras bases: la polémica de Locke vs Leibniz .. .. .	1389
5.2.	Las posteriores reflexiones epistemológicas sobre el conocimiento humano .. .. .	1391

6.	Un brochazo panorámico de la educación en la historia. ....	1399
6.1.	La educación en la antigua Grecia... ..	1400
6.2.	La educación en la antigua Roma ... ..	1401
6.3.	Educación Paleocristiana. ....	1404
6.4.	La educación en la Edad Media Occidental. ....	1408
7.	Universidades, transferencia cognitiva e inteligencia artificial...	1413
8.	Conocimiento y perfil profesional. ....	1422
9.	El reduccionismo científico de la posmodernidad en las sociedades del conocimiento. ....	1423
10.	Un oficio no comprendido: el trabajador del conocimiento ...	1425
10.1.	¿Qué es un trabajador del conocimiento? ... ..	1427
10.2.	Los trabajadores del conocimiento como docentes universitarios y trabajadores del conocimiento de la hipermodernidad... ..	1432
11.	¿Los profesores son arquetipos de conducta frente a sus alumnos? ... ..	1439
12.	La mercantilización de las universidades... ..	1442
12.1.	El desajuste del empleo y la educación superior: ¿una etapa institucionalizada? ... ..	1447
12.2.	Los orígenes de la mercantilización universitaria. ....	1451
12.3.	Una nueva categoría en la sociedad del conocimiento: ¿capitalismo cognitivo? ... ..	1454
13.	Tocata e fuga... ..	1458
13.1.	Perfil del buen alumno ... ..	1458
13.2.	Perfil de los propietarios de las universidades ... ..	1460
13.3.	La otra cara de la sociedad del conocimiento: paradojas e ironías ... ..	1468

13.4. Profecías esperando no sean cumplidas.. .. .	1470
13.5. El océano infinito del conocimiento .. .. .	1472
Anexos .. .. .	1473
– Magna Charta Universitatum .. .. .	1473
– Declaración de Bolonia .. .. .	1476

**H)**

**CONSTITUCIÓN Y UNIVERSIDADES**

**RÉGIMEN CONSTITUCIONAL  
DE LAS UNIVERSIDADES EN COSTA RICA**

RUBÉN HERNÁNDEZ VALLE

1. Introducción.. .. .	1483
2. Concepto y formas de autonomía.. .. .	1484
2.1. Concepto de autonomía.. .. .	1484
2.2. La autonomía administrativa .. .. .	1484
2.3. La autonomía política o de gobierno .. .. .	1485
2.4. La autonomía organizativa .. .. .	1485
3. Autonomía, planificación, coordinación, dirección y control ...	1485
4. El régimen jurídico de la autonomía de las universidades estatales garantizado constitucionalmente .. .. .	1488
4.1. Contenido y alcances de la autonomía jurídica .. .. .	1488
4.2. La autonomía financiera.. .. .	1489
5. El régimen jurídico de las universidades privadas .. .. .	1491
5.1. La delimitación conceptual de la libertad de enseñanza. ..	1491
5.2. El contenido de la libertad de enseñanza .. .. .	1491
5.3. Los límites al ejercicio de la libertad de enseñanza .. .. .	1495
6. La libertad de cátedra .. .. .	1500

**LOS ESTATUTOS UNIVERSITARIOS EN EL SISTEMA  
CONSTITUCIONAL ARGENTINO**

**LEANDRO A. MARTÍNEZ**

1.	Introducción y planteo .....	1503
2.	Competencia y jerarquía normativa en el sistema constitucional argentino .....	1505
2.1.	El principio de supremacía constitucional .....	1505
2.2.	La distribución de las competencias normativas en la CN .....	1506
2.3.	El orden de las jerarquías normativas en la CN .....	1509
3.	Autonomía de las universidades nacionales en el sistema constitucional argentino .....	1512
3.1.	Los principios de la reforma universitaria de 1918. ....	1512
3.2.	Las universidades nacionales en la CN .....	1515
3.3.	Ámbito de la competencia material de los estatutos universitarios .....	1517
3.4.	Rango de la jerarquía formal de los estatutos universitarios. ...	1519
4.	La articulación entre las leyes estatales y los estatutos universitarios: incompatibilidad por extralimitación de las leyes frente a los estatutos .....	1521
5.	Conclusiones .....	1525

**LAS UNIVERSIDADES EN LA REFORMA CONSTITUCIONAL  
NACIONAL ARGENTINA DE 1994**

**(Un enfoque sobre la autonomía universitaria desde  
la perspectiva del derecho comparado)**

**NÉSTOR PEDRO SAGÜES**

1.	Introducción. Las universidades en la Constitución .....	1528
2.	La Constitución y la autonomía universitaria. Variables. ....	1529
3.	Autonomía para las universidades estatales y las privadas .....	1530

4.	Autonomías distintas para las universidades estatales y las particulares. ....	1530
5.	Autonomía potencial para ambas universidades, condicionada a la voluntad del legislador ...	1531
6.	Autonomía explícita de la universidad oficial ...	1531
7.	El caso argentino. Constitución de 1949 ..	1532
8.	Convención constituyente de 1994... ..	1532
9.	Evaluación. ....	1534

### ANEXOS

§ I.	Tercer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos ... ..	1539
§ II.	Estatuto de la Federación Universitaria Argentina ... ..	1567
§ III.	<i>Panneaux</i> fotográfico ... ..	1577
§ IV.	Bibliografía sobre la Reforma y la Autonomía Universitaria .. ..	1595







**AUTONOMÍA UNIVERSITARIA  
Y TRIBUNALES CONSTITUCIONALES**



# ALCANCE Y SIGNIFICADO DE LA "AUTONOMÍA UNIVERSITARIA"

## Según la doctrina del Tribunal Constitucional

JOAN OLIVER ARAUJO

Catedrático de Derecho Constitucional  
de la Universidad de las Islas Baleares  
(España)

**Sumario:** 1. Algunas ideas introductorias. 2. La autonomía universitaria es un derecho fundamental. 2.1. Planteamiento del tema. 2.2. Argumentos a favor de conceptualizar la autonomía universitaria como un derecho fundamental. 2.3. Consecuencias de conceptualizar la autonomía universitaria como un derecho fundamental. 2.4. Límites de la autonomía universitaria como derecho fundamental. 3. La autonomía se reconoce a cada universidad en particular y no al conjunto de las mismas. 4. La autonomía de las universidades se reconoce «en los términos que la ley establezca». 5. De la autonomía universitaria, como potestad de autonormación, deriva la facultad de cada universidad para dotarse de su propio estatuto. 6. El binomio autonomía-responsabilidad en el ámbito universitario.

### 1. ALGUNAS IDEAS INTRODUCTORIAS

El artículo 27.10 de la Constitución española de 1978 «reconoce la autonomía de las universidades, en los términos que la ley establezca». Autonomía que, como ha recordado el profesor TORRES DEL MORAL, está generalizada en los países demoliberales<sup>(1)</sup>. Con este precepto los constituyentes españoles pretendieron modificar sustancialmente «el tradicional

---

<sup>(1)</sup> Cfr. TORRES DEL MORAL, Antonio. *Principios de Derecho Constitucional español*. Madrid: Átomo Ediciones, 1988, Vol. I, p. 364.

régimen jurídico administrativo centralista de la Universidad española»<sup>(2)</sup>. El reconocimiento constitucional de la autonomía universitaria ha provocado, como no podía ser de otro modo, «una intensa labor de producción normativa que ha transformado radicalmente el contexto legislativo del sistema universitario español» (la principal de estas disposiciones ha sido obviamente la Ley Orgánica N.º 11/1983, 25 de agosto, de Reforma Universitaria). Las innovaciones «son de tal envergadura y entidad que a la necesaria labor de sistematización y ordenación del régimen jurídico actualmente aplicable debe preceder, inexcusablemente, la tarea previa de conocer en toda su extensión el conjunto de textos legales que a partir de ahora va a constituir el marco normativo que estructure la realidad de la universidad española en torno al concepto de autonomía»<sup>(3)</sup>.

La autonomía de las universidades —como precisa el preámbulo de la LRU— se manifiesta en la autonomía estatutaria o de gobierno, en la autonomía académica o de planes de estudio, en la autonomía financiera o de gestión y administración de sus recursos y, finalmente, en la capacidad de seleccionar y promocionar al profesorado dentro del respeto de los principios de méritos, publicidad y no discriminación que debe regir la asignación de todo puesto de trabajo por parte del Estado. Tan solo la universidad que goce de autonomía —lo que es sinónimo de universidad libre— podrá ofrecer a la sociedad lo que esta debe exigirle: calidad docente e investigadora. «Solo en una universidad libre podrá germinar el pensamiento investigador, que es el elemento dinamizador de la racionalidad moderna y de una sociedad libre». En esta misma línea, el profesor GARCÍA DE ENTERRÍA ha afirmado que la razón de la autonomía, es decir, de la estrategia de la libertad frente al dirigismo, «no está en ningún narcisismo de los universitarios o en una soberbia o en una ambición de autosuficiencia, sino solamente en una razón de eficacia real, pura y simple, de obtención del máximo beneficio a los recursos, de

---

<sup>(2)</sup> Preámbulo de la Ley Orgánica N.º 11/1983, del 25 de agosto, de Reforma Universitaria (*Boletín Oficial del Estado*. N.º 209, del 9 de septiembre de 1983).

<sup>(3)</sup> Cf. ALEGRE ÁVILA, Juan Manuel. En torno al concepto de autonomía universitaria (a propósito de algunos caracteres del régimen universitario español. En especial, sus implicaciones funcionariales), en *Revista Española de Derecho Administrativo*. N.º 51, 1986, p. 367.

efectividad de los altos e imprescindibles fines que en las sociedades de nuestro tiempo han de cumplir las universidades»<sup>(4)</sup>.

El objetivo de este trabajo no es abordar el estudio de la autonomía universitaria desde todas las perspectivas posibles, subrayando todas las cuestiones que se suscitan y analizando las consecuencias que se derivan de las distintas interpretaciones. Nuestra pretensión es, por el contrario, mucho más modesta: se circunscribe a exponer, de forma ordenada y clara, el alcance y significado de la autonomía universitaria según la doctrina del Tribunal Constitucional. Doctrina de la Corte Constitucional sobre la autonomía universitaria que se ha plasmado en dos resoluciones de indudable transcendencia teórica y práctica. A) La Sentencia N.º 26/1987, del 27 de febrero (ponente Fernando García-Mon y González-Regueral), *BOE* del 24 de marzo de 1987; dictada en resolución del recurso de inconstitucionalidad N.º 794/1983, interpuesto por el Gobierno vasco contra determinados preceptos de la Ley Orgánica N.º 11/1983, del 25 de agosto, de Reforma Universitaria<sup>(5)</sup>. B) La Sentencia N.º 55/1989, del 23 de febrero (ponente Gloria Begué Cantón), *BOE* del 14 de marzo de 1989; dictada en resolución del recurso de amparo N.º 1342/1986, interpuesto por la Universidad de Santiago de Compostela contra el Decreto N.º 204/1985 de la Junta de Galicia, por el que se aprobaban los Estatutos de dicha Universidad<sup>(6)</sup>.

(4) GARCÍA DE ENTERRÍA, Eduardo. La autonomía universitaria, en *Revista de Administración Pública*. 3.ª ed. N.º 117, 1988, pp. 21 y 22.

(5) La Sentencia N.º 26/1987, del 27 de febrero, fue dictada por el Pleno del Tribunal Constitucional, compuesto por don Francisco Tomás y Valiente, presidente, y doña Gloria BEGUÉ CANTÓN, don Ángel LATORRE SEGURA, don FRANCISCO RUBIO LLÓRENTE, don LUIS DIEZ-PICAZO y PONCE DE LEÓN, don ANTONIO TRUYOL SERRA, don FERNANDO GARCÍA-MON y GONZÁLEZ-REGUERAL, don CARLOS DE LA VEGA BENAYAS, don EUGENIO DÍAZ EIMIL, don MIGUEL RODRÍGUEZ-PIÑERO y BRAVO FERRER, don JESÚS LEGUINA VILLA y don LUIS LÓPEZ GUERRA, magistrados. Hay tres votos particulares formulados por los magistrados don Luis Diez-Picazo y Ponce de León, don FRANCISCO RUBIO LLÓRENTE (al que se adhiere don Eugenio Díaz Eimil) y don Ángel Latorre Segura.

(6) La Sentencia N.º 55/1989, del 23 de febrero, fue dictada por la Sala Segunda del Tribunal Constitucional, compuesta por doña Gloria BEGUÉ CANTÓN, presidenta, y don Ángel LATORRE SEGURA, don FERNANDO GARCÍA-MON y GONZÁLEZ-REGUERAL, don CARLOS DE LA VEGA BENAYAS, don JESÚS LEGUINA VILLA y don LUIS LÓPEZ GUERRA, magistrados. No hay votos particulares.

La doctrina del Tribunal Constitucional, máximo intérprete —no lo olvidemos— de nuestra Carta Magna, sobre el concepto constitucional de «autonomía universitaria» (art. 27.1) puede sintetizarse en los siguientes puntos: *a)* la autonomía universitaria es un derecho fundamental; *b)* la autonomía se reconoce a cada universidad en particular y no al conjunto de las mismas; *c)* la autonomía de las universidades se reconoce “en los términos que la ley establezca”; y *d)* de la autonomía universitaria, como potestad de autonormación, deriva la facultad de cada Universidad para dotarse de sus propios estatutos. Seguidamente realizaremos, con la brevedad que impone la naturaleza de este trabajo, una somera exposición —con algunas apostillas personales— de esta importante doctrina jurisprudencial.

## 2. LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA ES UN DERECHO FUNDAMENTAL

### 2.1. Planteamiento del tema

La definición de la autonomía universitaria en nuestro sistema constitucional como una garantía institucional o como un derecho fundamental provocó antes de la Sentencia del Tribunal Constitucional N.º 26/1987, y en alguna medida sigue provocando en la actualidad, importantes debates doctrinarios. Con anterioridad a esta resolución del Alto Tribunal, la doctrina se inclinaba mayoritariamente a considerar la autonomía universitaria como una mera garantía institucional<sup>(7)</sup>, aunque también se escucharon cualificadas voces en sentido contrario<sup>(8)</sup>. La discusión derecho fundamen-

---

<sup>(7)</sup> Dentro de la línea doctrinal que se niega a conceptuar la autonomía universitaria como un derecho fundamental y se inclina, más o menos decididamente, por la tesis de la garantía institucional, pueden verse los siguientes trabajos: FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR, ALFONSO. «Artículo 27», en *Comentarios a las leyes políticas. Constitución española de 1978* (dirigidos por Óscar ALZAGA VILLAAMIL), Edersa, Madrid 1983, tomo III, p. 197; Linde Paniagua, Enrique. «La autonomía universitaria», en *Revista de Administración Pública*, N.º 84, 1977, p. 369; FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Tomás-Ramón. *La autonomía universitaria: Ámbito y límites*. Madrid: Civitas, 1982, p. 50; ALEGRE ÁVILA, Juan Manuel. «En torno...», *Op. cit.*, pp. 370 y 372; SÁNCHEZ BLANCO, Ángel. «El derecho fundamental a la autonomía universitaria», en *Revista Vasca de Administración Pública*, N.º 22, 1988, pp. 159-161.

<sup>(8)</sup> En contraste con la anterior interpretación, otros autores entienden que, tras la Constitución de 1978, la consideración de la autonomía universitaria como un derecho fundamental es un punto de partida insoslayable. Así, LEGUINA VILLA, Jesús, y ORTEGA ÁLVAREZ, Luis. Algunas reflexiones sobre la autonomía universitaria, en *Revista Española de Derecho Adminis-*

tal garantía institucional, que también se dejó oír vivamente en el proceso constitucional que provocó la Sentencia N.º 26/1987<sup>(9)</sup>, no es una cuestión puramente académica, sino que por el contrario tiene importantes consecuencias prácticas. En efecto, si se conceptúa la autonomía universitaria como un derecho fundamental, el legislador al desarrollarlo deberá respetar su «contenido esencial» (art. 53.1 Constitución)<sup>(10)</sup> y, por lo tanto, su capacidad para constreñirlo o moldearlo restrictivamente es muy limitada, pues este «contenido esencial» se convierte en el «parámetro de la constitucionalidad de su regulación». Por el contrario, calificar la autonomía universitaria de garantía institucional significa concebirla como una regla organizativa o una directriz del funcionamiento de las Universidades, lo cual trae como consecuencia, como afirma el abogado del Estado en el proceso constitucional indicado, que el poder conformador de las normas que regulan la institución sea mucho mayor; el «contenido indisponible o núcleo resistente al legislador» se circunscribe, por tanto, al «respecto a la existencia misma de la institución y a la necesaria aplicación de ciertos principios organizativos»<sup>(11)</sup>. Dicho más claramente, afirmar que la autonomía universitaria del artículo 27.10 es una garantía institucional implica que «la libertad de configuración del legislador es en este punto mayor que la que puede tener cuando regula el ejercicio de los derechos fundamentales y de las libertades públicas»<sup>(12)</sup>.

---

*trativo*. N.º 35, 1982, pp. 550 y 551; CODINA VALVERDÚ, José Ramón. «Introducción» al tomo II de *Legislación universitaria (Estatutos de las Universidades)*, Consejo de Universidades. Madrid: Editorial Tecnos, 1986, p. IX; NIETO, Alejandro. Autonomía política y autonomía universitaria, en *Revista del Departamento de Derecho Político*. N.º 5, invierno 1979-1980, p. 89.

<sup>(9)</sup> En el proceso constitucional provocado por el recurso de inconstitucionalidad N.º 794/1983, el representante del Gobierno vasco y el abogado del Estado mantuvieron, en este punto, posiciones antagónicas. El primero sostuvo que la autonomía universitaria es un derecho fundamental, mientras que el segundo argumentó a favor de la tesis de la garantía institucional.

<sup>(10)</sup> De acuerdo con el primer párrafo del artículo 53 de la Constitución, los derechos y libertades reconocidos en el capítulo segundo del título primero «vinculan a todos los poderes públicos. Solo por ley, que en todo caso deberá respetar su contenido esencial, podrá regularse el ejercicio de tales derechos y libertades».

<sup>(11)</sup> Sentencia N.º 26/1987, del 27 de febrero, antecedente 3º-2 y fundamentos jurídicos 2º y 3º.

<sup>(12)</sup> Voto particular que formula el magistrado don Luis DIEZ-PICAZO y PONCE DE LEÓN a la Sentencia N.º 26/1987, del 27 de febrero, que decide el recurso de inconstitucionalidad N.º 794/1983.

Cuando el Tribunal Constitucional se enfrenta a la disyuntiva de definir la autonomía universitaria como un derecho fundamental o como una garantía institucional, lo primero que hace, tras recordar que no es una disquisición teórica sino que tiene importantes consecuencias prácticas, es relativizar la opción<sup>(13)</sup>. En efecto, a juicio del Tribunal «lo primero que hay que decir es que derecho fundamental y garantía institucional no son categorías jurídicas incompatibles o que necesariamente se excluyan, sino que buena parte de los derechos fundamentales que nuestra Constitución reconoce constituyen también garantías institucionales, aunque, ciertamente, existan garantías institucionales que, como por ejemplo la autonomía local, no están configuradas como derechos fundamentales»<sup>(14)</sup>. Ahora bien —sigue diciendo el Tribunal Constitucional—, “como las partes marcan las diferencias entre uno y otro concepto como barrera más o menos flexible de disponibilidad normativa sobre la autonomía universitaria, es preciso afirmar que esta se configura en la Constitución como un derecho fundamental”<sup>(15)</sup>. Por lo tanto, y al margen de ciertas ponderaciones previas y de algún voto particular discrepante<sup>(16)</sup>, la doctrina del Tribunal Constitucional en este punto: la autonomía universitaria es un derecho fundamental.

(13) Cf. LEGUINA VILLA, Jesús. La autonomía universitaria en las sentencias del Tribunal Constitucional, conferencia (fotocopiada) pronunciada en las *Jornadas sobre autonomía universitaria* organizadas por el Consejo de Universidades, Palma de Mallorca, septiembre, 1989, p. 1.

(14) Argumentando a favor de relativizar la opción garantía institucional-derecho fundamental, el Tribunal añade: «Podría, pues, eludirse el tema para dar respuesta a las impugnaciones concretas que hace el recurso, porque lo que la Constitución protege desde el ángulo de la garantía institucional es el núcleo básico de la institución, entendido —siguiendo la Sentencia de este Tribunal N.º 32/1981, del 28 de julio— como preservación de la autonomía “en términos reconocibles para la imagen que de la misma tiene la conciencia social en cada tiempo y lugar”. Y no es sustancialmente distinto lo protegido como derecho fundamental puesto que, reconocida la autonomía de las universidades “en los términos que la ley establezca” (art. 27.10 de la CE), lo importante es que mediante esa amplia remisión, el legislador no rebase o desconozca la autonomía universitaria mediante limitaciones o sometimientos que la conviertan en una proclamación teórica, sino que respete “el contenido esencial” que como derecho fundamental preserva el artículo 53.1 de la Constitución» (fund. juríd. 4.º STC N.º 26/1987).

(15) Sentencia del Tribunal Constitucional N.º 26/1987, del 27 de febrero, fundamento jurídico 4º.

(16) El magistrado don Luis DIEZ-PICAZO y PONCE DE LEÓN, en el voto particular que formula a la Sentencia N.º 26/1987, no comparte la idea de que exista un derecho funda-



## 2.2. Argumentos a favor de conceptuar la autonomía universitaria como un derecho fundamental

El Tribunal Constitucional define la autonomía universitaria en nuestro sistema constitucional como un derecho fundamental en base a cuatro argumentos o consideraciones<sup>(17)</sup>: a) El argumento del locus, ubicación o encuadramiento; b) el argumento gramatical; c) el argumento de la voluntad del constituyente; y d) el argumento teleológico o finalista. Veamos, brevemente, estas cuatro líneas argumentales utilizadas por el Tribunal en su razonamiento.

- a) *El argumento del locus, ubicación o encuadramiento.* En primer lugar, la Corte Constitucional conceptúa la autonomía universitaria como un derecho fundamental en atención a su reconocimiento en la sección primera del capítulo segundo del título primero, que recoge, según indica su rúbrica, los derechos fundamentales y las libertades públicas<sup>(18)</sup>. El Tribunal Constitucional precisa que no todo lo regulado en la referida sección son derechos fundamentales (así, por ejemplo, el art. 27.8 no reconoce ninguna situación jurídica de esta naturaleza); pero

---

mental a la autonomía universitaria, en los términos en que esta Sentencia lo reconoce, y está más cerca de la tesis de la garantía institucional.

El magistrado don FRANCISCO RUBIO LLORENTE, en el voto particular que formula a la Sentencia N.º 26/1987 (al que se adhiere el magistrado don Eugenio Díaz Eimil), afirma lo siguiente: "Las instituciones jurídicas no cambian necesariamente de naturaleza en función de cuál sea su protección procesal, y una garantía institucional no deja de serlo por el hecho de estar protegida por el recurso de amparo. (...) Las garantías institucionales (...) no son, en la doctrina que establece estas distinciones, sino variedades de los derechos fundamentales (...). De hecho, sin embargo, la definición de la autonomía universitaria como derecho fundamental (...) es utilizada para convertirla en una especie de proyección inconcreta de un derecho fundamental nuevo, el de *libertad académica*, cuyo sujeto no es ya la universidad, sino otra entidad carente de personalidad jurídica, que es llamada *comunidad universitaria*, y para eludir el análisis de la remisión que el artículo 27.10 de la Constitución hace a los términos que la ley establezca".

(17) Seguiremos parcialmente la terminología utilizada por el profesor Jesús LEGUINA VILLA. «La autonomía...», *Op. cit.*, pp. 2 y 3.

(18) La sección primera del capítulo segundo del título primero, que comprende los artículos 15 a 29 de la Constitución, está situada bajo el rótulo «De los derechos fundamentales y de las libertades públicas».

cuando dentro de dicha sección se reconoce un derecho, y no hay duda que la autonomía de las Universidades lo es, «su configuración como fundamental es precisamente el presupuesto de su ubicación». El Tribunal Constitucional refuerza este argumento afirmando que el constituyente, que en ciertos artículos del Texto Constitucional se refiere a los derechos fundamentales por su encuadramiento sistemático en el mismo para ofrecerles una protección reforzada (arts. 53.2 y 161.1 .b), «no podía desconocer la significación de este encuadramiento».

- b) **El argumento gramatical.** Según el Tribunal Constitucional también cabe aducir en favor de la tesis de que la autonomía universitaria es un derecho fundamental, los términos utilizados en la redacción del artículo 27.10, más en concreto «el sentido gramatical de las palabras con que se enuncia» la autonomía universitaria —«se reconoce»—; fórmula que es más propia «de la proclamación de un derecho que del establecimiento de una garantía»<sup>(19)</sup>. Este criterio interpretativo tiene un sólido fundamento en el artículo 3.1 del Código Civil, de acuerdo con el cual las normas se interpretarán según el sentido propio de sus palabras.
- c) **El argumento de la voluntad del constituyente.** En tercer lugar, el Tribunal Constitucional afirma que la interpretación de la autonomía universitaria como un derecho fundamental se refuerza con el análisis de la evolución del precepto constitucional (art. 27.10) a lo largo del *iter* constituyente. A tal fin, el Tribunal recuerda cómo se llegó a la redacción definitiva y los debates parlamentarios que se suscitaron. En el Anteproyecto de Constitución el artículo equivalente al actual artículo 27.10 estaba redactado con el siguiente tenor: «La ley regulará la autonomía de las universidades». Esta redacción originaria se alteró, en virtud de ciertas enmiendas de Minoría Catalana y de Unión de Centro Democrático, para dar paso a la fórmula actual: «Se reconoce la autonomía de las universidades, en los términos que la ley establezca». Algu-

---

<sup>(19)</sup> El profesor Jesús LEGUINA VILLA («La autonomía...», *Op. cit.*, p. 2) destaca que cuando la Constitución proclama la autonomía local —sin ninguna duda, una garantía institucional y no un derecho fundamental— utiliza una fórmula jurídica bien distinta: «La Constitución garantiza la autonomía de los municipios» (art. 140 de la Constitución).

nos de los enmendantes justificaron esta transformación con los siguientes términos: «En la redacción del Anteproyecto la autonomía de las universidades no se reconoce como un derecho y queda simplemente supeditada a la medida en que quiera reconocerse por la ley. Esto nos parece un grave inconveniente que debe ser enmendado en el debate de la Comisión». Esta breve referencia al *iter* constituyente del artículo 27.10 pone de relieve —afirma el Tribunal— «que los constituyentes tuvieron plena conciencia del alcance que suponía el reconocimiento de la autonomía de las universidades como un derecho».

- d) **El argumento teleológico o finalista.** El Tribunal Constitucional afirma finalmente que a la misma conclusión —la autonomía universitaria como un derecho fundamental— conduce el análisis del «fundamento y sentido» de dicha autonomía. Como ha destacado el Tribunal en la Sentencia N.º 26/1987, y ha recordado recientemente en la Sentencia N.º 55/1989, el fundamento último o justificación de la autonomía universitaria hay que buscarlo en el respeto a la libertad académica, que se concreta en las libertades de enseñanza, estudio e investigación<sup>(20)</sup>; y la tutela de estas libertades frente a las «injerencias externas», que principalmente procederán de los poderes públicos, constituye la razón de ser de dicha autonomía. Más exactamente, «la autonomía es la dimensión institucional de la libertad académica que garantiza y completa su dimensión individual, constituida por la libertad de cátedra. Ambas sirven para delimitar ese espacio de libertad intelectual sin el cual no es posible la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura (art. 1.2.a de la LRU), que constituye la última razón de ser de la Universidad. Esta vinculación entre las dos dimensiones de la libertad académica explica que una y otra aparezcan en la sección de la Constitución consagrada a los derechos fundamentales y libertades públicas, aunque sea en artículos distintos: la libertad de cátedra en el 20.1c y la autonomía de las Universidades en el 27.10».

(20) El artículo 2.1 de la Ley Orgánica N.º 11/1983, del 25 de agosto, de Reforma Universitaria, ya señalaba que «la actividad de la universidad, así como su autonomía, se fundamentan en el principio de la libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio».

### 2.3. Consecuencias de conceptuar la autonomía universitaria como un derecho fundamental

Tras haber analizado los argumentos utilizados por el Tribunal Constitucional para conceptuar la autonomía universitaria como un derecho fundamental, estudiaremos las consecuencias que se derivan de ello. Así, debemos afirmar que, al margen de los efectos generales indicados con anterioridad, la opción por la tesis del derecho fundamental frente a la tesis de la garantía institucional comporta estas cinco consecuencias: *a)* hay un contenido esencial de la autonomía universitaria; *b)* la normativa de desarrollo deberá adoptar la forma de ley orgánica (reserva de ley orgánica); *c)* existe la posibilidad de interponer el recurso de amparo, ordinario y constitucional, para defender el derecho a la autonomía universitaria; *d)* se prohíben los decretos legislativos y los decretos-leyes en el ámbito de la autonomía universitaria; y *e)* deberá seguirse el procedimiento superrigido de reforma constitucional para modificar el precepto que reconoce el derecho a la autonomía universitaria.

Resumiendo estas cinco consecuencias puntuales, se puede afirmar que la consecuencia básica que se deriva de conceptuar la autonomía universitaria como un derecho fundamental es que dicha autonomía gozará, a todos los niveles y con todos los efectos, de una protección privilegiada; siéndole de aplicación «el conjunto de resortes o mecanismos garantizados y protectores de las posiciones jurídicas que constituyen los derechos fundamentales y las libertades públicas»<sup>(21)</sup>. Con este conjunto de mecanismos tutelares se pretende dotarles de una especial solidez, evitando injerencias contrarias al Estado democrático de Derecho<sup>(22)</sup>.

- a)* **Hay un contenido esencial de la autonomía universitaria.** El artículo 53.1 de la Constitución afirma que el ejercicio de los derechos y libertades reconocidos en el capítulo segundo del título primero solo podrá regularse por ley, la cual «en todo caso deberá respetar su contenido esencial». A la pregunta ¿qué es el

<sup>(21)</sup> Cfr. ALEGRE ÁVILA, Juan Manuel. «En torno...», *Op. cit.*, p. 368.

<sup>(22)</sup> Cf. OLIVER ARAUJO, JOAN. *El recurso de amparo*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 1986, pp. 25-26 y 138-139; PÉREZ TREMP, Pablo, en la obra colectiva: *El régimen constitucional español*. Barcelona: Labor Universitaria, 1980, vol. I, pp. 213-216.

contenido esencial de un derecho?, el Tribunal Constitucional ha respondido en numerosas ocasiones. En este sentido fue especialmente clarificadora la Sentencia N.º 11/1981, del 8 de abril<sup>(23)</sup>, que ofreció dos conceptos complementarios y utilizables conjuntamente de lo que debe entenderse por contenido esencial de un derecho. Por una parte, el Alto Tribunal afirmó que «constituyen el contenido esencial de un derecho subjetivo aquellas facultades o posibilidades de actuación necesarias para que el derecho sea reconocible como perteneciente al tipo descrito y sin las cuales deja de pertenecer a ese tipo y tiene que pasar a quedar comprendido en otro, desnaturalizándose, por decirlo así. Todo ello referido al momento histórico de que en cada caso se trata y a las condiciones inherentes en las sociedades democráticas cuando se trate de derechos constitucionales». Por otra parte, acudiendo a los intereses jurídicamente protegidos como núcleo y médula de los derechos subjetivos, define el contenido esencial de un derecho como «aquella parte del contenido del derecho que es absolutamente necesaria para que los intereses jurídicamente protegibles, que dan vida al derecho, resulten real, concreta y efectivamente protegidos. De este modo, se rebasa o se desconoce el contenido esencial cuando el derecho queda sometido a limitaciones que lo hacen impracticable, lo dificultan más allá de lo razonable o lo despojan de la necesaria protección». Estos dos caminos propuestos por el Tribunal Constitucional para definir lo que debe entenderse por contenido esencial de un derecho, el de la naturaleza jurídica y el de los intereses jurídicamente protegidos, no son, como hemos dicho, «alternativos ni menos todavía antitéticos, sino que, por el contrario, se pueden considerar como complementarios» y susceptibles de ser utilizados conjuntamente. Combinando sintéticamente ambas vías, el Tribunal Constitucional entiende por contenido esencial «aquella parte del contenido de un derecho sin la cual este pierde su peculiaridad, o, dicho de otro modo, lo que hace que sea reconocible como derecho perteneciente a un determinado tipo. Es también aquella

<sup>(23)</sup> Sentencia N.º 11/1981, del 8 de abril (ponente Luis DIEZ-PICAZO y PONCE DE LEÓN), BOE del 25 de abril de 1981, fundamentos jurídicos 7º, 8º y 10º.

parte del contenido que es ineludiblemente necesaria para que el derecho permita a su titular la satisfacción de aquellos intereses para cuya consecución el derecho se otorga».

Tras este breve pero necesario *excursus* sobre el concepto abstracto de «contenido esencial» de un derecho, retomamos el hilo conductor de nuestra exposición. Decíamos que hay un contenido esencial de la autonomía universitaria. Contenido esencial que, según la Sentencia del Tribunal Constitucional N.º 26/1987, está formado por «todos los elementos necesarios para el aseguramiento de la libertad académica». Este contenido esencial de la autonomía universitaria, como subraya dicha Sentencia, viene reconocido en sustancia en el artículo 3.2 de la propia Ley de Reforma Universitaria. En efecto, en el artículo 3.2 de la LRU se indican las facultades que comprende la autonomía de las universidades, y que básicamente son las siguientes: la elaboración de los estatutos y demás normas de funcionamiento interno; la elección, designación y remoción de los órganos de gobierno y administración; la elaboración, aprobación y gestión de sus presupuestos y la administración de sus bienes; el establecimiento y modificación de sus plantillas; la selección, formación y promoción del personal docente e investigador y de administración y servicios, así como la determinación de las condiciones en las que desarrolla sus actividades; la elaboración y aprobación de planes de estudio e investigación; la creación de estructuras específicas que actúen como soporte de la investigación y la docencia; la admisión, régimen de permanencia y verificación de conocimientos de los estudiantes; la expedición de sus títulos y diplomas; el establecimiento de relaciones con otras instituciones académicas, culturales o científicas, españolas o extranjeras; y cualquier otra competencia necesaria para el adecuado cumplimiento de las funciones encomendadas a la universidad<sup>(24)</sup>. La autonomía universitaria «reclama, amén de la interdicción de injerencias extrañas en el establecimiento científico, la dotación al ente autónomo de las todas competencias (exclusivas o compartidas) necesarias para atender a su fin institucional típico, la libertad científica»<sup>(25)</sup>.

---

<sup>(24)</sup> Un sugestivo análisis doctrinal del contenido del principio constitucional de autonomía universitaria, puede verse en el trabajo del profesor ALFONSO FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR: «Artículo 27», *Op. cit.*, pp. 198 y 199.

<sup>(25)</sup> Cf. ALEGRE ÁVILA, Juan Manuel: «En torno...», *Op. cit.*, p. 373; Fernández Rodríguez, Tomás-Ramón. «La autonomía...», *Op. cit.*, p. 50.

- b) **La normativa de desarrollo deberá adoptar la forma de ley orgánica (reserva de ley orgánica).** De acuerdo con el artículo 81.1 de la Constitución, «son leyes orgánicas las relativas al desarrollo de los derechos fundamentales y de las libertades públicas». En consecuencia, el desarrollo del derecho a la autonomía universitaria exigirá la forma de ley orgánica (recordemos, en este sentido, que la norma dictada para dar cumplimiento al art. 27.10 de la Constitución fue precisamente la Ley Orgánica N.º 11/1983, del 25 de agosto, de Reforma Universitaria), y por tanto su aprobación, modificación o derogación requerirá «mayoría absoluta del Congreso, en una votación final sobre el conjunto del proyecto» (art. 81.2 de la Constitución)<sup>(26)</sup>. Ahora bien, la reserva de ley orgánica se limita al desarrollo en *sentido estricto* del derecho fundamental a la autonomía universitaria<sup>(27)</sup>; por lo tanto, si bien «es cierto que existen aspectos relacionados con dicha autonomía que exigen tal tipo de ley por afectar al desarrollo de ese derecho», de ello «no se sigue que toda materia relacionada con la universidad —así la funcionaría— exija la reserva de ley orgánica, si no afecta al desarrollo del derecho fundamental»<sup>(28)</sup>.
- c) **Existe la posibilidad de interponer el recurso de amparo, ordinario y constitucional, para defender el derecho a la autonomía universitaria.** La autonomía universitaria es uno de los

(26) Para el estudio de las leyes orgánicas, pueden verse, entre otros, los siguientes trabajos: LÓPEZ GUERRA, Luis; en la obra colectiva: *El régimen constitucional español*. Vol. II, Barcelona, Labor Universitaria, 1982, pp. 155-157; TORRES DEL MORAL, Antonio. *Principios...*, *Op. cit.*, vol. II, esp. pp. 158-164; PÉREZ ROYO, Javier. *Las fuentes del Derecho*. Madrid: Tecnos, 1984, pp. 53-78; OTTO PARDO, Ignacio de. *Derecho Constitucional. Sistema de fuentes*. Madrid: Ariel, 1987, pp. 111-122; FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Tomás-Ramón. *Las leyes orgánicas y el bloque de la constitucionalidad*. Madrid: Civitas, 1981; GARRORENA MORALES, Ángel. Las leyes orgánicas y su espúrea naturaleza jurídica, en *Revista de Estudios Políticos*. Número 13, 1980.

(27) Cf. LEGUINA VILLA, Jesús. «La autonomía...», *Op. cit.*, p. 6.

(28) Sentencia N.º 99/1987, del 11 de junio (ponente Carlos de la Vega Benayas), BOE del 26 de junio de 1987, fund. juríd. 5.º d. Esta Sentencia fue dictada en resolución del recurso de inconstitucionalidad número 763/1984, promovido por 53 diputados de la oposición contra determinados preceptos de la Ley N.º 30/1984, de 2 del agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública.

derechos fundamentales que gozan de una tutela jurisdiccional privilegiada (al estar incluido en la sección primera del capítulo segundo del título primero de la Constitución). En consecuencia, su tutela puede obtenerse, además de por las vías judiciales ordinarias, mediante un procedimiento preferente y sumario ante los tribunales ordinarios y a través del recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional (art. 53.2 de la Constitución)<sup>(29)</sup>. Concebir la autonomía universitaria como un derecho fundamental del que es titular cada universidad, trae como consecuencia obvia que cada universidad puede, llegado el caso, interponer el recurso de amparo. Y en este momento no estará de más recordar que la importante sentencia del Tribunal Constitucional N.º 55/1989, de 23 de febrero, fue dictada precisamente en resolución de un recurso de amparo interpuesto por la Universidad de Santiago de Compostela contra el Decreto de la Junta de Galicia por el que se aprobaron los Estatutos de dicha Universidad. Por lo tanto, generalizando lo acaecido en este caso concreto, se puede afirmar que si el Gobierno (o el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma) se niega a aprobar los Estatutos ya aprobados por el Claustro Universitario o, más posiblemente, los aprueba introduciendo modificaciones que no acepta la universidad, podrán ejercitarse, además de las vías judiciales ordinarias, las acciones contenciosas que prevé la Ley N.º 62/1978, del 26 de diciembre, de Protección Jurisdiccional de los Derechos Fundamentales de la Persona, y posteriormente el recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional por la vía del artículo 43 de la Ley Orgánica del Tribunal Constitucional. La legitimación para poner en marcha esta protección procesal privilegiada no está conferida a cualquier miembro u órgano de la comunidad universitaria afectada, sino solamente a quien ostenta la representación de la universidad<sup>(30)</sup>.

**d) Se prohíben los decretos legislativos y los decretos-leyes en el ámbito de la autonomía universitaria.** En efecto, estas dis-

---

<sup>(29)</sup> Cf. OLIVER ARAUJO, Joan. *El recurso...*, *Op. cit.*, p. 139; SÁNCHEZ BLANCO, Ángel. «El derecho...», *Op. cit.*, p. 162.

<sup>(30)</sup> Cf. LEGUINA VILLA, Jesús. «La autonomía...», *Op. cit.*, pp. 6 y 7.



posiciones con rango de ley emanadas del Ejecutivo no podrán incidir en el ámbito tutelado por el derecho fundamental a la autonomía universitaria, pues los artículos 82 y 86 de la Constitución son terminantes a este respecto. Así, el artículo 82.1 afirma que «las Cortes Generales podrán delegar en el Gobierno la potestad de dictar normas con rango de ley sobre materias determinadas no incluidas en el artículo anterior»; y precisamente entre las materias que enumera el artículo 81 se encuentran los derechos fundamentales y las libertades públicas<sup>(31)</sup>. Por su parte, el artículo 86.1, tras afirmar que «en caso de extraordinaria y urgente necesidad el Gobierno podrá dictar disposiciones legislativas provisionales que tomarán la forma de decretos-leyes», indica una serie de materias que no podrán verse afectadas por esta categoría normativa, entre las cuales se hallan «los derechos, deberes y libertades de los ciudadanos regulados en el título I»<sup>(32)</sup>. Por lo tanto, como reza el rótulo de este párrafo, se prohíben los decretos legislativos y los decretos-leyes en el ámbito de la autonomía universitaria.

- e) **Deberá seguirse el procedimiento superrígido de reforma constitucional para modificar el precepto que reconoce el derecho a la autonomía universitaria.** Finalmente, se debe señalar

(31) Para el estudio de la legislación delegada, cf., entre otros, PÉREZ ROYO, Javier. *Las fuentes...*, *Op. cit.*, pp. 94-99; OTTO PARDO, Ignacio de. *Derecho...*, *Op. cit.*, pp. 182-194; TORRES DEL MORAL, Antonio. *Principios...*, *Op. cit.*, vol. II, pp. 179-181; JIMÉNEZ CAMPO, Javier. El control jurisdiccional y parlamentario de los decretos legislativos, en *Revista de Derecho Político*. N.º 10, verano 1981, pp. 77-105; DUQUE VILLANUEVA, Juan Carlos. Los decretos legislativos de las Comunidades Autónomas, en *Revista de las Cortes Generales*, N.º 7, 1986, pp. 53-93.

(32) Para una aproximación al estudio de los decretos-leyes, pueden verse los siguientes trabajos: ESPÍN TEMPLADO, Eduardo, en la obra colectiva: *El régimen constitucional español*. Vol. II. Labor Universitaria, Barcelona 1982, pp. 247-248; PÉREZ ROYO, Javier. *Las fuentes...*, *Op. cit.*, pp. 100-121; OTTO PARDO, Ignacio de. *Derecho...*, *Op. cit.*, pp. 195-213; SALAS HERNÁNDEZ, Javier. *Los decretos-leyes en la Constitución española de 1978*. Madrid: Civitas, 1979; JIMÉNEZ CAMPO, Javier. Las Diputaciones Permanentes y el control sobre el decreto-ley, en *Revista de Derecho Político*, N.º 15, otoño 1982, pp. 35-55; SÁNCHEZ GONZÁLEZ, Santiago. El control de las disposiciones normativas gubernamentales con rango de ley, en *Revista de Derecho Político*, N.º 23, primavera 1986, pp. 171-179.

que conceptualizar la autonomía universitaria como derecho fundamental, incluyéndola en el artículo 27.10, trae como consecuencia que su modificación solo podrá tener lugar siguiendo los gravosos trámites previstos en el artículo 168 de la Constitución<sup>(33)</sup>. Por lo tanto, a estos efectos, se equipara la alteración de la autonomía universitaria con una reforma total de la Constitución.

## 2.4. Límites de la autonomía universitaria como derecho fundamental

El hecho de conceptualizar la autonomía universitaria como un derecho fundamental no excluye, dice el Tribunal Constitucional<sup>(34)</sup>, ciertas limitaciones al mismo. Estas limitaciones proceden de tres frentes distintos. En primer lugar, se debe destacar las limitaciones que imponen a la autonomía universitaria otros derechos fundamentales (como, por ejemplo, el derecho a la igualdad de acceso al estudio, a la docencia y a la investigación). En segundo lugar, las limitaciones procedentes de la existencia de un sistema universitario nacional, que requiere instancias coordinadoras. Finalmente, en tercer lugar, las limitaciones derivan de la concepción de la educación superior y de la actividad universitaria como servicio público, tal como pone de relieve el artículo 1.1 de la Ley Orgánica N.º 11/1983<sup>(35)</sup>. Sin em-

---

(33) El artículo 168 de la Constitución incorpora un procedimiento de reforma constitucional con tantos obstáculos que es casi imposible que llegue a utilizarse. Dice así: «Cuando se propusiere la revisión total de la Constitución o una parcial que afecte al título preliminar, al capítulo II, sección 1.ª del título I, o al título II, se procederá a la aprobación del principio por mayoría de dos tercios de cada Cámara, y a la disolución inmediata de las Cortes. Las Cámaras elegidas deberán ratificar la decisión y proceder al estudio del nuevo texto constitucional, que deberá ser aprobado por mayoría de dos tercios de ambas Cámaras. Aprobada la reforma por las Cortes Generales, será sometida a referéndum para su ratificación».

(34) Sentencia N.º 26/1987, del 27 de febrero, fundamento jurídico 4º.

(35) El artículo 1.1 de la Ley de Reforma universitaria afirma que «el servicio público de la educación superior corresponde a la universidad, que lo realiza mediante la docencia, el estudio y la investigación». Cf. LEGUINA VILLA, Jesús. «La autonomía...», *Op. cit.*, p. 7; AGUILÓ LÚCIA, Lluís, y MARCO ABATO, Marcos: «Autonomía universitaria y autonomía territorial», ponencia (fotocopiada) presentada al Congreso, *Estado de las autonomías: balance y perspectivas*, Gerona, marzo 1989, pp. 2 y 14.

bargo, aunque estas limitaciones provocan ciertas peculiaridades en la autonomía universitaria que «han de proyectarse en su regulación», no «desvirtúan su carácter de derecho fundamental con que ha sido configurada en la Constitución para convertirla en una simple garantía institucional».

### 3. LA AUTONOMÍA SE RECONOCE A CADA UNIVERSIDAD EN PARTICULAR Y NO AL CONJUNTO DE LAS MISMAS

Según ha precisado el Tribunal Constitucional, la autonomía se otorga «a cada universidad en particular y no al conjunto de las mismas», tal como se desprende del tenor literal del artículo 27.10 de la Constitución («se reconoce la autonomía de las universidades») y del artículo 3.1 de la Ley de Reforma Universitaria («las universidades están dotadas de personalidad jurídica y desarrollan sus funciones en régimen de autonomía y de coordinación entre todas ellas»).

En coherencia con lo anterior, se puede afirmar que la titularidad del derecho fundamental a la autonomía universitaria reconocido en la Constitución corresponde a cada universidad individualmente considerada; entendida «en su sentido más estricto o indispensable: como comunidad universitaria» o, lo que es lo mismo, «como el conjunto de docentes, investigadores y estudiantes que, en cada institución universitaria, ejercen la libertad académica que se concreta en la docencia, la investigación y el estudio». Atribuir la titularidad del derecho a la autonomía universitaria a la comunidad universitaria<sup>(36)</sup> no significa un desplazamiento de dicha titularidad, «sino una identificación o hipóstasis de la universidad como institución con su elemento personal indispensable o insustituible: su propia comunidad académica». Hacer recaer la titularidad de este derecho en la comunidad universitaria no impide que la universidad, en cuanto persona jurídica, esté formada por órganos en los que se integran personas ajenas a dicha comunidad académica, pero es imprescindible que esta presencia no limite «la libertad académica de quienes colectivamente ejercen la docencia, la investigación o el estudio»<sup>(37)</sup>.

(36) En contra de lo que algún autor ha afirmado, hay que subrayar que el concepto de «comunidad universitaria» no es una creación del Tribunal Constitucional, sino que ya aparece en diversos preceptos de la LRU (vg. arts. 4 y 14.3).

(37) Cf. LEGUINA VILLA, Jesús. «La autonomía...», *Op. cit.*, pp. 3 y 4.

El hecho de que el régimen de autonomía esté reconocido a cada Universidad en particular, con independencia de las demás<sup>(38)</sup>, hace necesario la coordinación entre todas ellas. Esta coordinación entre todas las Universidades del Estado español, que ya está prevista en el artículo 3.1 de la LRU<sup>(39)</sup>, está confiada al Consejo de Universidades<sup>(40)</sup>. Opción que estimamos correcta, pues la naturaleza del objetivo perseguido —la delicada función de coordinación— exige que sea encomendado a un organismo unitario.

#### 4. LA AUTONOMÍA DE LAS UNIVERSIDADES SE RECONOCE «EN LOS TÉRMINOS QUE LA LEY ESTABLEZCA»

Ya hemos indicado que el artículo 27.10 de la Carta Magna española «reconoce la autonomía de las universidades, en los términos que la ley establezca». En consecuencia, será el legislador —las Cortes Generales— quien la regulará en los términos que estime más convenientes, dentro del respeto general a la Constitución (art. 9.1 CE) y del respeto concreto al contenido esencial del derecho a la autonomía universitaria (art. 53.1

---

<sup>(38)</sup> El prof. Angel SÁNCHEZ BLANCO («El derecho...», *Op. cit.*, p. 158) afirma que en la doctrina del Tribunal Constitucional destaca «la extrema prudencia con la que es considerada la posible articulación de relaciones interuniversitarias (...) que obliga a recordar los recelos ante la posible federación de Comunidades Autónomas».

<sup>(39)</sup> Ya hemos señalado que el artículo 3.1 de la Ley de Reforma Universitaria, tras indicar que las universidades están dotadas de personalidad jurídica, afirma que «desarrollan sus funciones en régimen de autonomía y de *coordinación entre todas ellas*».

<sup>(40)</sup> El *Consejo de Universidades* está regulado en el título III de la LRU (arts. 23-24). Le corresponden las funciones de ordenación, coordinación, planificación, propuesta y asesoramiento que le atribuye dicha Ley. Está compuesto por los siguientes miembros: *a)* el Ministro del Gobierno que tiene a su cargo las competencias en materia de enseñanza universitaria, que presidirá el Consejo; *b)* los responsables de la enseñanza universitaria en los Consejos de Gobierno de las Comunidades Autónomas que han asumido competencias en materia de enseñanza superior; *c)* los Rectores de las Universidades públicas; *d)* quince miembros, nombrados por un período de cuatro años, entre personas de reconocido prestigio o especialistas en los diversos ámbitos de la enseñanza universitaria y de la investigación designados del siguiente modo: cinco por el Congreso de los Diputados, cinco por el Senado y cinco por el Gobierno. Cuando el Consejo de universidades, o alguno de sus órganos, delibera acerca de asuntos que conciernen a las universidades privadas, los Rectores de las universidades afectadas son convocados a la sesión correspondiente.

CE). Así, como es obvio, no se puede, en virtud de la amplia remisión contenida en el artículo 27.10, sobrepasar o desconocer la autonomía universitaria introduciendo restricciones o cortapisas que «la conviertan en una mera proclamación teórica»; sino que, por el contrario, es menester respetar el mencionado contenido esencial, que como derecho fundamental le garantiza el primer apartado del artículo 53 de la Constitución. Sin embargo, como recuerda el Tribunal Constitucional, una vez delimitado por ley el ámbito de la autonomía universitaria, cada universidad «posee, en principio, plena capacidad de decisión en aquellos aspectos que no son objeto de regulación específica en la ley». Lo cual, como ya hemos precisado, no excluye la existencia de otras limitaciones a la autonomía universitaria; derivadas del ejercicio de otros derechos fundamentales, de la existencia de un sistema universitario nacional que requiere instancias coordinadoras, y de la concepción de la educación superior y de la actividad universitaria como servicio público<sup>(41)</sup>.

El profesor Leguina Villa, en su brillante trabajo de síntesis<sup>(42)</sup>, reconduce a cuatro puntos la doctrina del Tribunal Constitucional en esta materia: *a)* A diferencia de lo que sucede con la regulación constitucional de otros derechos fundamentales (vg. la libertad de expresión –artículo 20– o el derecho de asociación –artículo 22–), no existe un contenido constitucional preceptivo del derecho a la autonomía universitaria; *b)* como consecuencia de lo anterior, caben distintos «desarrollos o regulaciones legislativas» del derecho consagrado en el artículo 27.10 («la ley regulará... la autonomía universitaria en la forma que el legislador estime más conveniente», STC N.º 26/1987); *c)* la autonomía que se reconoce a las universidades es, por lo tanto, «compatible con distintos modelos institucionales o estructuras organizativas de la universidad; y *d)* el legislador, como ya hemos repetido hasta la saciedad, debe respetar el contenido esencial del derecho fundamental a la autonomía universitaria<sup>(43)</sup>.

(41) Sentencia N.º 55/1989, del 23 de febrero, fundamento jurídico 2.º; Sentencia N.º 26/1987, de 27 del febrero, fundamentos jurídicos 2.º y 4.º.

(42) Cf. LEGUINA VILLA, JESÚS. «La autonomía...», *Op. cit.*, pp. 4 y 5.

(43) Cf. *supra* II.3: «Consecuencias de conceptualizar la autonomía universitaria como un derecho fundamental (hay un contenido esencial de la autonomía universitaria)».

## 5. DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA, COMO POTESTAD DE AUTONORMACIÓN, DERIVA LA FACULTAD DE CADA UNIVERSIDAD PARA DOTARSE DE SUS PROPIOS ESTATUTOS

Entre las facultades que el artículo 3.2 de la Ley de Reforma Universitaria engloba dentro del derecho fundamental a la autonomía universitaria se encuentra, en primer lugar, la «elaboración de los Estatutos» por parte de las universidades. Se trata, como afirma la Corte Constitucional, de una «potestad de autonormación», entendida como la capacidad de cada universidad «para dotarse de su propia norma de funcionamiento o, lo que es lo mismo, de un ordenamiento específico y diferenciado, sin perjuicio de las relaciones de coordinación con otros ordenamientos en los que aquel necesariamente ha de integrarse»<sup>(44)</sup>.

La correcta comprensión del derecho a la autonomía universitaria nos exige, en consecuencia, clarificar cómo ha entendido la Ley de Reforma Universitaria esta facultad de autonormación, que se concreta en la elaboración y aprobación de los Estatutos de cada Universidad. Para ello es imprescindible acudir al artículo 12 y a la disposición final segunda de dicha Ley, que fijan el procedimiento que se debe seguir. Dicho procedimiento puede estructurarse en tres fases. Primera: las universidades elaboran sus estatutos y, si se ajustan a lo establecido en la LRU, deben ser aprobados por el Gobierno de la Nación o, si se trata de Comunidades con competencias en materia de enseñanza superior, por el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma correspondiente (la elaboración de los Estatutos corresponde, en todo caso, al Claustro Universitario —artículo 15.1 y disposición transitoria segunda de la LRU—). Segunda: transcurridos tres meses desde la fecha en que el proyecto de Estatutos se haya presentado al Gobierno, sin que haya recaído resolución expresa, se entenderán aprobados (aquí, excepcionalmente, el silencio administrativo tiene valor positivo, lo que juega a favor de la autonomía de las universidades). Tercera: una vez aprobados, los Estatutos entrarán en vigor a partir de su publicación en el *Boletín Oficial del Estado* o en el *Boletín Oficial de la Comunidad Autónoma* correspondiente.

Como vemos, cada universidad, concretamente su claustro, elabora y aprueba en primera instancia sus estatutos, en tanto que el gobierno realiza la aprobación definitiva. La «clave para explicar la naturaleza jurídica de

---

<sup>(44)</sup> Sentencia 55/1989, de 23 de febrero, fundamento jurídico 3.º.

los estatutos de las universidades y, en consecuencia, definir la propia autonomía institucional de estas» es —como afirma certeramente el profesor Alegre Ávila<sup>(45)</sup>— el «alcance de la intervención del Gobierno prevista en el apartado uno del artículo 12 de la LRU», que preceptúa la aprobación por este de los estatutos elaborados por el Claustro Universitario, «si se ajustan a lo establecido en la presente Ley». El Tribunal Constitucional ha sentado en este punto una doctrina clara, rotunda y decididamente defensora de la autonomía de las universidades. El Alto Tribunal considera que el control que ejerce el Gobierno «es un control de legalidad; no cabe, pues, un control de oportunidad o conveniencia, ni siquiera de carácter meramente técnico dirigido a perfeccionar la redacción de la norma estatutaria». Se ha consagrado un control de estricta legalidad en el que no caben, bajo ningún concepto, los juicios de oportunidad. Con anterioridad a las resoluciones del Tribunal Constitucional sobre esta materia, el Consejo de Estado, en su Dictamen número 47\*785, del 28 de mayo de 1985 (formulado con motivo de los Estatutos de la Universidad de Cantabria), ya había subrayado que la intervención del Gobierno prevista en el artículo 12 de la LRU debía «limitarse a verificar un mero control de legalidad como requisito de la aprobación de los estatutos de las universidades, sin que, por lo tanto, sean legítimas las apreciaciones de oportunidad o conveniencia, ni aun las de mera perfección técnica, que pudiera formular la Administración del Estado». A pesar de ello, entendemos que cuando se trata de introducir meras aclaraciones o adaptaciones mecánicas a la legalidad, el Gobierno puede hacerlo directamente sin contar con la voluntad de la universidad; aunque, como es obvio, esta, si no está de acuerdo con el contenido fijado por el Gobierno, podrá impugnar —en vía contenciosa, ordinaria o especial, y ante el Tribunal Constitucional a través del recurso de amparo del tipo del artículo 43 de la LOTC— el acto de aprobación de los estatutos.

En cuanto a la naturaleza jurídica de los estatutos de las universidades, se puede decir que el Tribunal Constitucional ha sostenido, con sólidos argumentos, que se trata de reglamentos autónomos<sup>(46)</sup>. En efecto, «los estatutos, aunque tengan su norma habilitante en la Ley de Reforma Universita-

(45) Cf. ALEGRE ÁVILA, Juan Manuel. «En torno...», *Op. cit.*, pp. 377 y 378.

(46) En esta misma línea se pronunció el profesor Juan Manuel ALEGRE ÁVILA («En torno...», *Op. cit.*, p. 386). A su juicio, «concebirlos como reglamentos autónomos resulta la única explicación coherente con la propia concepción de la autonomía universitaria».

ria, no son, en realidad, normas dictadas en su desarrollo; son reglamentos autónomos en los que se plasma la potestad de autoordenación de la Universidad en los términos que permite la Ley». Precisamente por ello, como han destacado tanto el Consejo de Estado en diversos dictámenes como el Tribunal Constitucional en la Sentencia N.º 55/1989, «a diferencia de lo que ocurre con los reglamentos ejecutivos de leyes que para ser legales deben seguir estrictamente el espíritu y la finalidad de la ley habilitante que les sirve de fundamento, los estatutos se mueven en un ámbito de autonomía en que el contenido de la Ley no sirve sino como parámetro controlador o límite de la legalidad del texto. Y, en consecuencia, tan solo puede tacharse de ilegal alguno de sus preceptos si contradice frontalmente las normas legales que configuran la autonomía universitaria, y es válida toda norma estatutaria respecto de la cual quepa alguna interpretación legal»<sup>(47)</sup>. Por lo tanto, tan solo cuando no quepa ninguna interpretación conforme a la ley, el precepto deberá ser proscrito, impidiéndole su entrada en el ordenamiento jurídico.

## 6. EL BINOMIO AUTONOMÍA-RESPONSABILIDAD EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Antes de cerrar estas breves líneas sobre el significado y alcance de la autonomía universitaria según la doctrina del Tribunal Constitucional, debemos destacar —lo que a veces se olvida— la existencia de vínculos indisolubles entre autonomía y responsabilidad. Como indica con vehemencia el preámbulo de la LRU, cada universidad debe disfrutar de autonomía para la ordenación de su vida académica, pero en justa y lógica correspondencia debe asumir también las dificultades y las responsabilidades inherentes a la potestad de decisión y a la propia libertad. Los profesores y los alumnos tienen, pues, en sus manos la nueva universidad que se quiere construir, y de nada servirá ninguna ley si ellos no asumen como propio el proyecto de vida académica que se propone, encaminado a lograr unas universidades donde nazca, se alimente y crezca el pensamiento libre y crítico y la investigación rigurosa. Tan solo de esta manera la institución universitaria «podrá ser un instrumento eficaz de transformación social, al servicio de la libertad, la igualdad y el progreso social para hacer posible una realización más plena de la dignidad humana».

---

<sup>(47)</sup> Sentencia N.º 55/1989, del 23 de febrero, fundamento jurídico 4.º.



# AUTONOMÍA UNIVERSITARIA Y CONSTITUCIÓN

## Algunos apuntes desde la jurisprudencia de la sala constitucional de Costa Rica

VICTOR OROZCO S.

Ex Asesor de la Sala Constitucional de Costa Rica  
(Costa Rica)

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Objeto del derecho fundamental de autonomía universitaria: los supuestos español y argentino. 3. La autonomía universitaria como garantía institucional: el caso de Costa Rica. 4. Algunas sentencias emblemáticas de la Sala Constitucional de Costa Rica en materia de autonomía universitaria. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

### 1. INTRODUCCIÓN

En términos generales, el propósito de estas notas es desarrollar la configuración constitucional de la autonomía universitaria en la Constitución costarricense de 1949, en concreto, en su artículo 84. Con ese fin, y desde una perspectiva analítica y comparada, se buscará señalar si corresponde dicha configuración con un derecho fundamental, inherente a todo ser humano en cuanto es titular de dignidad, o bien, si se ha realizado como una garantía institucional, a favor de la Universidad de Costa Rica y demás universidades estatales, a quienes, justamente, el Poder Constituyente originario les ha atribuido, como lo veremos *infra*, el más alto grado de autonomía con respecto a la Administración Central.

Pero esta discusión sobre el carácter de derecho fundamental o, de garantía institucional, de la autonomía universitaria no es propia del contexto costarricense, sino, más bien, del español, al que haremos referencia en esta oportunidad, a partir del contenido del artículo 27.10 de la Constitución Española de 1978<sup>(1)</sup>. Tal vez para algunos esta discusión sea un tema insulso o estéril, pero si le ponemos atención, es fácil entender que tiene severas implicaciones prácticas, pues si clasificamos la autonomía universitaria como un derecho fundamental o, como una mera garantía institucional, así dependerá si es posible salvaguardar o tutelar, en el sistema de justicia constitucional costarricense, la autonomía universitaria, mediante un recurso de amparo, en los términos en que ha sido previsto en el artículo 48 de la Constitución Política, o bien, por los otros mecanismos de control de constitucionalidad, o en la Jurisdicción ordinaria.

De este modo, y como se verá más adelante, al examinar los alcances del artículo 84 de la Constitución Política, nos decantamos por sostener que la autonomía universitaria constituye una garantía institucional, constitucionalmente contemplada para proteger la organización, el presupuesto y el funcionamiento de las universidades públicas, sin que por eso se configure esa autonomía como un derecho fundamental. Ciertamente, este tema está vinculado con la titularidad de los derechos humanos, frente al cual, es preciso sostener que no tiene, la Universidad de Costa Rica, ni las demás universidades públicas, un derecho fundamental a su autonomía que sea susceptible de tutela vía recurso de amparo. Los que sí constituyen derechos fundamentales son el derecho a la educación de los alumnos de estas universidades y la libertad de cátedra de su profesorado, cuyo objeto de protección supone un contenido distinto, que no cabe asimilar a la autonomía universitaria, aunque en ocasiones van de la mano.

---

(1) Esta norma establece lo siguiente:

"Artículo 27

(...)

10. Se reconoce la autonomía de las universidades, en los términos que la ley establezca".

## 2. OBJETO DEL DERECHO FUNDAMENTAL DE AUTONOMÍA UNIVERSITARIA: LOS SUPUESTOS ESPAÑOL Y ARGENTINO

Embid Irujo sostiene que con la configuración constitucional de la autonomía universitaria, como derecho fundamental, en el artículo 27.10 de la Constitución Española de 1978 y la sentencia del Tribunal Constitucional N.º 26/1987, de 27 del febrero, este tema ha sido uno de relativo éxito entre la doctrina española, en el cual existe una vinculación muy fuerte con la jurisprudencia de este Tribunal<sup>(2)</sup>.

Cabe mencionar que la discusión relativa al carácter de garantía institucional, o de derecho fundamental, de la autonomía universitaria, en la doctrina española, antes de la sentencia del Tribunal Constitucional N.º 26/1987, tuvo severas consecuencias prácticas, debido a que, en el supuesto español, si la consideramos de un modo la libertad de configuración del legislador es mayor a la que se produce si concebimos la autonomía universitaria como derecho fundamental<sup>(3)</sup>. En Costa Rica, como lo veremos más adelante, a partir de las diversas disposiciones de la Constitución Política de 1949 se desprenden tres tipos de autonomías a favor de las entidades descentralizadas, en orden ascendente en relación con el mayor grado de independencia: una, la de los artículos 188 y 189 del Texto Fundamental<sup>(4)</sup>, a favor de una serie de entidades; la segunda, la de los artículos 73 y 74 de la Constitución<sup>(5)</sup>, a favor de la Caja Costarricense de Seguro Social; y la

(2) Véase EMBID IRUJO, A. La autonomía universitaria: límites y posibilidades a través de la reciente jurisprudencia constitucional y ordinaria, en *Autonomías*, N.º 17. Barcelona, diciembre de 1993, p. 10.

(3) Ver OLIVIER ARAUJO, J. Alcance y significado de la "autonomía universitaria", según la doctrina del Tribunal Constitucional, en *Revista de Derecho Público*, núm. 33, 1991, Madrid, pp. 79-81.

(4) Estas normas establecen: "ARTÍCULO 188.- Las instituciones autónomas del Estado gozan de independencia administrativa y están sujetas a la ley en materia de gobierno. Sus directores responden por su gestión"; también "ARTÍCULO 189.- Son instituciones autónomas: 1) Los Bancos del Estado; 2) las instituciones aseguradoras del Estado; 3) las que esta Constitución establece, y los nuevos organismos que creare la Asamblea Legislativa por votación no menor de los dos tercios del total de sus miembros".

(5) El artículo 73 de la Constitución Política de la República de Costa Rica estipula: "ARTÍCULO 73.- Se establecen los seguros sociales en beneficio de los trabajadores ma-

tercera y más potente, la que la Constitución atribuye a las universidades en su artículo 84<sup>(6)</sup>. De modo que la garantía institucional de que gozan las universidades en el contexto costarricense, como se expondrá *infra*, incluso excluye a la legislación.

En todo caso, es preciso señalar que esa distinción entre garantía institucional y derecho fundamental muchas veces no es tan nítida e incluso es posible encontrar ejemplos en que verdaderas garantías institucionales, como el principio de laicidad que hemos desarrollado en otras investigaciones, también se corresponde como un derecho fundamental, aunque no siempre. En este orden de ideas, Oliver Araujo expone lo siguiente:

Quando el Tribunal Constitucional se enfrenta a la disyuntiva de definir la autonomía universitaria como un derecho fundamental o como una garantía institucional, lo primero que hace, tras recordar que no es una disquisición teórica sino que tiene importantes consecuencias prácticas, es relativizar la opción. En efecto, a juicio del Tribunal "lo primero que hay que decir es que derecho fundamental y garantía institucional no son categorías jurídicas incompatibles o que necesariamente se excluyan, sino que buena parte de los derechos fundamentales que nuestra Constitución reconoce constituyen también garantías institucionales, aunque, ciertamente, existan garantías institucionales que, como por ejemplo, la au-

---

nuales e intelectuales, regulados por el sistema de contribución forzosa del Estado, patronos y trabajadores, a fin de proteger a estos contra los riesgos de enfermedad, invalidez, maternidad, vejez, muerte y demás contingencias que la ley determine. La administración y el gobierno de los seguros sociales estarán a cargo de una institución autónoma, denominada Caja Costarricense de Seguro Social. No podrán ser transferidos ni empleados en finalidades distintas a las que motivaron su creación, los fondos y las reservas de los seguros sociales. Los seguros contra riesgos profesionales serán de exclusiva cuenta de los patronos y se regirán por disposiciones especiales".

(6) Esta norma establece: "ARTÍCULO 84.- La Universidad de Costa Rica es una institución de cultura superior que goza de independencia para el desempeño de sus funciones y de plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones, así como para darse su organización y gobierno propios. Las demás instituciones de educación superior universitaria del Estado tendrán la misma independencia funcional e igual capacidad jurídica que la Universidad de Costa Rica. El Estado las dotará de patrimonio propio y colaborará en su financiación."

tonomía local, no están configuradas como derechos fundamentales. Ahora bien —sigue diciendo el Tribunal Constitucional—, como las partes marcan las diferencias entre uno y otro concepto como barrera o menos flexible de disponibilidad normativa sobre la autonomía universitaria, es preciso afirmar que esta se configura en la Constitución como un derecho fundamental”. Esta es, por tanto, y al margen de ciertas ponderaciones previas y de algún voto particular discrepante, la doctrina del Tribunal Constitucional en este punto, la autonomía universitaria es un derecho fundamental<sup>(7)</sup>.

Asimismo, es preciso mencionar que, en el contexto español, el tema de la autonomía y enseñanza universitaria ha sido objeto de controversia, en cuanto a si se trata de una competencia estatal o de las comunidades autónomas. Al respecto, Embid Irujo sostiene lo siguiente: “Es algo ciertamente importante tanto desde el punto de vista de la configuración general de la enseñanza en nuestro país como, también, de la permanente acomodación de papeles entre el Estado y las C.C.A.A., que es signo distintivo de la dificultosa construcción del Estado de las Autonomías”<sup>(8)</sup>.

Por su parte, en el contexto argentino, Silva Tamayo afirma que la autonomía universitaria es un concepto clave en la historia institucional que deriva de los postulados de la reforma universitaria de 1918. Según este autor, esta reforma fue el producto de una rebelión de los estudiantes que bregaban por una renovación de los métodos de enseñanza, la participación de los alumnos en los órganos de gobierno y el libre acceso a la docencia de educadores que no pertenecieran a las familias aristocráticas y tradicionales. De esta manera, se quiso romper con el añejo modelo conservador que había caído en decadencia con la aprobación de la Ley Electoral de 1912: “Más conocida como Ley Sáenz Peña, que instauró el voto universal, secreto y obligatorio”<sup>(9)</sup>. El epicentro del conflicto se dio en la

(7) Véase OLIVER ARAUJO, J. *Alcance y sig. ...*, *Op. cit.*, pp. 83 y 84.

(8) Véase EMBID IRUJO, A. La autonomía universitaria y la autonomía de las comunidades autónomas, en *Revista de Administración Pública*, N.º 146. Madrid, Mayo-agosto de 1998, p. 3.

(9) Ver SILVA TAMAYO, G. La autonomía universitaria después de la reforma constitucional de 1994, *Documentación Administrativa*, N.º 267-268. Buenos Aires, septiembre 2003-abril 2004, pp. 217 y 218.

Universidad de Córdoba, la más antigua de las casas de estudio argentina, y poco a poco se fue prolongando por todo el territorio.

En la actualidad, la autonomía universitaria ha sido proclamada en el artículo 75, inciso 19, de la Constitución Nacional, que estipula lo siguiente: "Artículo 75.- Corresponde al Congreso: 19. Proveer lo conducente al desarrollo humano, al progreso económico con justicia social, a la productividad de la economía nacional, a la generación de empleo, a la formación profesional de los trabajadores, a la defensa del valor de la moneda, a la investigación y desarrollo científico y tecnológico, su difusión y aprovechamiento. Proveer al crecimiento armónico de la Nación y al poblamiento de su territorio; promover políticas diferenciadas que tiendan a equilibrar el desigual desarrollo relativo de provincias y regiones. Para estas iniciativas, el Senado será Cámara de origen. Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales. Dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural, la libre creación y circulación de las obras del autor; el patrimonio artístico y los espacios culturales y audiovisuales". A lo anterior, es preciso agregar, de acuerdo con Silva Tamayo, la configuración de índole legislativa que supone la Ley de Educación Superior, N.º 24521, que proclama la autonomía académica institucional de las universidades y su correlativa y necesaria autarquía económica-financiera. Al respecto, el mismo autor comentaba como dicha normativa constitucional, pese a encontrarse en la parte orgánica de la Constitución, se encuentra íntimamente vinculada con la parte dogmática, es decir, con el sistema de derechos y garantías, la cual está habilitada para dictar sus propios estatutos, sin necesidad de ratificación ulterior de ninguna especie, salvo la del legislador, de acuerdo con la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, plasmada, al efecto, el fallo dictado en el caso "Monges, Analía c/ Universidad de Buenos Aires, LL. t. 1997-C"<sup>(10)</sup>.

<sup>(10)</sup> SILVA TAMAYO, G. *La autonomía universitaria ...*, Op. cit., pp. 225 y 226.

De lo anterior se deduce que si bien, en los contextos español y argentino, la doctrina coincide en concebir la autonomía universitaria como derecho fundamental más que como garantía institucional, en el caso costarricense la connotación de dicha autonomía es más amplia y profunda que en las dos primeras, dado que no está vinculada al legislador, como sí lo está en Argentina y en España, como se expuso *supra*. A continuación examinaremos el caso tico, donde la autonomía universitaria puede ser entendida, a nuestro juicio, como una garantía institucional.

### 3. LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA COMO GARANTÍA INSTITUCIONAL: EL CASO DE COSTA RICA

Tras analizar la configuración de la autonomía universitaria en la Constitución Política, fácilmente la podemos concebir como una garantía institucional, del más alto rango, a favor de las universidades públicas. Particularmente ilustrativa es la sentencia N.º 1993-01313, de las 13:54 hrs. del 26 de marzo de 1993, en que se dijo lo siguiente:

**VI.- SIGNIFICACIÓN DEL CONCEPTO DE AUTONOMÍA.-** Expuesto lo anterior resulta necesario hacer algunas precisiones. Conforme lo dispone el artículo 84 de la Constitución Política, las **Universidades del Estado están dotadas de independencia para el desempeño de sus funciones y de plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones, así como para darse su organización y gobierno propios.** Esa autonomía, que ha sido clasificada como especial, es completa y por esto distinta de la del resto de los entes descentralizados en nuestro ordenamiento jurídico (regulados principalmente en otra parte de la Carta Política: artículos 188 y 190), y significa, para empezar con una parte de sus aspectos más importantes, que aquellas están fuera de la dirección del Poder Ejecutivo y de su jerarquía, que cuentan con todas las facultades y poderes administrativos necesarios para llevar adelante el fin especial que legítimamente se les ha encomendado; **que pueden autodeterminarse, en el sentido de que están posibilidades para establecer sus planes, programas, presupuestos, organización interna y estructurar su gobierno propio. Tienen poder reglamentario (autónomo y de ejecución); pueden autoestructurarse, repartir sus competencias dentro del ámbito**

**interno del ente, desconcentrarse en lo jurídicamente posible y lícito, regular el servicio que prestan, y decidir libremente sobre su personal (como ya lo estableció esta Sala en la resolución N.º 495-92). Son estas las modalidades administrativa, política, organizativa y financiera de la autonomía que corresponde a las universidades públicas.** La autonomía universitaria tiene como principal finalidad, procurar al ente todas las condiciones jurídicas necesarias para que lleve a cabo con independencia su misión de cultura y educación superiores. En este sentido, la universidad no es una simple institución de enseñanza (la enseñanza ya fue definida como libertad fundamental en nuestro voto número 3559-92), pues a ella corresponde la función compleja, integrante de su naturaleza, de realizar y profundizar la investigación científica, cultivar las artes y las letras en su máxima expresión, analizar y criticar, con objetividad, conocimiento y racionalidad elevados, la realidad social, cultural, política y económica de su pueblo y el mundo, proponer soluciones a los grandes problemas y por ello en el caso de los países subdesarrollados, o poco desarrollados, como el nuestro, servir de impulsora a ideas y acciones para alcanzar el desarrollo en todos los niveles (espiritual, científico y material), contribuyendo con esa labor a la realización efectiva de los valores fundamentales de la identidad costarricense, que pueden resumirse, según se dijo en el voto que se acaba de citar, en los de la democracia, el Estado Social de Derecho, la dignidad esencial del ser humano y el “sistema de libertad”, además de la paz (artículo 12 de la Constitución Política), y la Justicia (41 ídem); en síntesis, para esos propósitos es creada, sin perjuicio de las especialidades o materias que se le asignen, y nada menos que eso se espera y exige de ella. La anterior concepción no persigue agotar la totalidad de los elementos, pero de su contenido esencialmente se deduce —y es lo que se entiende que quiso y plasmó el Constituyente en la Ley Fundamental— que la universidad, como centro de pensamiento libre, debe y tiene que estar exenta de presiones o medidas de cualquier naturaleza que tiendan a impedirle cumplir, o atenten contra ese, su gran cometido.

Por su parte, en la sentencia N.º 3814-97, de las 19:00 hrs. del 2 de julio de 1997, la Sala Constitucional consideró lo siguiente, con respecto a la garantía institucional de la autonomía universitaria:



(...) Las demás instituciones de educación superior universitaria del Estado tendrán la misma independencia funcional e igual capacidad jurídica que la Universidad de Costa Rica. El Estado las dotará de patrimonio propio y colaborará en su financiación. Estima la Sala, al igual que lo ha hecho en otras oportunidades, que la Universidad de Costa Rica mediante la potestad otorgada por las normas constitucionales, **está facultada para establecer los parámetros de ingreso, de acuerdo con las necesidades actuales y potenciales del país, las prioridades institucionales y su capacidad de operación, eliminando cualquier medida arbitraria que lesione los derechos consagrados en nuestro texto constitucional.** La jurisprudencia de la Sala Segunda Penal N.º 273, de las 10:15 horas del 1 de abril de 1975, establece que “los tribunales de justicia no tienen facultades legales para determinar el número de estudiantes que deban ser admitidos en la Universidad de Costa Rica, y menos indicar en forma concreta quiénes deban serlo (...)”. En virtud de lo anterior, la facultad de los órganos jurisdiccionales, en este caso **la competencia de la Sala Constitucional, no puede intervenir en la autonomía funcional de la universidad, salvo cuando las autoridades universitarias violen con sus disposiciones y normas la Constitución.** A criterio de la Sala, en el caso en cuestión, el derecho a la educación, no se restringe, en virtud de las disposiciones emanadas por las autoridades de la Institución recurrida, porque en sí, lo que pretenden es mejorar el rendimiento académico de los estudiantes que aspiran graduarse en una carrera universitaria, además, dichas disposiciones y normativas buscan como fin, cumplir con la necesidad de profesionales cada vez más preparados y capaces, y que para optar por una carrera deben concursar, cumpliendo anticipadamente con los requisitos solicitados, así obtengan su lugar en la lista de admitidos para la misma, deben concursar por motivo de que la capacidad de estructura e infraestructura de la Universidad de Costa Rica es limitada y no pueden aceptar todos los estudiantes (el resaltado no pertenece al original).

De esta forma, en razón de la autonomía universitaria de que gozan las universidades, es posible que estas entidades puedan autorregularse y autoorganizarse, con los límites que se desprenden del Derecho de la Constitución. Se trata, entonces, del más alto rango de autonomía, que se

puede oponer incluso frente a la legislación. Lo anterior, sin embargo, no debe ser entendido en el sentido que la autonomía universitaria constituye un verdadero derecho fundamental, primero porque las Universidades, como sujetos de derecho público, carecen de estos derechos, aunque sí de derechos subjetivos que pueden hacer valer ante la Jurisdicción ordinaria. También se puede defender la autonomía universitaria, como garantía institucional de índole constitucional, mediante los diversos mecanismos de control de constitucionalidad, que establece la normativa procesal que regula la Sala Constitucional.

#### 4. ALGUNAS SENTENCIAS EMBLEMÁTICAS DE LA SALA CONSTITUCIONAL DE COSTA RICA EN MATERIA DE AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

Tras 28 años de funcionamiento de la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia de la República de Costa Rica es posible referir las siguientes sentencias emblemáticas del Tribunal Constitucional en materia de autonomía universitaria, en estricto orden cronológico:

- La sentencia N.º 2004-998, de las 14:35 hrs. del 4 de febrero del 2004, en que se resolvió un recurso de amparo por dos personas menores de edad contra la Universidad de Costa Rica, quienes se mostraban disconformes con el procedimiento empleado por la entidad universitaria recurrida en lo que atañe a la admisión a carrera de esas estudiantes. Lo anterior, por cuanto, no podían matricular el bloque de humanidades que corresponde a los alumnos de primer ingreso, porque no habían sido admitidos en ninguna carrera. Tras valorar los argumentos empleados por la parte actora, la Sala Constitucional desestimó el recurso de amparo, con arreglo a la siguiente argumentación: “Esta Sala en reiterados pronunciamientos ha señalado que el hecho de que los estudiantes que pretenden ingresar a un centro de estudios universitarios tengan que concursar por un cupo de acuerdo a las normas y disposiciones de la institución y su capacidad no lesiona el derecho a la educación de los solicitantes (sentencia 3814-1997 de las 19:00 horas del 2 de julio de 1997). Asimismo, en el fallo 2004-00995 de esta misma fecha consideró este Tribunal que la

universidad recurrida es competente para fijar los criterios de admisión y el método para establecer, de acuerdo a estudios técnicos de factibilidad, absorción y demanda de mercado, el número de cupos en cada carrera y la nota mínima de ingreso a ella. El hecho de que las amparadas no obtuvieran el puntaje necesario para ingresar a la carrera de su interés, y por ello no pueden cursar el bloque de humanidades en el centro de estudios, no viola sus derechos fundamentales, ni puede esta Sala revisar los criterios de selección establecidos. Tampoco se evidencia discriminación alguna en contra de las recurrentes pues el sistema que objetan es de alcance general, es decir todos los estudiantes deben aplicar en dos carreras de su elección. Tampoco el hecho de que estudiantes con nota menor a la suya hayan podido ingresar a carrera porque la nota mínima de ingreso no es la misma para todas las carreras, toda vez que esta depende del número de postulantes, de qué tan alta sea la nota de admisión de estos a la universidad, y de la disponibilidad de cupos que la institución recurrida puede ofrecer en cada carrera. Por lo expuesto, el amparo debe ser rechazado por el fondo, como se dispone”.

- La sentencia N.º 2007-1243, de las 16:07 hrs. del 31 de enero del 2007. En esta decisión la Sala Constitucional conoció el recurso de amparo planteado por un particular, que mostrada inconforme con el resultado de su examen de admisión, que resulta insuficiente con respecto al corte de la carrera de Ciencias Políticas, razón por la que no podía ser admitido. De esta forma, al valorar los argumentos formulados por la parte actora, el Tribunal Constitucional reiteró el criterio sostenido en la decisión N.º 2004-998, de las 14:35 hrs. del 4 de febrero del 2004 y rechazó por el fondo el recurso.
- La sentencia N.º 2007-8120 de las 16:46 hrs. del 12 de junio del 2017. En este caso se conoció el recurso de amparo promovido por varios estudiantes contra el Instituto Tecnológico de Costa Rica, quienes alegaron que, en el 2003, iniciaron la carrera de Diplomado en Electrónica en la institución recurrida, con la intención de, una vez obtenido el grado de Diplomado, continuar con el plan de carrera o Programa de Bachillerato/Licenciatura en

Ingeniería Electrónica en la misma institución, tal y como se les informó por los funcionarios encargados, y como se venía haciendo con los estudiantes. No obstante lo anterior, en sesión ordinaria N.º 2411, artículo 14, del 7 de abril del 2005 y el memorando Vida-996-2005 del 27 de octubre del 2005, el Consejo Institucional de la institución recurrida resolvió y acordó fijar un límite de cuatro cupos por año para ingresar a la carrera de Ingeniería en Electrónica de aquellos estudiantes provenientes del programa de Diplomado. Sostienen que dicho cambio es arbitrario, repentino y sin comunicación previa, por lo que contraviene lo preceptuado en el artículo 31 del Reglamento de Administración del Instituto Tecnológico de Costa Rica y sus Reformas y, consecuentemente, violenta el principio de buena fe y derechos adquiridos de los estudiantes que venían cursando la carrera. Tras analizar dichos argumentos, la Sala Constitucional desestimó el recurso de amparo, habida cuenta que los estudiantes deben someterse a las disposiciones académicas del centro de estudios de su interés y no se les ha negado la posibilidad de matricular el bachillerato y la licenciatura en ingeniería.

- La sentencia N.º 2008-13091, de las 09:34 hrs. del 29 de agosto del 2008, en la cual la Sala Constitucional, tras potenciar la autonomía universitaria de que gozan estas entidades, declaró sin lugar un recurso de planteado por un estudiante al cual se le negó la posibilidad de matricular un curso luego de haberlo retirado, con el argumento que reglamentariamente su pretensión no era procedente.
- La sentencia N.º 2009-7170 de las 19:27 hrs. del 30 de abril del 2019, se trata de los recursos de amparo acumulados tramitados bajo los expedientes N.º 09-005001-0007-CO y N.º 09-005085-0007-CO interpuestos, el primero, por la Rectora de la Universidad de Costa Rica, Yamileth González García, cédula de identidad N.º 2-246-555 y el segundo, por Dunia Fernández Rojas, cédula de identidad N.º 1-1102-738 y Silas Martínez Sancho, cédula de identidad N.º 1-559-032, contra la Municipalidad del Cantón de Montes de Oca. En este recurso de amparo se cuestiona el contenido del oficio D-ALC 439-2009, suscrito por el Alcalde Municipal del Cantón de Montes de Oca, en cuya virtud se le ordena a la

Universidad de Costa Rica obtener un permiso por parte de la corporación recurrida para realizar la "Expo UCR". Esta situación, según las recurrentes, es ilegítima y lesiona la autonomía universitaria de que goza la entidad recurrida, así como los derechos de quienes participan en esta actividad académica. En este orden, aunque en dicho proceso bien se puede cuestionar la legitimación que ostenta la Rectora de la Universidad de Costa Rica para promover un recurso de amparo en defensa de la autonomía universitaria, en dicho pronunciamiento el Tribunal Constitucional dejó claro lo siguiente: "Se estima que la Rectora de la Universidad de Costa Rica, Yamileth González García, goza de legitimación para promover este recurso jurisdiccional, pues en realidad se apersona al proceso en defensa de los derechos fundamentales y los intereses de los estudiantes universitarios y docentes que participan en la actividad 'Expo UCR', más que en defensa de la autonomía universitaria en materia de gobierno, que ciertamente disfruta la Universidad de Costa Rica, de acuerdo con los derechos protegidos en los artículos 84 a 86 de la Constitución Política. De lo anterior se deduce que comparte un interés corporativo que, al menos, la faculta para interponer el amparo. Sobre el tema, la Sala Constitucional en la sentencia N.º 2665-94, de las 15:51 hrs. del 7 de junio de 1994, señaló lo siguiente: "Debe señalarse en primer lugar que la Sala únicamente ha rechazado por los motivos dichos el recurso de amparo a los órganos y entes públicos de carácter 'fundacional', no a las personas jurídicas colectivas, entre ellas las públicas de carácter 'corporativo', es decir, aquellas que tienen 'base asociativa', en términos de una población capaz de generar intereses materiales propios incluso contradictorios con los del Estado. Todo el derecho de los Derechos Humanos está fundado sobre la idea de que estos últimos, como inherentes a la dignidad intrínseca de la persona humana, para decirlo en términos de la Declaración Universal, son atributos del ser humano, de todo ser humano en cuanto tal, anteriores y superiores a toda autoridad, la cual, en consecuencia, no los crea, sino que los descubre, no los otorga sino que simplemente los reconoce, porque tiene que reconocerlos. De allí que solamente el ser humano, de carne y hueso pueda ser el

verdadero titular de esos derechos; o, para decirlo en los términos del artículo 1.2 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, “2. Para los efectos de esta Convención, persona es todo ser humano”. La Sala, la doctrina y la jurisprudencia comparada han venido reconociendo, ya que no la titularidad de los derechos fundamentales, reservado, como se dijo, al ser humano como tal, sí la legitimación de las personas jurídicas colectivas para recurrir en amparo ‘vicariamente’, es decir, en la medida en que representen los intereses y derechos de sus miembros. De la misma manera, debe reconocerse la legitimación de las personas públicas corporativas en tanto y en cuanto actúen vicariamente en el amparo derechos o libertades fundamentales de sus miembros, no, desde luego, los suyos propios: se repite, tan solo las personas físicas tienen existencia y entidad sustanciales por sí mismas, más allá de la sociedad y del Estado; las personas jurídicas colectivas son creación de este y no pueden ostentar frente a él derechos intangibles, como son, por definición, los fundamentales protegidos por el amparo”. Es innegable, entonces, la legitimación de la Rectora de la Universidad de Costa Rica para promover el amparo. De igual modo, es admisible el recurso en lo que atañe a las recurrentes Dunia Fernández Rojas, y Silas Martínez Sancho, quienes igualmente comparten el interés de velar por el goce oportuno de los derechos de quienes participan en esa feria, razón por la cual también se les tiene como actoras”. De esta forma, al conocer por el fondo el recurso, el Tribunal Constitucional, una vez analizado el contenido del oficio cuestionado frente a los artículos 84 a 86 de la Constitución Política, dedujo que la situación impugnada era ilegítima y lesionaba la autonomía en materia de gobierno de que goza la Universidad de Costa Rica, la cual lógicamente la habilita para desarrollar dentro de su campus universitario todas las actividades académicas que estime necesarias para satisfacer en forma plena los cometidos que le ha asignado la Constitución, sin necesidad de requerir una autorización por parte de la Corporación accionada o una licencia, como lo es en la especie la *Expo U.C.R.*, en cuanto se trata de una actividad que se ajusta, estrictamente, dentro los fines que la Constitución Política le ha atribuido a estas entidades universitarias. De

lo anterior también se desprende, con toda claridad, que el contenido del oficio aludido también vulneraba los derechos fundamentales de los docentes y los alumnos universitarios que tenían interés de participar en esa feria, particularmente su derecho a la educación, razones por las cuales lo procedente es declarar con lugar los amparos, anulándose el oficio ALC- 439-2009 del 20 de marzo del 2009. En este pronunciamiento, justamente, se pone de manifiesto que, en ocasiones, la autonomía universitaria va de la mano con otras garantías o derechos fundamentales, como son el derecho a la educación y la libertad de cátedra, los cuales sí son susceptibles de tutela y protección vía recurso de amparo. Nótese que en este caso es la situación de los educandos, afectados por el acto emitido por la Corporación Municipal, la que origina la estimatoria del amparo, y no la autonomía universitaria por sí misma, aunque sí es tratada por la Sala en dicha sentencia, habida cuenta que no se puede concebir, a partir de la configuración constitucional del artículo 84, un derecho fundamental a la autonomía universitaria, sino una verdadera, real y efectiva garantía institucional.

- La sentencia N.º 2010-7913 de las 10:32 hrs. del 30 de abril del 2010. Se trata de un recurso de amparo planteado por un estudiante contra el Departamento de Registro de la Universidad Nacional, quien alega que tras haber retirado, en forma voluntaria, el curso MAB306, Introducción a la Informática, por razones personales, horas después, solicitó que se dejara sin efecto esa gestión y se le incluyera, nuevamente, en el curso indicado. No obstante, el Departamento de Registro de ese centro de enseñanza rechazó esa solicitud, lo cual estima lesivo de su derecho a la educación, sobre todo, porque alega que no podrá matricular otros cursos en el próximo semestre. En el informe rendido bajo juramento, el Director del Departamento de Registro de la Universidad Nacional manifestó que el 10 de marzo a las 23:39 horas, el recurrente solicitó el retiro justificado (vía Internet) del curso NRC 41580 MAB306-02, el cual le fue aprobado por el Departamento de Registro. Agregó que se trató de un acto voluntario del recurrente y que, de acuerdo con la normativa vigente, concretamente, el Re-

glamento General de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de la UNA, el retiro justificado es un derecho que tiene el estudiante para que de manera voluntaria y dentro de los plazos definidos por la Universidad, se retracte de la matrícula efectuada de uno o varios cursos. Así, dado que, los plazos establecidos en el calendario universitario para realizar el procedimiento de matrícula son de acatamiento obligatorio, al amparado se le denegó su solicitud para que se le permitiera, nuevamente, matricular el curso en cuestión, tal y como consta en el oficio N.º DRD-888-2010 del 19 de marzo del 2010 (folio 108). Al respecto, la Sala consideró que en el presente asunto no se está ante una situación que amerite tutela constitucional. En efecto, el rechazo impugnado no es arbitrario o ilegítimo, sino que tiene fundamento en lo dispuesto en el Reglamento General de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de la UNA en cuanto al proceso de matrícula. La Universidad Nacional, precisamente, en el ejercicio de su autonomía universitaria, está legitimada para hacer cumplir a los estudiantes los requisitos administrativos que estime pertinentes, incluidos, aquellos relacionados con la matrícula. De este modo, si el amparado, por las razones que sean –aun cuando estas resulten justificadas– gestionó, en forma libre y voluntaria, el retiro de un curso, no puede pretender que se le exceptúe del cumplimiento de la normativa vigente y se le permita matricular, nuevamente, esa materia, lo que, incluso, podría transgredir el principio de igualdad, también de raigambre constitucional. Recuérdese que el derecho a la educación, como cualquier otro, no es absoluto, sino que está sometido a ciertos límites y al cumplimiento de ciertos requisitos por parte de los educandos, entre los que destacan aquellos relacionados con los trámites de matrícula. Bajo este orden de consideraciones, la Sala Constitucional concluyó que la decisión de la autoridad recurrida no resulta lesiva del derecho a la educación del recurrente y, por ende, desestimó el recurso planteado.

- La sentencia N.º 2016-18087, de las 11:10 hrs. del 7 de diciembre de 2016, que corresponde a la acción de inconstitucionalidad formulada por la Jefa de la Oficina de Recursos Humanos de la Universidad Estatal a Distancia, contra el inciso ch2), del artículo 25 del Estatuto Orgánico de la Universidad Estatal a Distancia,



Reglamento del 3 de agosto del 2000, publicado en el Diario Oficial La Gaceta N.º 201 del 20 de octubre del 2000. La norma se impugna en cuanto establece como función del Consejo Universitario de la UNED, nombrar a los Directores y Jefes de las Unidades Administrativas por plazos definidos de seis años y no a plazo indeterminado. Estima que dicho ordinal presenta, concretamente, los siguientes vicios de inconstitucionalidad: a) Violación al principio de estabilidad laboral de los servidores públicos consagrado en el ordinal 192 de la Carta Política; b) quebranto al principio de reserva de ley, dado que, toda excepción realizada a los funcionarios públicos del régimen estatutario del empleo público plasmado en la Constitución Política, debe estar dispuesta mediante una ley formal aprobada por la Asamblea Legislativa y no a través de un estatuto orgánico como es el de la UNED; y c) vulneración al principio de igualdad estatuido en el ordinal 33 de la Carta Magna, ya que, a diferencia de lo que ocurre con todos los funcionarios públicos —quienes están protegidos por la estabilidad laboral—, la norma en cuestión preceptúa que los Directores y Jefes de las Unidades Administrativas de la UNED sean nombrados por plazos fijos. En esta sentencia se dejó claro lo siguiente: “La autonomía plena o del tercer grado reconocida a las universidades públicas en el ordinal 84, párrafo 1º, de la Constitución tiene, también, límites infranqueables, de modo que no puede entenderse, bajo ningún concepto, como un concepto jurídico indeterminado que habilite de manera indeterminada y abierta a los centros de enseñanza superior universitaria. La autonomía es una noción del Derecho Administrativo constitucional que, obviamente, debe entenderse dentro de las coordenadas del Estado Constitucional de Derecho. Ciertamente, como lo ha afirmado reiteradamente este Tribunal, tal autonomía universitaria les habilita para dictar sus propias normas jurídicas fundamentales de organización. Empero, no puede extralimitarse tal potestad, puesto que, sin duda alguna, se encuentra limitada por el propio Derecho de la Constitución, esto es, los valores, principios, preceptos y jurisprudencia constitucionales. Las universidades ciertamente gozan de autonomía, pero no de soberanía, la soberanía, únicamente, la tiene el propio Estado. No

puede entenderse, so pena de fragmentar la soberanía, que las universidades se pueden constituir en especie de microestados dentro del propio Estado costarricense. No cabe la menor duda que las universidades públicas al ejercer su autonomía, también, están sujetas a los principios, valores, preceptos y jurisprudencia constitucionales que los interpretan. Las universidades no pueden abstraerse del Derecho de la Constitución o del orden constitucional. Dentro de los límites infranqueables de la autonomía universitaria destacan, obviamente, los derechos fundamentales y humanos que son de aplicación directa e inmediata y que, desde luego, vinculan a todos los poderes públicos, incluidas, desde luego las universidades. Los derechos fundamentales y humanos que dimanen de la dignidad de la persona son la base del entero ordenamiento jurídico, por consiguiente cualquier regulación, incluso la emitida en el ejercicio de la autonomía plena o universitaria debe respetarlos y procurar su goce efectivo". De esta forma, la acción de inconstitucionalidad fue estimada y se declaró la inconstitucionalidad de la normativa impugnada por vulnerar el derecho a la estabilidad laboral.

- La sentencia N.º 2017-14271, de las 09:15 hrs. del 6 de septiembre del 2017, resuelve la acción de inconstitucionalidad formulada contra el artículo 51 del Reglamento General del Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de Costa Rica. En esa ocasión la parte actora alegó que la norma impugnada es ilegítima y vulnera el bloque de regularidad constitucional y convencional, habida cuenta que supone el dictado de una sanción desproporcionada en su contra, en cuanto involucra, por un lado, la separación del programa de posgrado y, por otro, la pérdida de su empleo y la obligación de pagar el fondo de retribución social, cuando un estudiante a nivel de grado, al contrario, puede repetir la asignatura hasta aprobarla. En suma, considera vulnerados los principios de razonabilidad y proporcionalidad, interdicción de la arbitrariedad, certeza jurídica y *non bis in idem*. Esta acción fue desestimada, habida cuenta que en una ocasión anterior la Sala Constitucional ya había avalado la regularidad constitucional de esa normativa.

- La sentencia N.º 2018-2676, de las 09:15 hrs. del 16 de febrero del 2018, en el cual la recurrente objetó las metodologías seguidas por la UCR para establecer las notas o puntajes mínimos de ingreso a las carreras que imparte. Claramente, la Sala no puede hacer las veces de contralor de la legalidad de las actuaciones o resoluciones de dicha casa de estudios superiores y tampoco puede reemplazarla en la gestión de sus competencias, a efecto de determinar qué procedimientos debe seguir en ese sentido, no solamente porque ello es una labor que requiere analizar criterios técnicos, de legalidad, oportunidad y conveniencia, sino también porque las universidades públicas, en ejercicio de su autonomía política, definen sus propias reglas de admisión. Con sustento en lo dicho se declaró sin lugar el recurso.

## 5. CONCLUSIONES

En estas líneas hemos desarrollado la configuración constitucional de la autonomía universitaria, sus alcances y sus límites, a partir de lo dispuesto en el artículo 84 de la Constitución Política. También hemos comentado algunas decisiones emblemáticas de la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia de la República de Costa Rica, aunque sin ánimo de hacer una revista exhaustiva. En este orden, debemos insistir acerca del carácter de garantía institucional que reviste la autonomía universitaria, en el mayor grado, en el ordenamiento jurídico costarricense. Es decir, se trata del más alto rango posible de autonomía, aunque los órganos que disfrutan esas competencias deben observar, en todo momento, las diversas disposiciones constitucionales y los derechos que tanto la Constitución, como los instrumentos internacionales en materia de Derechos Humanos, informan o proclaman.

También nos parece correcto que, en muchas ocasiones, el carácter de garantía institucional de la autonomía universitaria va acompañada del goce de otros elementos como la libertad de cátedra y el derecho a la educación, los que sí constituyen derechos fundamentales, susceptibles de tutela por la vía del recurso de amparo. Mucho queda por desarrollar en ese ámbito.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- EMBID IRUJO, A. La autonomía universitaria y la autonomía de las comunidades autónomas, *Revista de Administración Pública*, núm. 146. Mayo-agosto, Madrid, 1998, p. 3.
- EMBID IRUJO, A. La autonomía universitaria: límites y posibilidades a través de la reciente jurisprudencia constitucional y ordinaria. En *Autonomías*, núm. 17, diciembre de 1993, Barcelona.
- OLIVER ARAUJO, J. Alcance y significado de la “autonomía universitaria”, según la doctrina del Tribunal Constitucional, *Revista de Derecho Público*, núm. 33. 1991, Madrid.
- SILVA TAMAYO, G. La autonomía universitaria después de la reforma constitucional de 1994, *Documentación Administrativa*, No. 267-268 (septiembre 2003-abril 2004), Buenos Aires.

## SENTENCIAS DE LA SALA CONSTITUCIONAL

- Sentencia N.º 2004-998, de las 14:35 hrs. de 4 de febrero de 2004.
- Sentencia N.º 2007-1243, de las 16:07 hrs. de 31 de enero de 2007.
- Sentencia N.º 2007-8120 de las 16:46 hrs. de 12 de junio de 2017.
- Sentencia N.º 2008-13091 de las 09:34 hrs. de 29 de agosto de 2008.
- Sentencia N.º 2009-7170 de las 19:27 hrs. de 30 de abril de 2019.
- Sentencia N.º 2010-7913 de las 10:32 hrs. de 30 de abril de 2010.
- Sentencia N.º 2016-18087 de las 11:10 hrs. de 7 de diciembre de 2016.
- Sentencia N.º 2017-14271 de las 09:15 hrs. de 6 de septiembre de 2017.
- Sentencia N.º 2018-2676 de las 09:15 hrs. de 16 de febrero de 2018.

*D)*



**LIBERTAD DE ENSEÑANZA, DERECHO  
A LA EDUCACIÓN Y LIBERTAD DE CÁTEDRA**



# LIBERTAD DE CÁTEDRA Y DERECHO CONSTITUCIONAL EN ARGENTINA

DIEGO A. DOLABJIAN

Profesor Adjunto (int.) de Derecho Constitucional,  
Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires  
(Argentina)

"Una buena cátedra de derecho público, puede hacer más servicios a la unión nacional y a la integridad de la República, que todos los trabajos de la guerra y de la diplomacia. Los resultados no se obtendrán al día siguiente; pero se obtendrán infaliblemente más tarde".

Juan B. Alberdi(\*)

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Sentidos de derecho constitucional: objeto y estudio. 3. Dogmática del Derecho Constitucional en la Argentina. 4. Cátedras de Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. 5. Conclusión.

## 1. INTRODUCCIÓN

El movimiento reformista universitario de 1918 propició, entre otros postulados, el reconocimiento de la *libertad de cátedra* que —en términos constitucionales— puede definirse básicamente como “el derecho de impartir y recibir la enseñanza sin sujeción a directivas que impongan un contenido ideológico determinado o una orientación obligatoria que lesionen la libre investigación científica y el juicio personal de quien enseña o aprende”<sup>(1)</sup>.

---

(\*) En esta contribución se retoma y actualiza un trabajo anterior recogido en el libro: DOLABJIAN, Diego A. *Derecho constitucional profundizado*. Ediar, Buenos Aires, 2017, pp. 57 y ss.

En función de tal paradigma, en estas líneas se propone una aproximación al desarrollo académico del Derecho Constitucional en la Argentina, con especial foco en las cátedras de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Dicha tarea persigue un doble objetivo: por un lado, exhibir un abanico de enfoques posibles para la comprensión de la materia, y, por otro lado, comprobar tal diversidad de perspectivas en la actual oferta académica de nuestra Facultad<sup>(2)</sup>.

(1) Cf. BIDART CAMPOS, Germán J., *Tratado elemental de Derecho Constitucional argentino*, Buenos Aires: Ediar, 2001, t. I-B, p. 161. Nuestra Constitución no alude directamente a la *libertad de cátedra*, pero aquella puede alojarse entre las disposiciones que establecen los derechos de enseñar y aprender, de pensamiento y expresión, de investigación científica y actividad creadora, y las competencias del Congreso Nacional para promover el progreso de la ilustración dictando planes de instrucción, proveer lo conducente a la investigación y al desarrollo científico y tecnológico, su difusión y aprovechamiento, y asegurar la autonomía de las Universidades Nacionales (cf. arts. 14 y 75, incs. 18, 19 y 22). En este sentido, la Corte Suprema ha afirmado que "(...) la autonomía universitaria implica libertad académica y de cátedra en las altas casas de estudio (...)" (cf. Fallos: 322:842 y 919 [1999] y, recientemente, Fallos: 340:983 [2017]). Para una aproximación a otros sistemas constitucionales que consagran expresamente dicha libertad, véase: Vidal Pardo, Carlos. *La libertad de cátedra: un estudio comparado*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2001. Asimismo, para una referencia a la cronología, documentos y bibliografía del movimiento reformista universitario de 1918, véase el siguiente link: <http://www.uba.ar/reforma/index.php>.

(2) En tal sentido, este trabajo solo pretende ofrecer una *descripción* de las diversas propuestas que se exhiben en torno al Derecho Constitucional, sin emprender una *valoración* respecto de las alternativas disponibles, lo cual —en todo caso— queda reservado a los interesados. En este punto, cabe citar otros textos que despliegan apreciaciones particulares sobre las orientaciones, contenidos y métodos que deberían observarse en la enseñanza de la asignatura, *v. gr.*, GONZÁLEZ, Joaquín V., "Prólogo", en GONZÁLEZ CALDERÓN, Juan A. *Derecho Constitucional argentino. Historia, teoría y jurisprudencia de la Constitución*, J. Lajouane y cía, Buenos Aires, 1917, t. I, recogido como "El Derecho Constitucional argentino en la Universidad", en *Estudios constitucionales*, Lib. La Facultad, Buenos Aires, 1930, t. II, pp. 67 y ss.; GONZÁLEZ CALDERÓN, Juan A., "Sobre la enseñanza del Derecho Constitucional", en *Por la Libertad y por el Derecho. Cuestiones constitucionales y políticas*, J. Lajouane y cía, Buenos Aires, 1921, pp. 20 y ss.; BARRANCOS y VEDIA, Fernando N. "Nota sobre la enseñanza del Derecho en nuestra facultad", en *Lecciones y ensayos*, N.º 21-22, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Buenos Aires, 1961, pp. 219 y ss.; LINARES QUINTANA, Segundo V., "Cuatro décadas de enseñanza del Derecho Constitucional y la ciencia política", en *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires*, 2ª época, año XXVII, N.º 20, Buenos Aires, 1982, pp. 361 y ss.; BIDART CAMPOS, Germán J. "Derechos y obligaciones de



## 2. SENTIDOS DE DERECHO CONSTITUCIONAL: OBJETO Y ESTUDIO

Para empezar, cabe advertir que la expresión *derecho constitucional* resulta ambigua y vaga, por cuanto sirve para designar tanto al objeto de estudio —el *sistema constitucional*— como al estudio del objeto —la *ciencia constitucional*— (problema de ambigüedad), a la vez que —en ambas acepciones— acusa una considerable dosis de imprecisión en cuanto a su ámbito de aplicación (problema de vaguedad)<sup>(3)</sup>.

En tal sentido, puede afirmarse que las distintas doctrinas —y, a su vez, las cátedras— conciben el Derecho Constitucional de modo diverso, por lo que expresan así un *constitucionalismo* diferente, en el sentido de que ofrecen una visión singular acerca de cuál debe ser el objeto de estudio (aspecto ontológico) y cómo debe ser el estudio de tal objeto (aspecto metodológico)<sup>(4)</sup>.

---

los profesores de Derecho”, en *Para vivir la Constitución*, Buenos Aires: Ediar, 1984, pp. 385 y ss.; VANOSSI, Jorge A. R. “La enseñanza del Derecho Constitucional. Escuelas, tendencias y orientaciones”, en *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires*, 2ª época, año XLIV, N.º 37, Buenos Aires, 1999, pp. 225 y ss.; GELLI, María A. “La enseñanza del Derecho Constitucional en la república democrática (desde la perspectiva del método socrático)”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho en Buenos Aires*, año 2, N.º 3, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2004, pp. 65 y ss.; TREACY, Guillermo F. “Objetivos, contenidos y métodos en la enseñanza del Derecho Constitucional: algunas reflexiones”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho en Buenos Aires*, año 2, N.º 3, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2004, pp. 173 y ss.; LEGARRE, Santiago. *Ensayos de Derecho Constitucional*, Buenos Aires: Ábaco, 2014, pp. 33 y ss. Asimismo, entre la doctrina iberoamericana, véase: REVENGA SÁNCHEZ, Miguel. *Presupuestos para la enseñanza del Derecho Constitucional*, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lince, 2010, con epílogo de Domingo GARCÍA BELAUNDE: “*Qué estudiar? ¿Qué escribir? (Desde la perspectiva del Derecho Constitucional)*”; y también del último autor, cf. *Cómo estudiar Derecho Constitucional*, Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional (sección peruana)/Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima: Grijley, 2000, pp. 15 y ss. Finalmente, en esta materia no pueden dejar de mencionarse los aportes de Peter HÄBERLE (cf. *Cartas pedagógicas a un joven constitucionalista*, European Research Center of Comparative Law, Niedersachsen, 2014).

<sup>(3)</sup> Adicionalmente, puede señalarse un tercer sentido de la expresión *derecho constitucional* referido a las prerrogativas constitucionalmente garantizadas a las personas; *v. gr.*, a modo ilustrativo de este significado, véase: RIVERA, Julio C. (h.) *et al.* (dirs.). *Tratado de los derechos constitucionales*, AA. VV. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 2014, 3 ts. Acerca de las tres acepciones mencionadas, véase: FERREYRA, Raúl G. *Notas sobre Derecho Constitucional y garantías*. Buenos Aires: Ediar, 2001, pp. 75 y ss.

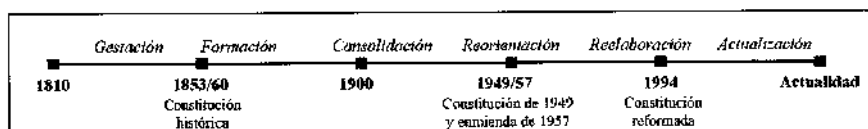
<sup>(4)</sup> En todas las cuestiones científicas y filosóficas, los *ismos* comprenden dos aspectos: uno ontológico, acerca de los objetos a los que se refieren; y otro metodológico, acerca de

### 3. DOGMÁTICA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL EN LA ARGENTINA

Expuesto lo anterior, se avanza en una sucinta exposición acerca del desarrollo académico del Derecho Constitucional en la Argentina, pasando revista de manera esquemática sobre la *evolución* y las *concepciones* que pueden constatarse en nuestro país<sup>(5)</sup>.

#### a) Evolución

En cuanto a la evolución del desarrollo de la materia, esencialmente pueden trazarse distintas etapas en un esquema de línea de tiempo, distinguiendo periodos de *gestación*, *formación*, *consolidación*, *reorientación*, *reelaboración* y *actualización*<sup>(6)</sup>.



la manera de estudiarlos (cf. Bunge, Mario, *Epistemología*, Siglo XXI, México D. F., 2000, p. 173). Precisamente, toda disciplina tiene un objeto de estudio y cada objeto un método de estudio, lo cual se verifica también en el campo del Derecho Constitucional (cf. Vanossi, Jorge R. A. "Universidad y Derecho Constitucional: fortunios e infortunios de las cátedras", en *Anales de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas*, t. XL, año 2013, parte I, Buenos Aires, 2014, pp. 49 y ss.). En este punto, conviene señalar que el presente trabajo se centra exclusivamente en las concepciones del orden constitucional (objeto) desde la ciencia constitucional (estudio), lo cual constituye una aclaración pertinente considerando que otras áreas de conocimiento pueden manejar comprensiones diferentes acerca de qué es una Constitución — *v. gr.*, desde el derecho internacional público, desde el derecho internacional de los derechos humanos, desde la filosofía del derecho, desde la ciencia política, desde la sociología, desde la cultura, desde la historia, etcétera (al respecto, véase: Manili, Pablo L. *Teoría constitucional*. Buenos Aires: Hammurabi, 2014, pp. 17 y ss.)

<sup>(5)</sup> Al respecto, conviene advertir que la exposición aquí desarrollada pretende ofrecer una visión de conjunto elemental, mediante el diseño de modelos simplificados que, como toda representación esquemática de una realidad compleja, prescinden de ciertos matices que —sin embargo— pueden ser relevantes para otros objetivos (cf. Bunge, Mario. *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel, 1981, pp. 13 y ss.)

<sup>(6)</sup> En cuanto a las diferentes etapas en la evolución de nuestro Derecho Constitucional, Néstor P. Sagüés ha propuesto una distinción entre los ciclos de formación, consolidación y reelaboración (cf. *Manual de Derecho Constitucional*. Buenos Aires: Astrea, 2007, pp. 25 y 26). Dicha periodización se recoge esencialmente y se amplía en este texto con aditamentos.

- *Etapa de gestación*: se insinúa ya antes de la sanción de la Constitución de 1853, con el establecimiento del primer curso sobre la materia a cargo de Santiago DERQUI en la Universidad de Córdoba, en 1834, y el desarrollo de las ideas de diversos hombres públicos, entre los cuales se destaca la generación del 37 conformada por Esteban ECHEVERRÍA, Juan M. GUTIÉRREZ, Juan B. ALBERDI y Domingo F. SARMIENTO, entre otros<sup>(7)</sup>.
- *Etapa de formación*: se despliega a partir de la sanción de la Constitución de 1853, con los primeros estudios sobre el texto constitucional —entre los cuales sobresalen los trabajos de Domingo F. SARMIENTO y Juan B. ALBERDI<sup>(8)</sup>—, y abarca hasta la puesta en funcionamiento de la cátedra de Derecho Constitucional en la Universidad de Buenos Aires y la publicación de los primeros textos de enseñanza de la materia<sup>(9)</sup>.

(7) Sobre la cátedra de Derecho Constitucional en la Universidad de Córdoba, véase: YANZI FERREIRA, Ramón P., “La enseñanza de los derechos constitucional y procesal constitucional en la Universidad Nacional de Córdoba. Siglos XIX y XX”, en Cuadernos de historia, Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba, vol. 19, 2009, pp. 63 y ss. En cuanto a las ideas constitucionales de los diversos hombres públicos durante el período de organización nacional, véase: MANILL, Pablo L. (dir.). El pensamiento constitucional argentino (1810-1930), AA. VV. Buenos Aires: Errepar, 2009. Asimismo, respecto del ideario de la generación del 37, resulta fundamental el Dogma socialista de Esteban Echeverría (cf. Dogma socialista de la Asociación Mayo, precedido de una ojeada retrospectiva sobre el movimiento intelectual en el Plata desde el año 37, Imp. del Nacional, Montevideo, 1846). Finalmente, en esta etapa fundacional resulta esencial la publicación de las *Bases* de Juan B. Alberdi (cf. *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, Imp. del Mercurio, Valparaíso, 1852).

(8) Al poco tiempo de sancionada la Constitución de 1853, Domingo F. Sarmiento publicó sus *Comentarios de la Constitución de la Confederación Argentina, con numerosos documentos ilustrativos del texto* (Imp. de J. Belin y cía, Santiago de Chile, 1853), lo cual motivó una réplica de Juan B. Alberdi en sus *Estudios sobre la Constitución Argentina de 1853, en que se restablece su mente alterada por comentarios hostiles, y se designan los antecedentes nacionales que han sido bases de su formación y deben serlo de su jurisprudencia* (Imp. del Diario, Valparaíso, 1853). El texto de las dos obras se encuentra recogido en el libro *Constitución y política*. Buenos Aires: Hydra, 2012.

(9) Véase *infra* ap. IV.a). En este punto, merece una mención especial la figura de José B. Gorostiaga, quien, sin escribir ningún libro, dedicó innumerables páginas al desarrollo de nuestro Derecho Constitucional desde los cargos que le tocó desempeñar y, sin ser profesor, fue nombrado *académico honorario* de la Facultad de Derecho de la

- *Etapa de consolidación:* se asienta en las vísperas del siglo XX con la aparición del clásico manual de Joaquín V. GONZÁLEZ<sup>(10)</sup>, y continúa con las contribuciones de Juan A. GONZÁLEZ CALDERÓN y Segundo V. LINARES QUINTANA, quienes, con sus respectivos tratados, impulsaron la profundización del estudio de la asignatura.
- *Etapa de reorientación:* se manifiesta en la década del cincuenta, al calor del cambio de paradigma que significó la Constitución de 1949, en cuyo marco se destacan las ideas de Arturo E. SAMPAY.
- *Etapa de reelaboración:* se inicia a partir de la década del sesenta, tras el retorno a la Constitución de 1853/60 con la enmienda de 1957, con los originales aportes de Germán J. BIDART CAMPOS y la posterior evolución de su pensamiento, junto con la rica producción desarrollada durante las décadas siguientes por Jorge R. A. VANOSI, Humberto QUIROGA LAVIÉ, Miguel Á. EKMEKDJIAN, Néstor P. SAGÜÉS, Carlos S. NINO<sup>(11)</sup>, entre otros.
- *Etapa de actualización:* Se desarrolla a partir de la reforma constitucional de 1994, con la presencia de juristas de la etapa anterior y una nueva generación de constitucionalistas que avanzan en la proyección de líneas anteriores y en la formulación de nuevos enfoques hasta la actualidad.

Universidad de Buenos Aires, tras haber declinado su designación como miembro titular para no descuidar sus obligaciones como juez de la Corte Suprema (cfr. VANOSI, Jorge R. A. *La influencia de José Benjamín Gorostiaga en la Constitución Argentina y en su jurisprudencia*. Buenos Aires: Pannedille, 1970, pp. 55, 103 y ss.)

<sup>(10)</sup> Cf. GONZÁLEZ, Joaquín V. *Manual de la Constitución argentina* [1897], Ángel Estrada, Buenos Aires, 1983 (y varias eds.). Al respecto, véase: LINARES QUINTANA, Segundo V., "Joaquín V. GONZÁLEZ, el intérprete de la Constitución", en *Anales de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas*, t. XV, año 1986, Buenos Aires, 1987, pp. 567 y ss.

<sup>(11)</sup> Si bien Carlos S. NINO no fue profesor titular de Derecho Constitucional sino de Filosofía del Derecho en las Facultades de Derecho y de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, su contribución a la materia no puede dejar de ser destacada dada su originalidad, penetración e influencia (cf. NINO, Carlos S. *Ética y derechos humanos. Un ensayo de fundamentación*. Buenos Aires: Astrea, 1989; *Fundamentos de Derecho Constitucional. Análisis filosófico, jurídico y politológico de la práctica constitucional*. Buenos Aires: Astrea, 1992; *La Constitución de la democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa, 1997). Sobre su magisterio, véase: ALEGRE, Marcelo, et al. (coords.). *Homenaje a Carlos S. Nino*, AA. VV., Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires/La Ley, Buenos Aires, 2008.

## b) Concepciones

Con relación a las diversas concepciones sobre el Derecho Constitucional, puede comprobarse inicialmente que todas las doctrinas adjudican relevancia a la Constitución, pero no todas lo hacen en un mismo sentido sino sosteniendo distintas perspectivas.

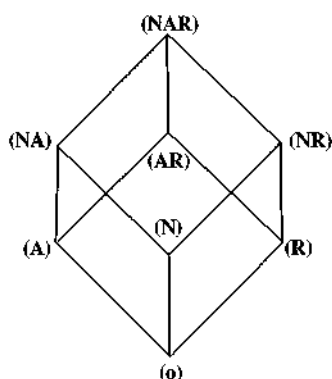
En este sentido, aplicando categorías iusfilosóficas básicas, puede formularse un mapeo elemental mediante la sistematización de tres corrientes principales<sup>(12)</sup>, según las cuales la comprensión del sistema constitucional

---

(12) Sobre esta propuesta de sistematización acerca de las diversas doctrinas del iusnaturalismo, del iusnormativismo y del iusrealismo, cf. DOLABJIAN, Diego A., *Op. cit.*, pp. 31 y ss. Desde ya, existen otros esquemas de ordenación posibles, dado que las clasificaciones no son verdaderas o falsas, sino útiles o inútiles según su alcance explicativo. Así, con relación a las diferentes comprensiones del Derecho Constitucional, se ha aludido a diferentes perspectivas: *v. gr.*, Jorge A. AJA ESPIL divide entre los conceptos lógico-normativo, axiológico, sociológico-jurídico y decisionista (cf. *Lecciones de Derecho Constitucional. Teoría constitucional*, Cooperadora de Derecho y Ciencias Sociales, Buenos Aires, 1971, pp. 158 y ss.); Carlos M. BIDEGAÍN diferencia entre las concepciones historicista, normativista, decisionista y sociológica-jurídica (cf. *Curso de Derecho Constitucional*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 2001, t. I, pp. 14 y ss.); y Jorge A. R. VANOSI da cuenta de diversas apoyaturas teóricas, a saber: egología, decisionismo, tomismo tradicional, iusnaturalismo racionalista, trialismo, teoría pura del derecho, sociologismo y doctrina de la institución (cf. “La enseñanza del Derecho Constitucional. Escuelas, tendencias y orientaciones”, en *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires*, 2ª época, año XLIV, N.º 37, Buenos Aires, 1999, pp. 225 y ss.). Asimismo, se han catalogado diferentes metodologías: *v. gr.*, SEGUNDO V. Linares Quintana plantea una distinción entre los enfoques iusnaturalista, histórico, jurídico, sociológico, político, teleológico, integral (cf. *Tratado de la ciencia del Derecho Constitucional argentino y comparado*, Plus Ultra, Buenos Aires, 1977, t. 2, pp. 346 y ss.); lo cual es recogido por Gregorio Badeni (cf. *Tratado de Derecho Constitucional*. Buenos Aires: La Ley, 2004, t. I, pp. 37 y ss.); y también por Mario A. R. MIDÓN (cf. *Manual de Derecho Constitucional argentino*. Buenos Aires: La Ley, 2004, pp. 28 y ss.). A su vez, se han distinguido diversas dimensiones: *v. gr.*, Germán J. BIDART CAMPOS repara en las perspectivas normológica, sociológica y dikológica (cf. *Tratado elemental de Derecho Constitucional argentino*. Buenos Aires: Ediar, 2000, t. I-A, pp. 283 y ss.); lo cual es seguido por Néstor P. SAGÜÉS, quien a su vez diferencia entre unidimensionalismo, bidimensionalismo y tridimensionalismo –sociológico, normológico y axiológico– (cf. *Teoría de la Constitución*. Buenos Aires: Astrea, 2001, pp. 73 y ss.); y, a su vez, resulta receptado por Antonio M. HERNÁNDEZ (cf. *Derecho Constitucional*, AA. VV. Buenos Aires: La Ley, 2012, t. I, pp. 28 y ss.). Finalmente, y en cuanto a la dogmática argentina sobre el Derecho Constitucional, se han categorizado distintas escuelas: *v. gr.*, Jorge A. Aja Espil distingue entre las

se orienta a ciertos valores inherentes a un orden justo —*criterio axiológico* (A)—, se centra en las normas válidas del sistema constitucional vigente —*criterio normativo* (N)—, o se enfoca en las prácticas institucionales efectivas —*criterio realista* (R)—<sup>(13)</sup>.

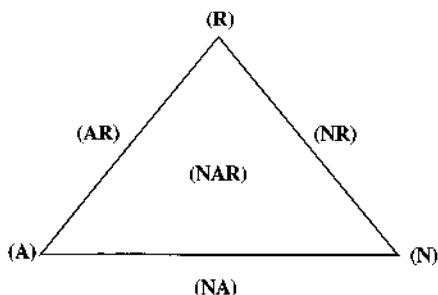
La articulación de tales criterios permite proyectar ocho posturas elementales, según el siguiente gráfico:



escuelas liberal, católica, platense, alberdiana, socialista (cf. *Lecciones de Derecho Constitucional. Teoría constitucional*, *Op. cit.*, pp. 56 y ss.), lo cual es básicamente recogido por Jorge A. R. VANOSI (cf. "La enseñanza del Derecho Constitucional. Escuelas, tendencias y orientaciones", *Op. cit.*, pp. 225 y ss.) y también por Alberto R. DALLA VÍA, quien profundiza tal sistematización con aditamentos (cf. "El Derecho Constitucional: entre la doctrina y el discurso", en *La Ley*, t. 2007-D, pp. 1193 y ss., recogido en *Instituciones de Derecho Político y Constitucional*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 2013, t. I-B, pp. 963 y ss.); en tanto que Alfredo E. MOONEY analiza las cátedras de Buenos Aires, Rosario, La Plata y Córdoba (cf. *Derecho Constitucional*, ed Atenea, Córdoba, 1995, t. I, pp. 36 y ss.); y DARDO PÉREZ Guilhou diferencia entre las escuelas liberal, histórica-empírica y socialista-democrática (cf. *La enseñanza del Derecho Constitucional en la primera mitad del siglo XX. Aporte a la historia de las ideas jurídico-políticas*, en *Defensa de la Constitución. Garantismo y controles. Libro en reconocimiento al Dr. Germán J. Bidart Campos*, BAZÁN, Víctor [coord.]. Buenos Aires: Ediar, 2003, pp. 33 y ss.)

(13) Al respecto, a fin de precisar mínimamente el sentido de las tres corrientes genéricas señaladas en referencia al campo específico de nuestro Derecho Constitucional, cabría señalar que: el *criterio axiológico* (A): I) alude a ciertos principios ético-políticos o II) invoca un orden trascendental; el *criterio normativo* (N): I) se centra en la Constitución y los instrumentos de derechos humanos dotados de jerarquía constitucional o II) agrega ciertas leyes reglamentarias; y el *criterio realista* (R): I) remite a la jurisprudencia de la Corte Suprema o II) atiende a la historia constitucional o a las prácticas sociales y políticas.

O, más simplemente:



A partir de tal esquema, y a modo meramente ilustrativo, es posible identificar las siguientes improntas en la comprensión del Derecho Constitucional<sup>(14)</sup>:

(14) En tal sentido, resulta pertinente efectuar las siguientes aclaraciones: I) A fin de representar las diversas opciones con amplitud, no solo se cita a quienes fueran catedráticos de Derecho Constitucional, sino también a otros juristas que, sin haber sido profesores de la materia, se abocaron a su estudio desde distintas perspectivas; *v. gr.*, Rodolfo RIVAROLA y Carlos S. NINO. II) La categorización atiende a las posturas plasmadas por los autores en los libros que se citan en cada caso, aunque es posible que los mismos juristas sostengan otras perspectivas en otras obras; *v. gr.*, acaso paradigmáticamente, Germán J. Bidart Campos, tras desarrollar una visión tridimensional sobre el Derecho Constitucional que mantuvo siempre como propia (*cf. Derecho Constitucional. Realidad, normatividad y justicia en el Derecho Constitucional*. Buenos Aires: Ediar, 1964, t. I, pp. 9 y ss.), escribió otros textos en los que desarrolló separadamente un enfoque *iusnormativista* (*cf. La Constitución argentina*. Buenos Aires: Lerner, 1966, pp. 7 y ss.), una visión *iusrealista* (*cr.* el t. IV de su *Tratado elemental de Derecho Constitucional argentino*, que se enfoca en la *Sociología del Derecho Constitucional* [Buenos Aires: Ediar, 1992]) y una lectura *iusnaturalista* (*cf. Nociones constitucionales. Las intersecciones iusnaturalistas de la Constitución*. Buenos Aires: Ediar, 2007, pp. 9 y ss.). III) La identificación concreta de las posturas citadas en cada caso puede pecar de alguna imprecisión, pues no siempre se cuentan con definiciones explícitas por parte de los diversos autores, por lo que resulta necesario apoyarse en sus orientaciones principales o acudir a otras determinaciones para intentar definir su ubicación; *v. gr.*, las fuentes de Derecho Constitucional que reconocen como válidas, su orientación con relación a la interpretación constitucional, etcétera. IV) Dado que la clasificación intentada se funda en una abstracción teórica, es posible que algunas posturas concretas resulten de difícil encuadre dentro de las categorías fijadas: así, *v. gr.*, Grosman, Lucas S. *Escasez e igualdad. Los derechos sociales en la Constitución*. Buenos Aires: Librería, 2008; MANILI, Pablo L. *Teoría constitucional*. Buenos Aires: Hammurabi, 2014, etcétera. V) En la medida de lo posible, considerando el horizonte del presente trabajo, se ha privilegiado la

- *Criterio axiológico (A): v. gr.*, José M. ESTRADA enseñaba que el Derecho Constitucional tiene por fuentes a la ley escrita, la tradición, la historia y los principios que surgen del derecho comparado y las teorías generales de la ciencia, pero que tales fuentes eran deficientes en sí mismas, en tanto que el hombre se encuentra sujeto a la ley divina y a ciertos principios universales del derecho natural. A su vez, Faustino J. LEGÓN expresó que no bastaba con las reglas positivas, a tenor de la existencia de un derecho natural superior al propio poder constituyente, compuesto de principios auténticos, valores perennes y pautas objetivas, que debían imprimirse en la Constitución<sup>(15)</sup>.
- *Criterio normativo (N): v. gr.*, Manuel A. MONTES DE OCA se centró en el comentario exegético del texto constitucional; y, a su vez, también Agustín DE VEDIA desarrolló un abordaje similar sobre el Derecho Constitucional, fijando una serie de principios y reglas para la interpretación de las normas de la Constitución según los cuales debía atenderse al significado claro y expreso de sus palabras para darles plena validez y eficacia práctica, para aplicarlas armónica y razonablemente de acuerdo con su espíritu, objetivos, finalidad, etcétera<sup>(16)</sup>.

cita de manuales, tratados u otros textos de estudio que resulten especialmente relevantes para ilustrar las distintas posiciones en torno al Derecho Constitucional. VI) En este apartado no se incluye a los profesores que actualmente se encuentran a cargo de las cátedras de Derecho Constitucional de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires por cuanto sus posturas son reseñadas con mayor extensión en el ap. IV.b).

<sup>(15)</sup> Cf. ESTRADA, José M. *Curso de Derecho Constitucional, federal y administrativo*, Sud-Americana de Billetes de Banco, Buenos Aires, 1895, pp. 3 y ss.; LEGÓN, Faustino J. *Tratado de Derecho Político general*. Buenos Aires: Ediar, 1959/1961, t. I, pp. 316 y ss. y t. II, pp. 319 y ss. Más modernamente, en una senda iusnaturalista, cf. SANTIAGO (h.), Alfonso. *En las fronteras entre el Derecho Constitucional y la Filosofía del Derecho. Consideraciones iusfilosóficas acerca de algunos temas constitucionales*. Buenos Aires: Marcial Pons, 2010, pp. 47 y ss.; LEGARRE, Santiago. *Ensayos de Derecho Constitucional*, Ábaco, Buenos Aires, 2014, pp. 61, 543 y ss.

<sup>(16)</sup> Cf. MONTES DE OCA, Manuel A. *Lecciones de Derecho Constitucional*, Imp. La Buenos Aires, Buenos Aires, 1903, t. I, pp. 3 y ss.; VEDIA, Agustín DE. *Constitución argentina*, Imp. Coni, Buenos Aires, 1907, pp. 20 y ss. Más modernamente, en una senda iusnormativista, cf. ROSATTI, Horacio. *Tratado de Derecho Constitucional*, Rubinzal-Culzoni, Buenos Aires, 2010, t. I, pp. 19, 33 y ss. (aunque recoge una visión no-positivista sobre el



- *Criterio realista (R)*: v. gr., José N. MATIENZO (quien, vale recordar aquí, en tiempos de ebullición del movimiento reformista universitario de 1918, actuó como interventor de la Universidad Nacional de Córdoba designado por el presidente Hipólito Irigoyen) afirmaba que la Constitución debe ser estudiada no solo en su letra, sino también, sobre todo, en su práctica, sus antecedentes históricos y su función política, pues una Constitución escrita no es más que un programa de conducta política, pero lo que vale en el mundo no son los programas, sino los hechos, la realización, la práctica, por lo que el Derecho Constitucional es una parte del estudio de las instituciones políticas que corresponde a la sociología. A su turno, Jorge R. POVIÑA enfatizó el valor de las costumbres y usos constitucionales más allá del texto de la Constitución formal. Por su parte, César E. ROMERO profundizó una óptica realista enfocada al estudio del efectivo funcionamiento de las instituciones políticas<sup>(17)</sup>.
- *Criterio normativo axiológico (NA)*: v. gr., Lucio V. LÓPEZ sostuvo que el Derecho Constitucional es el conjunto de reglas que fijan la forma de gobierno, las cuales deben ser justas en el sentido de garantizar la libertad. A su vez, con una tendencia marcadamente distinta, Alfredo L. PALACIOS y Carlos SÁNCHEZ VIAMONTE expresaron una lectura constitucional consustanciada con la idea de la justicia social; según afirmaba este último jurista, una Constitución no solo es un instrumento de gobierno, sino, por encima de todo, una forma de organización para dar cauce a la vida de la sociedad hacia un orden humanamente justo, atendiendo a los problemas vitales sociales y económicos que afectan al pueblo<sup>(18)</sup>.

fundamento de los derechos constitucionales); Orunesu, Claudina. *Positivismo jurídico y sistemas constitucionales*. Madrid: Marcial Pons, 2012.

(17) Cf. MATIENZO, JOSÉ N. *Lecciones de Derecho Constitucional*. Buenos Aires: Lib. La Facultad, 1926, pp. 9 y ss.; POVIÑA, Jorge R. *Costumbres y usos constitucionales*, Instituto de Derecho Público, Universidad de Tucumán, Tucumán, 1950, pp. 5 y ss.; ROMERO, César E. *Derecho Constitucional: realidad política y ordenamiento jurídico*, V. P. de Zavalía, Buenos Aires, 1975, t. I, pp. 9 y ss. Más modernamente, en una senda iusrealista, cf. Corbetta, Juan C. et al., *Constitución política de la República Argentina. Dimensiones normativas y jurisprudenciales de la realidad política argentina*. Buenos Aires: Scotti, 2005, pp. 13 y ss.

(18) Cf. LÓPEZ, Lucio V. *Curso de Derecho Constitucional*, Imp. Sud-Americana de Billetes de Banco, Buenos Aires, 1891, pp. 3; PALACIOS, Alfredo L. *El nuevo derecho*. Buenos

- *Criterio axiológico realista* (AR): *v. gr.*, Rodolfo RIVAROLA consideraba que la Constitución es un programa de acción, en función de lo cual rescataba la adecuación de su contenido a la realidad de la experiencia y a los principios del liberalismo. En cambio, Benito MARIANETTI ofreció una lectura de la realidad y los principios constitucionales desde los postulados del comunismo. Desde otra perspectiva, Arturo E. SAMPAY planteó una comprensión de la Constitución como modo de ser de una comunidad política instituida para el bien común de todos sus miembros, pero concretamente determinada por los sectores dominantes de la sociedad, a partir de lo cual examinó críticamente su devenir a luz de ciertos contenidos ideológicos y políticos relativos a una democracia nacional y popular. A su turno, con una concepción diferente, Carlos S. NINO realizó un análisis de las prácticas constitucionales vigentes en la sociedad y formuló una propuesta de reconstrucción a la luz de determinados ideales morales y políticos inherentes a una democracia liberal y deliberativa<sup>(19)</sup>.
- *Criterio normativo realista* (NR): *v. gr.*, Joaquín V. González enseñaba que la Constitución debe ser estudiada en su sentido más positivo como instrumento de gobierno hecho y adoptado con propósitos prácticos, por lo que sus disposiciones debían ser interpretadas sistemáticamente y a la luz de la doctrina de sus principios, de sus antecedentes históricos y de las leyes y jurisprudencia establecidas por los poderes constitucionales. A su vez, Juan A.

Aires: El Ateneo, 1928, pp. 7, 48 y ss., y *La justicia social*. Buenos Aires: Claridad, 1954, pp. 9, 90 y ss.; SÁNCHEZ VIAMONTE, Carlos. *Hacia un nuevo Derecho Constitucional*. Buenos Aires: Claridad, 1938, pp. 71 y ss.

<sup>(19)</sup> Cf. RIVAROLA, Rodolfo. *La Constitución y sus principios de ética política*, Ed. Rosario, Santa Fe, 1944, pp. 1 y ss.; MARIANETTI, Benito, *Nosotros y la Constitución*, Mendoza, 1950, pp. V y ss.; SAMPAY, Arturo E. *Las Constituciones de la Argentina (1810-1972). Recopilación, notas y estudio preliminar*. Buenos Aires: Eudeba, 1975, pp. 1 y ss.; Nino, Carlos S. *Fundamentos de Derecho Constitucional. Análisis filosófico, jurídico y politológico de la práctica constitucional*. Buenos Aires: Astrea, 1992, pp. 9 y ss. Más modernamente, en una senda axiológica realista, con tendencias distintas, cf. BARCESAT, Eduardo. *Derecho al derecho. Democracia y liberación*. Fin de Siglo, Buenos Aires, 1993, pp. 15 y ss.; FRIAS, Pedro J. "El constitucionalismo actual. Marco conceptual de la Constitución de Córdoba", en *La Constitución de Córdoba comentada*, AA. VV. Buenos Aires: La Ley, 2000, pp. 1 y ss.

GONZÁLEZ CALDERÓN afirmó que el estudio del texto constitucional debía orientarse de acuerdo con sus antecedentes históricos, con la jurisprudencia constitucional, con las leyes fundamentales, y con la crítica doctrinaria y comparativa de los principios e instituciones constitucionales. Por su parte, Mariano DE VEDIA Y MITRE consideraba que el Derecho Constitucional abarcaba la Constitución más el derecho y las costumbres políticas. A su turno, Segundo V. LINARES QUINTANA afianzó la concepción del Derecho Constitucional comprensiva del ordenamiento jurídico y de las instituciones efectivas. En una dirección semejante, aunque con matices, también Jorge A. AJA ESPIL, Alberto A. SPOTA, Jorge R. A. VANOSI, Humberto QUIROGA LAVIÉ, Helio J. ZARINI, Miguel Á. EKMEDJIAN y Alberto B. BIANCHI han desarrollado una perspectiva dual que responde tanto a la normatividad como a la realidad del sistema constitucional, atendiendo de diversa manera a las disposiciones jurídicas, a la historia constitucional, a la jurisprudencia de la Corte Suprema o a otras prácticas sociales y políticas con significación constitucional<sup>(20)</sup>.

<sup>(20)</sup> Cf. GONZÁLEZ, Joaquín V. *Manual de la Constitución argentina* [1897], Ángel Estrada, Buenos Aires, 1983, pp. 25, 33 y ss.; GONZÁLEZ CALDERÓN, Juan A. *Derecho Constitucional argentino. Historia, teoría y jurisprudencia de la Constitución*, J. Lajouane y cía, Buenos Aires, 1930, t. I, pp. XIX y ss., y *Curso de Derecho Constitucional*. Buenos Aires: Depalma, 1984, pp. 1 y ss.; VEDIA Y MITRE, Mariano de. *Derecho Constitucional argentino*, Imp. RODRÍGUEZ GILES, Buenos Aires, 1921, pp. 7 y ss. LINARES QUINTANA, Segundo V. *Derecho Constitucional e instituciones políticas. Teoría empírica de las instituciones políticas*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 1970, t. I, pp. 151 y ss., y *Tratado de la ciencia del Derecho Constitucional argentino y comparado*, Plus Ultra, Buenos Aires, 1977, t. 2, pp. 259 y ss.; AJA ESPIL, Jorge A. *Lecciones de Derecho Constitucional. Teoría constitucional*, Op. cit., pp. 5 y ss.; SPOTA, Alberto A. *Lo político, lo jurídico, el derecho y el poder constituyente*, Plus Ultra, Buenos Aires, 1975, pp. 17 y ss.; VANOSI, Jorge A. R. *Teoría constitucional*. Buenos Aires: Depalma, 1975, t. I, pp. 622 y ss. y t. II, *El pensamiento vivo de la Constitución*, Losada, Buenos Aires, 1983, pp. 7 y ss., y "La enseñanza del Derecho Constitucional. Escuelas, tendencias y orientaciones", en *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires*, 2ª época, año XLIV, N.º 37, Buenos Aires, 1999, pp. 225 y ss.; QUIROGA LAVIÉ, Humberto, et al., *Derecho Constitucional argentino*, RUBINZAL-CULZONI, Santa Fe, 2009, t. I, pp. 11 y ss.; ZARINI, Helio J., *Derecho Constitucional*. Buenos Aires: Astrea, 1992, pp. 1 y ss.; Ekmekdjian, Miguel Á. *Tratado de Derecho Constitucional*. Buenos Aires: Depalma, 2001, t. I, pp. 43 y ss.; BIANCHI, Alberto B. *Control de constitucionalidad*. Buenos

- *Criterio normativo axiológico realista* (NAR): *v. gr.*, Germán J. BIDART CAMPOS enseñó que el Derecho Constitucional es una parte del mundo jurídico, integrado por una dimensión sociológica referida al orden de las conductas efectivas, una dimensión normológica vinculada al orden de las normas vigentes y una dimensión dikelógica ligada a valores de justicia, a partir de lo cual distinguió la Constitución en un sentido formal y en un sentido material. Con matices, también Carlos M. BIDEGAIN y Néstor P. SAGÜÉS asumieron una teoría tridimensionalista sobre el Derecho Constitucional combinando los ámbitos correspondientes a las normas, hechos y valores<sup>(21)</sup>.

Aires: Ábaco, 2002, t. 1, pp. 32 y ss. Más modernamente, en una senda normativa realista, *cf.* CARNOTA, Walter F., *et al.*, *Derecho Constitucional*. Buenos Aires: La Ley, 2008, pp. 8 y ss.; HARO, Ricardo. *Manual de Derecho Constitucional*, Advocatus, Córdoba, 2011, pp. 22 y ss. Asimismo, en esta orientación cabría incluir el género de obras que se dedican al estudio del texto de la Constitución a través de la jurisprudencia de la Corte Suprema; *v. gr.*, ZAVALLA, Clodomiro. *Jurisprudencia de la Constitución Argentina. Interpretación que la Corte Suprema ha dado a cada uno de sus artículos desde 1862 hasta la fecha. Fallos clasificados y comentados*, RESTOY Y DOESTE, Buenos Aires, 1924, 2 ts.; MARTÍNEZ RUIZ, Roberto. *La Constitución Argentina anotada con la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia*, Kraft, Buenos Aires, 1946; PÉREZ, Felipe S. *La Constitución Nacional y la Corte Suprema con la jurisprudencia sobre los artículos de la Carta Política*. Buenos Aires: Amauta, 1962, 3 ts.; LOZADA, Salvador M. *Derecho Constitucional argentino según el método de casos*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 1972, 2 ts.; ZARINI, Helio J. *La Constitución argentina en la doctrina judicial. Las normas constitucionales y leyes conexas a través de los fallos de la Corte Suprema*. Buenos Aires: Astrea, 1975; MILLER, Jonathan *et al.* *Constitución y poder político. Jurisprudencia de la Corte Suprema y técnicas para su interpretación*. Buenos Aires: Astrea, 1987, 2 ts., y *Constitución y derechos humanos. Jurisprudencia nacional e internacional y técnicas para su interpretación*, Buenos Aires: Astrea, 1991, 2 ts.; Terrile, Ricardo A. *Interpretación judicial de la Constitución Nacional. Supremacía constitucional y control de constitucionalidad*. Buenos Aires: Juris, 2001; Palacio de Caero, Silvia B. *Constitución Nacional en la doctrina de la Corte Suprema de Justicia de la Nación*. Buenos Aires: La Ley, 2011; entre otras.

<sup>(21)</sup> *Cf.* BIDART CAMPOS, Germán J. *Filosofía del Derecho Constitucional*. Buenos Aires: Ediar, 1969, pp. 11 y ss., y *Tratado elemental de Derecho Constitucional argentino*. Buenos Aires: Ediar, 2000, t. I-A, pp. 283 y ss.; Bidegain, Carlos M., *et al.*, *Curso de Derecho Constitucional*, *Op. cit.*, t. I, pp. 61 y ss. y t. V, pp. 9 y ss.; SAGÜÉS, Néstor P. *Manual de Derecho Constitucional*. Buenos Aires: Astrea, 2007, pp. 26 y ss. Más modernamente, en una senda tridimensionalista, *cf.* MIDÓN, Mario A. R. *Manual de Derecho Constitucional*

#### 4. CÁTEDRAS DE DERECHO CONSTITUCIONAL EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Luego del panorama precedente, corresponde ingresar —ahora sí— en el tópico central de este trabajo, esto es, el examen del desarrollo académico del Derecho Constitucional en nuestra Facultad, brindando un recorrido panorámico acerca de sus *antecedentes* y su *actualidad*.

##### a) Antecedentes

Según ya se adelantó, el origen de la cátedra de Derecho Constitucional de la Universidad de Buenos Aires se remonta al poco tiempo de sancionada la Constitución de 1853<sup>(22)</sup>.

---

*argentino*. Buenos Aires: La Ley, 2004, pp. 4 y ss.; Hernández, Antonio M. (dir.), *Derecho Constitucional*, AA. VV. Buenos Aires: La Ley, 2012, t. I, pp. 23 y ss. Asimismo, aunque sin definirse como tridimensionalistas, también otros juristas plantean una lectura del Derecho Constitucional que conjuga de diversa manera las normas constitucionales, ciertos valores fundamentales y la realidad institucional, *v. gr.*, JIMÉNEZ, Eduardo P., *Derecho Constitucional argentino (manual de enseñanza)*. Buenos Aires: Ediar, 2000, t. I, pp. 21 y ss.; GELLI, María A. *Constitución de la Nación Argentina*. Buenos Aires: La Ley, 2008, pp. XIII, XIX y ss.; ARMAGNAGUE, Juan F. *Curso de Derecho Constitucional argentino y comparado*. Buenos Aires: La Ley, 2009, pp. 1 y ss.

(22) Sobre la historia de la enseñanza del Derecho, desde la época de la extinción de la Compañía de Jesús, en el año 1767, hasta poco después de fundada la Universidad de Buenos Aires, en 1821, véase: GUTIÉRREZ, Juan M. *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*, La Cultura Argentina, Buenos Aires, 1915, pp. 335 y ss.; SEOANE, María I. *La enseñanza del Derecho en la Argentina. Desde sus orígenes hasta la primera década del siglo XX*. Buenos Aires: Perrot, 1981, pp. 39 y ss. A su vez, respecto de la historia de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, véase: Pestalardo, Agustín. *Historia de la enseñanza de las ciencias jurídicas y sociales en la Universidad de Buenos Aires*, Imp. Alsina, Buenos Aires, 1914; CUTOLO, Vicente O. *Orígenes de la Facultad de Derecho de Buenos Aires (1821-1873)*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 1969; Ortiz, Tulio E. *Historia de la Facultad de Derecho*, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2004. Asimismo, acerca de la historia de la enseñanza del Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, véase: LANFRANCO, Héctor P. “La cátedra de Historia y de Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho de Buenos Aires y sus primeros maestros”, en *Revista del Instituto de Historia del Derecho*, N.º 8, Buenos Aires, 1957, pp. 63 y ss.; PADILLA, Alberto G. *Lecciones sobre la Constitución (primera parte)*. Buenos Aires: Perrot, 1961, pp. 42 y ss.; PEREIRA PINTO, Juan C. *Manual de Derecho Constitucional*, AZ, Buenos Aires, 1982, v.

El primer profesor designado en la materia fue Domingo F. SARMIENTO en 1855, aunque la cursada no resultaba obligatoria y, de hecho, no ha encontrado registro de que las clases hayan sido efectivamente dictadas<sup>(23)</sup>.

Recién una década después, volvió a surgir la vocación de establecer un curso sobre la materia, y resultó designado como profesor el jurista colombiano Florentino GONZÁLEZ, quien resultó así el primer catedrático que concretamente dictó la asignatura a partir de 1868<sup>(24)</sup>.

Desde entonces, el estudio del Derecho Constitucional quedó fijado de manera obligatoria en el programa universitario —si bien con diversas denominaciones y configuraciones—, y su enseñanza quedó a cargo de destacados profesores que ocuparon las cátedras de la materia, entre los cuales —en una lista no cerrada<sup>(25)</sup>— puede mencionarse a José M. ESTRADA<sup>(26)</sup>,

---

I, pp. 12 y ss.; TANZI, Héctor J. “La enseñanza del Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho de Buenos Aires”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 9, N.º 17, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2011, pp. 85 y ss.; VANOSSI, Jorge R. A. “Universidad y Derecho Constitucional: fortunios e infortunios de las cátedras”, en *Anales de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas*, t. XL, año 2013, parte I, Buenos Aires, 2014, pp. 49 y ss.

<sup>(23)</sup> Cf. SARMIENTO, Domingo F. *Comentarios de la Constitución de la Confederación Argentina, con numerosos documentos ilustrativos del texto*, Imp. de J. Belin y cía, Santiago de Chile, 1853, recogido en *Constitución y política*, Hydra, Buenos Aires, 2012. Sobre su magisterio, véase: MOSQUERA, Alberto G. “Sarmiento, profesor de Derecho Constitucional de la Universidad de Buenos Aires”, en *La Ley*, t. 103 (1961), pp. 1023 y ss.

<sup>(24)</sup> Cf. GONZÁLEZ, Florentino, *Lecciones de Derecho Constitucional*, Imp. de J. A. Bernheim, Buenos Aires, 1869 (y eds. 1871, 1879). Sobre su magisterio, véase: MOUCHET, Carlos. “Florentino González, primer profesor de Derecho Constitucional de la Universidad de Buenos Aires y sus ideas sobre el régimen municipal”, en *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, 3ª época, año VI, N.º 23, Buenos Aires, 1951, pp. 785 y ss.

<sup>(25)</sup> En efecto, corresponde aclarar que la enunciación ofrecida no incluye a todos los profesores que ocuparon la titularidad de las cátedras de la asignatura, sino que —considerando el alcance del presente trabajo— se ha optado por ceñir la mención a aquellos catedráticos que han legado una obra escrita propia, en reflejo de sus ideas y como texto de estudio, sin que ello signifique —desde ya— desconocer el mérito de aquellos otros que volcaron todo su saber en la disertación oral o en la publicación de obras de distinta naturaleza.

<sup>(26)</sup> Cf. ESTRADA, José M. *Curso de Derecho Constitucional, federal y administrativo*, Imp. Sud-Americana de Billetes de Banco, Buenos Aires, 1895 (y eds. 1901/1902, 1927: 3 ts.). Sobre su magisterio, véase: RIVAROLA, Rodolfo. *El maestro José Manuel Estrada*, Coni, Buenos Aires, 1913.

Lucio V. LÓPEZ<sup>(27)</sup>, Aristóbulo DEL VALLE<sup>(28)</sup>, Manuel A. MONTES DE OCA<sup>(29)</sup>, Juan A. GONZÁLEZ CALDERÓN<sup>(30)</sup>, Alberto G. PADILLA<sup>(31)</sup>, Segundo V. LINARES QUINTANA<sup>(32)</sup>, Carlos SÁNCHEZ VIAMONTE<sup>(33)</sup>, Jorge A. AJA ESPIL<sup>(34)</sup>, Germán J.

(27) Cf. LÓPEZ, Lucio V. *Curso de Derecho Constitucional*, Imp. Sud-Americana de Billetes de Banco, Buenos Aires, 1891. Al respecto, véase: LANFRANCO, Héctor P. "Lucio VICENTE LÓPEZ, constitucionalista del 80", en *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires*, 2ª época, año XXV, n.º 18, Buenos Aires, 1980, pp. 61 y ss.

(28) Cf. VALLE, Aristóbulo DEL. *Nociones de Derecho Constitucional*, Imp. La Buenos Aires, Buenos Aires, 1895. Sobre su magisterio, véase: BAROVERO, Diego, "Aristóbulo del Valle. Egresado y profesor de la Facultad de Derecho (Universidad de Buenos Aires)" en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 9, N.º 18, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2011, pp. 107 y ss.

(29) Cf. MONTES DE OCA, Manuel A. *Lecciones de Derecho Constitucional*, Imp. La Buenos Aires, Buenos Aires, 1903, 2 ts. Sobre su magisterio, véase: AA. VV. *Homenaje a la memoria del doctor Manuel Augusto Montes de Oca. 1867-1934*, Lombardi, Buenos Aires, 1963.

(30) Cf. GONZÁLEZ CALDERÓN, Juan A. *Derecho Constitucional argentino. Historia, teoría y jurisprudencia de la Constitución*, J. LAJOUANE Y CIA, Buenos Aires, 1917, 3 ts. (y eds. 1923, 1930/1931); *Curso de Derecho Constitucional*. Kraft, Buenos Aires, 1943 (varias eds.). Sobre su magisterio, véase: LANFRANCO, Héctor P. "Evocación del maestro Juan Antonio GONZÁLEZ CALDERÓN", en *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires*, 2ª época, año XXX, N.º 23, Buenos Aires, 1986, pp. 309 y ss.

(31) Cf. PADILLA, Alberto G. *Lecciones sobre la Constitución (primera parte)*. Buenos Aires: Perrot, Buenos, 1961. Sobre su magisterio, véase: AJA ESPIL, Jorge A. "Un perfil de Alberto G. PADILLA", en *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales*, 2ª época, año XLIV, N.º 37, Buenos Aires, 1999, pp. 487 y ss.

(32) Cf. LINARES QUINTANA, Segundo V. *Gobierno y administración de la República Argentina. Derecho Constitucional y Administrativo argentino y comparado*, Tipográfica Editora Argentina, Buenos Aires, 1946, 2 ts. (y ed. 1959); *Tratado de la ciencia del Derecho Constitucional argentino y comparado*. Buenos Aires: Alfa, 1953/1963, 9 ts. (y ed. 1977/1988); *Derecho Constitucional e instituciones políticas*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 1970, 3 ts. (y eds. 1976, 1981). Sobre su magisterio, véase: AA. VV. "Homenaje al Dr. Segundo V. LINARES Quintana al cumplir sus cien años de edad", en *Anales de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas*, t. XXXVI, año 2009, parte I, Buenos Aires, 2009, pp. 333 y ss.

(33) Cf. SÁNCHEZ VIAMONTE, Carlos. *Manual de Derecho Constitucional*. Buenos Aires: Claridad, 1934 (varias eds.); y *El constitucionalismo. Sus problemas (El orden jurídico positivo. Supremacía, defensa y vigencia de la Constitución)*, Ed. Bibliográfica Argentina, Buenos Aires, 1957. Sobre su magisterio, véase: VANOSI, Jorge R. A. "Carlos SÁNCHEZ VIAMONTE (1892-1972). Recuerdo de su vida: obra y trayectoria", en *Anales de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas*, t. XXXIX, Buenos Aires, año 2012, parte I, Buenos Aires, 2013, pp. 209 y ss.

(34) Cf. AJA ESPIL, Jorge A. *Lecciones de Derecho Constitucional. Teoría constitucional*, Cooperadora de Derecho y Ciencias Sociales, Buenos Aires, 1971. Sobre su magisterio,

BIDART CAMPOS<sup>(35)</sup>, Arturo E. SAMPAY<sup>(36)</sup>, Alberto A. SPOTA<sup>(37)</sup>, Juan R. AGUIRRE LANARI<sup>(38)</sup>, Jorge R. A. VANOSSI<sup>(39)</sup>, Miguel Á. EKMEKDJIAN<sup>(40)</sup>, Néstor P. SAGÜÉS<sup>(41)</sup>, Carlos E. COLAUTTI<sup>(42)</sup>, etcétera.

véase: WALTON, Roberto J. "El doctor Aja Espil y la filosofía", en *Anales de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires*, t. XXXIX, 2005, pp. 723 y ss.

<sup>(35)</sup> Cf. BIDART CAMPOS, Germán J. *Derecho Constitucional. Realidad, normatividad y justicia en el Derecho Constitucional*. Buenos Aires: Ediar, 1964/1966, 2 ts.; *El Derecho Constitucional del poder*. Buenos Aires: Ediar, 1967, 2 ts.; *Manual de Derecho Constitucional argentino*. Buenos Aires: Ediar, 1972 (varias eds.); *Tratado elemental de Derecho Constitucional argentino*. Buenos Aires: Ediar, 1986/1995, 6 ts. (varias eds. hasta 2005); *Manual de la Constitución reformada*. Buenos Aires: Ediar, 1996, 3 ts. Sobre su magisterio, véase: FERREYRA, Raúl G. "Sobre veinte proposiciones capitales de la teoría jurídica del profesor doctor Germán J. BIDART CAMPOS. Creo en estas letras", en *La Ley*, t. 2005-D, pp. 1236 y ss.

<sup>(36)</sup> Cf. SAMPAY, Arturo E. *Constitución y pueblo*. Buenos Aires: Cuenca, 1973; y *Las Constituciones de la Argentina (1810-1972). Recopilación, notas y estudio preliminar*. Buenos Aires: Eudeba, 1975. Sobre su magisterio, véase: GARCÍA LEMA, Alberto M. "Semblanza y trayectoria de Arturo Enrique Sampay. Un testimonio personal", en *El Derecho Constitucional*, vol. 2012, pp. 373 y ss.

<sup>(37)</sup> Cf. SPOTA, Alberto A. *Lo político, lo jurídico, el derecho y el poder constituyente*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1975. Sobre su magisterio, véase: AA. VV., *En memoria del profesor doctor Alberto Antonio Spota*, Boletín Informativo, Asociación Argentina de Derecho Constitucional, año XVII, N.º 186 especial, septiembre-octubre, 2001.

<sup>(38)</sup> Cf. AGUIRRE LANARI, Juan R. *El proceso del constitucionalismo argentino*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 1998.

<sup>(39)</sup> Cf. VANOSSI, Jorge R. A. *Teoría constitucional*. Buenos Aires: Depalma, 1975/1976, 2 ts. (y eds. 2000, 2013: 3 ts.); *El Estado de Derecho en el constitucionalismo social*. Buenos Aires: Eudeba, 1982 (y eds. 1987, 2000); *El pensamiento vivo de la Constitución*. Buenos Aires: Losada, 1983. Sobre su magisterio puede verse su exposición sobre "La significación de la enseñanza del Derecho Constitucional" grabada en el marco del proyecto "Nuestros Maestros del Derecho", cf. [http://www.derecho.uba.ar/multimedia/v\\_vanossi\\_01.php](http://www.derecho.uba.ar/multimedia/v_vanossi_01.php).

<sup>(40)</sup> Cf. EKMEKDJIAN, Miguel Á. *Manual de la Constitución argentina*. Buenos Aires: Depalma, 1991 (varias eds.); *Tratado de Derecho Constitucional*. Buenos Aires: Depalma, 1993/1999, 5 ts. (y eds. 2000, 2016: act. por Pablo L. MANLI). Sobre su magisterio, véase: DOLABJIAN, Diego A. "Dignidad, libertad, poder, control e integración. Aportes del profesor Miguel Ángel EKMEKDJIAN al Derecho Constitucional, a 10 años de su fallecimiento", en *La Ley, Suplemento Actualidad*, 14/06/10, pp. 1 y ss.

<sup>(41)</sup> Cf. SAGÜÉS, Néstor P. *Elementos de Derecho Constitucional*. Buenos Aires: Astrea, 1993, 2 ts. (y eds. 1997, 1999); *Teoría de la Constitución*. Buenos Aires: Astrea, 2001; *Manual de Derecho Constitucional*. Buenos Aires: Astrea, 2007 (y ed. 2012); *Derecho Constitucional*. Buenos Aires: Astrea, 2017, 3 ts.

<sup>(42)</sup> Cf. COLAUTTI, Carlos E. *Derecho Constitucional*, Ed. Universidad, Buenos Aires, 1996 (y ed. 2004).



## b) Actualidad

Tras la reseña anterior, se ingresa en el análisis de las concepciones sobre el Derecho Constitucional que ofrecen las actuales cátedras de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires<sup>(43)</sup>.

A la fecha en que se escriben estas líneas (1° cuatrimestre de 2018), la oferta académica de nuestra Facultad cuenta con ocho cátedras de Derecho Constitucional, que se encuentran a cargo de los siguientes profesores<sup>(44)</sup>:

---

<sup>(43)</sup> Al respecto, cabe advertir que el análisis aquí efectuado alcanza solo a los aspectos más generales de las distintas concepciones sobre el Derecho Constitucional, en cuanto se ciñe a la descripción de sus definiciones ontológicas y metodológicas más fundamentales. En tal sentido, un estudio más detallado de las distintas posturas requeriría un trabajo distinto, que avance sobre las diferencias verificables en torno a cuestiones más puntuales de la materia. Así, *u. gr.*, los siguientes aspectos: I) Valor constitucional fundamental: libertad, igualdad, dignidad; II) Concepción sobre la interpretación constitucional: discrecionalidad fuerte, discrecionalidad débil, discrecionalidad nula; III) Relación entre derechos constitucionales y derechos humanos (artículo 75, inciso 22, de la Constitución): gradación diferenciada, equiparación en abstracto, jerarquización en concreto; IV) Predilección acerca del sistema de gobierno: presidencialismo fuerte, presidencialismo atenuado, parlamentarismo; V) Orientación respecto de la forma de Estado: federalismo atenuado, federalismo puro, federalismo de concertación; VI) Preferencia en torno al control constitucional: político, jurisdiccional concentrado, jurisdiccional difuso; VII) Extensión del control jurisdiccional (legitimación, vías, efectos): restringido, amplio, amplísimo; VIII) Posición sobre el cambio constitucional: reformismo radical, reformismo progresivo, conservadurismo; entre otras alternativas posibles. En tal sentido, como una muestra de este tipo de estudio más particularizado, véase: Ronconi, Liliana y Vita, Leticia. “El principio de igualdad en la enseñanza del Derecho Constitucional”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho en Buenos Aires*, año 10, N.º 19, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2012, pp. 31 y ss. Al margen de lo anterior, corresponde aclarar que la exposición desplegada se ciñe a las concepciones acerca del Derecho Constitucional que proponen los profesores titulares de las cátedras, lo cual —presumiblemente— determina la impronta central que guía la enseñanza en las respectivas comisiones, sin que ello implique necesariamente y en todos los casos un apego invariable a tales posturas por parte de los demás docentes que integran cada cátedra. Y, finalmente, vale señalar que en cada caso —considerando los límites del presente trabajo— se citan aquellas obras en las cuales pueden encontrarse las líneas centrales del pensamiento de cada autor y las investigaciones más destacadas de cada uno, sin profundizar aquí en la referencia a otras producciones académicas más específicas; lo cual —desde ya— en modo alguno significa desconocer el mérito de estas contribuciones.

<sup>(44)</sup> En este punto, corresponde señalar que la profesora Beatriz L. ALICE se encuentra a cargo de una de las cátedras de manera interina y que, durante el 2017, se sustancia-

Gregorio BADENI, Daniel A. SABSAY, Susana G. CAYUSO, Alberto R. DALLA VÍA, Juan V. SOLA, Roberto GARGARELLA, Raúl Gustavo FERREYRA y Beatriz L. ALICE<sup>(45)</sup>.

Dichos profesores, junto con sus respectivos equipos de docentes, son los responsables del dictado de la asignatura *Elementos de Derecho Constitucional* en el marco del Ciclo Profesional Común, así como también de las materias *Derecho Constitucional Profundizado y Procesal Constitucional*, *Derecho Constitucional Profundizado* y otras específicas del área en el marco del Ciclo Profesional Orientado.

En relación con las orientaciones de dichas cátedras, puede afirmarse que todas asumen el papel central que corresponde a la Constitución, pero ninguna considera que el Derecho Constitucional se agote exclusivamente en el solo texto constitucional en tanto que, en la definición del objeto, remiten a otros aspectos normativos, axiológicos o realistas (*ontología*) en función de los cuales proyectan métodos de estudio diferentes para la materia (*metodología*).

*Gregorio Badeni*<sup>(46)</sup>

*Ontología.* El Derecho Constitucional emana de la Constitución y las leyes institucionales, de manera que las normas jurídicas que conforman el

---

ron concursos para la designación de dos profesores titulares de la materia, con la participación de reconocidos profesores entre quienes cabe mencionar a Pablo L. MANILLI, Marcela BASTERRA, Andrés F. GIL DOMÍNGUEZ, Jorge A. AMAYA Y OTROS. En razón de ello, y dado el carácter transitorio de la situación señalada, aquí se ha optado por centrar el análisis subsiguiente en las concepciones de aquellos docentes que —a la fecha— efectivamente revisten el carácter de profesores titulares.

<sup>(45)</sup> En cuanto a la formación de dichos profesores, resulta interesante señalar que todos ellos se graduaron en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y reconocen como mentores a catedráticos de la misma universidad: Gregorio Badeni (Segundo V. LINARES QUINTANA); Daniel A. SABSAY (Jorge R. A. VANOSI, Carlos S. NINO Y GERMÁN J. BIDART CAMPOS); Susana G. CAYUSO (Alberto A. SPOTA); Alberto R. DALLA VÍA (Alberto A. SPOTA); Juan V. SOLA (Germán J. BIDART CAMPOS); Roberto GARGARELLA (Carlos S. NINO); Raúl G. FERREYRA Y BEATRIZ L. ALICE (Miguel Á. EKMEKDJIAN y Germán J. BIDART CAMPOS). Para un panorama general acerca de esa generación de catedráticos, véase: MANILLI, Pablo L. (COORD.), *Maestros del Derecho Constitucional*, AA. VV. Buenos Aires: Astrea, 2017.

<sup>(46)</sup> Designado Profesor Titular regular por Resoluciones (CS) N.º 3357/88 y 860/98. Designado Profesor Emérito por Resolución (CS) N.º 7310/09. Entre sus obras se destacan:

orden constitucional pueden o no estar orgánicamente comprendidas en el texto de la Constitución.

Por lo demás, el Derecho Constitucional trasciende el marco puramente jurídico, dado que no solo abarca las normas positivas que determinan la estructura formal de un sistema político en orden a las conductas y organización, sino también las instituciones políticas que pueden o no estar previstas en la Constitución.

La finalidad del Derecho Constitucional consiste en insertar en el plano institucional la idea política dominante en una sociedad, es decir, aquella concepción compuesta por valores y objetivos supremos aceptada por la sociedad global que permite conocer las causas que condujeron a la creación de la organización social, las metas comunes a sus integrantes que ella aspira a alcanzar y los instrumentos aceptados para la concreción institucional de ese ideal.

Desde esta perspectiva, el Derecho Constitucional se encuentra tanto en los sistemas políticos humanistas como transhumanistas, en tanto que, en nuestro caso, la vigencia de la libertad y dignidad del hombre mediante el establecimiento de un sistema político personalista o humanista son objetivos claramente enunciados en la Constitución.

La Constitución no es sinónimo de Derecho Constitucional, sino su fuente más importante, en tanto que ella resulta definida como un documento jurídico en el cual son expuestos de manera orgánica los principios fundamentales del ordenamiento normativo de una organización política global y que, más allá de su carácter de documento jurídico básico, se presenta también como un instrumento de gobierno y un símbolo de la unión nacional.

En este sentido, la Constitución se dicta para organizar jurídicamente a una sociedad política sobre la base de los elementos materiales y espi-

---

*Reforma constitucional e instituciones políticas.* Buenos Aires: Ad-Hoc, 1994; *Instituciones de Derecho Constitucional.* Buenos Aires: Ad-Hoc, 1997/1999, 2 ts.; *Tratado de libertad de prensa.* Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 2002; *Tratado de Derecho Constitucional.* Buenos Aires: La Ley, 2004, 2 ts. (y eds. 2006, 2010: 3 ts.); *Manual de Derecho Constitucional.* Buenos Aires: La Ley, 2011. Véase también su tesis doctoral sobre la opinión política (Universidad de Buenos Aires, 1972) publicada como *La opinión política: un enfoque político de la opinión pública.* Buenos Aires: Plus Ultra, 1972.

rituales que determinan el nacimiento de ella y su desarrollo, por lo que debería adecuarse a tal realidad institucional y ser una expresión exacta de las características de la Nación y consolidar los valores básicos de la comunidad, particularmente su idea política dominante.

De allí que una Constitución no debería fundarse meramente en los dictados de la razón y la experiencia, sino que, antes bien, debería seguir el espíritu del pueblo, expresado en sus legítimas tradiciones, costumbres, ideales, anhelos, valores espirituales y materiales que configuran su estilo de vida y forma de ser.

En nuestra Constitución tales valores se concentran en tres objetivos: libertad (política, económica y social, que son inseparables), dignidad y progreso (material e intelectual) del ser humano.

*Metodología.* El Derecho Constitucional es una disciplina científica que integra la ciencia política y tiene por objeto el estudio del ordenamiento jurídico de las relaciones de poder, que se expresan en el ámbito de una organización política global.

En tal sentido, la unidad de análisis del Derecho Constitucional supera al documento jurídico de la Constitución, y conjuga aspectos provenientes de la realidad generados por el funcionamiento efectivo de las instituciones políticas y sociales.

Así, el Derecho Constitucional engloba las normas constitucionales y las instituciones políticas, estén o no formuladas en el texto de la Constitución, y, a su vez, también la realidad u orden político resultante del comportamiento social determinado por la acción de los individuos, fuerzas políticas e instituciones.

Es decir, el Derecho Constitucional incluye la Constitución, pero no se agota con ella, sino que excede lo puramente jurídico abarcando aspectos resultantes de la realidad política e institucional.

El análisis científico se efectúa con un criterio esencialmente dinámico y realista, prestando atención a los valores institucionales y simbólicos o sociológicos que se juzgan relevantes para la comprensión de la Constitución.

*Daniel A. Sabsay*<sup>(47)</sup>

*Ontología.* El Derecho Constitucional argentino se presenta como un bloque de constitucionalidad federal integrado por el texto de la Constitución y los tratados internacionales de Derechos Humanos a los que alude en su artículo 75, inciso 22, más las leyes de contenido constitucional, en cuanto reglamentan el texto de la Constitución y la jurisprudencia de los tribunales que completan lo estipulado en el texto constitucional y las leyes al momento de resolver los casos que se someten a su decisión.

A su vez, se considera que existe un Derecho Constitucional formal, que está conformado por el texto de la Constitución, junto con un Derecho Constitucional material, que tiene que ver con la aplicación efectiva de la Constitución en los hechos.

En su esencia, el Derecho Constitucional encierra un fuerte humanismo con clara vocación de protección de las personas, apuntando a racionalizar el poder mediante su control, en tanto que su gran meta es, precisamente, la construcción de un poder limitado que permita promover, de ese modo, el respeto de la persona humana y del espacio de libertad de la sociedad.

Así, el Derecho Constitucional se compone de aquellas normas que regulan las materias directamente vinculadas a la garantía básica de la libertad, entre las cuales se destacan dos tipos básicos de normas: las que reconocen y garantizan los derechos fundamentales, y las que organizan los poderes básicos del Estado.

---

<sup>(47)</sup> Designado Profesor Titular regular por Resoluciones (CS) N.º 2999/88, 798/98 y 6159/09. Entre sus obras se destacan: *La Constitución de los argentinos*, en coautoría con José M. Onaindía. Buenos Aires: Errepar, 1994 (varias eds.); *Colección análisis jurisprudencial. Derecho Constitucional*, AA. VV. Buenos Aires: La Ley, 2002 (y ed. 2005); *Derecho Constitucional. Tratado jurisprudencial y doctrinario*, AA. VV. Buenos Aires: La Ley, 2010, 4 ts.; *Constitución de la Nación Argentina y normas complementarias. Análisis doctrinal y jurisprudencial*, coord. por Pablo L. MANILI, AA. VV. Buenos Aires: Hammurabi, 2010, 4 ts.; *Manual de Derecho Constitucional*. Buenos Aires: La Ley, 2011. Véase también su investigación sobre el mecanismo de la segunda vuelta electoral publicada como *El ballottage: su aplicación en América Latina y la gobernabilidad*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Centro de Asesoría y Promoción Electoral, San José (Costa Rica), 1991.

Concretamente, la Constitución es la ley de las leyes de una Nación que ha decidido organizarse en torno a los principios del Estado de Derecho.

De tal manera, la Constitución consta de elementos materiales y formales, sin los cuales no existiría como tal: así, los elementos formales aluden a su carácter de norma escrita, sancionada por el titular del poder constituyente y reformable por procedimientos que dificultan su cambio, en tanto que los elementos materiales remiten a que debe ser suprema, reconocer los derechos de las personas y garantizarlos, y organizar el Estado repartiendo el poder y configurando un gobierno democrático.

En tal inteligencia, no cualquier instrumento fundamental sería una Constitución aunque use tal denominación, sino únicamente aquel cuya configuración se corresponda con los ideales del liberalismo, esto es, la pretensión de controlar y limitar el poder, y con un régimen democrático, que es el único que apuesta a la convivencia y a la gestión pacífica de los conflictos sociales permitiendo la confrontación de ideas y programas de gobierno en un marco de pluralismo que necesariamente debe imperar en el sistema.

Desde tal perspectiva, la Constitución es vista como un acuerdo fundacional de coincidencias básicas entre los habitantes del Estado, es decir, una suerte de pacto social que reúne las normas básicas y constituye una suerte de gran programa o proyecto nacional concebido con la idea de que perdure lo máximo posible en el tiempo.

*Metodología.* El Derecho Constitucional se define como la ciencia que estudia los fenómenos políticos juridizados, en tanto y en cuanto dichos fenómenos apuntan a organizar el poder y sus relaciones con las libertades.

Bajo tal perspectiva, el interés se extiende especialmente al estudio del derecho electoral y las instituciones de la democracia participativa, como así también a la consideración del fenómeno de la constitucionalización de las diversas ramas del derecho.

A su vez, el Derecho Constitucional no se limita a estudiar lo estipulado en la Constitución, pues, aunque ella sea un aspecto fundamental, no es posible aislarla de la realidad de los hechos, de la dimensión sociológica, dada por las conductas de los diferentes actores en relación con el cumplimiento del texto constitucional.

Susana G. Cayuso<sup>(48)</sup>

*Ontología.* La Constitución es un instrumento para estructurar el ejercicio del poder, establecer sus límites y, de esta manera, garantizar el ámbito de libertades y derechos fundamentales protegidos de la persona.

En este sentido, la Constitución nace como un programa de gobierno que exige respetar tales derechos y libertades e implementar políticas públicas de naturaleza social, económica, cultural e institucional para su desarrollo.

Desde esa óptica, el texto constitucional no sirve tanto para representar la voluntad común de un pueblo, sino antes bien para garantizar los derechos de todos incluso frente a la voluntad popular.

La Constitución se define así como una norma jurídica suprema, operativa y vigente, cuya aplicación y respeto, tanto formal como sustancial, es condición imprescindible en un Estado Constitucional de Derecho.

Desde tal perspectiva, la Constitución es un producto jurídico, perteneciente al campo del deber ser, cuyo contenido no es neutral, sino que ella consagra la axiología interna del sistema con base en el reconocimiento de la dignidad de la persona humana.

En efecto, la Constitución encierra y positiviza una tabla de principios y valores que determinan la filosofía jurídico-política del sistema, y configura de esa manera una norma fundamental o regla de reconocimiento destinada a la organización de la convivencia social en la divergencia mediante la fijación de límites sustentados en valores, principios y reglas.

---

<sup>(48)</sup> Designada Profesora Titular regular por Resoluciones (CS) N.º 798/98 y 6159/09. Entre sus obras se destacan: *Constitución y poder político. Jurisprudencia nacional e internacional y técnicas para su interpretación*, en coautoría con Jonathan M. MILLER y María A. Gelli. Buenos Aires: Astrea, 1987, 2 ts.; *Constitución y derechos humanos. Jurisprudencia nacional e internacional y técnicas para su interpretación*. Buenos Aires: Astrea, 1991, 2 ts.; *Constitución de la Nación Argentina. Claves para el estudio inicial de la norma fundamental*. Buenos Aires: La Ley, 2007 (y eds. 2009, 2011). Véase también su investigación, en coautoría con María A. GELLI, sobre la doctrina de los gobiernos de facto publicada como *Ruptura de la legitimidad constitucional. La Acordada de la Corte Suprema de Justicia de la Nación de 1930*, Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales "Ambrosio L. Gioja", Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Buenos Aires, 1988.

En su carácter de ley suprema, la Constitución define desde el vértice del ordenamiento normativo la creación del derecho infraconstitucional en un doble aspecto: formal y sustantivo, de manera que las normas inferiores deben ser el resultado de las directrices constitucionales.

A su vez, tal principio de supremacía constitucional se encuentra complementado por el reconocimiento de jerarquía constitucional al Derecho internacional de los Derechos Humanos en los términos del art 75, inciso 22, de nuestra Constitución, configurando un bloque normativo de constitucionalidad.

Partiendo así del reconocimiento de la mencionada doble vinculatoriedad —formal y sustancial— de la Constitución, la doctrina neoconstitucionalista plantea la revisión e incorporación de conceptos y actitudes vinculados a la ponderación como técnica para la armonización de derechos, principios y valores con miras a los fines constitucionalmente legítimos y a las relaciones entre derecho, ética y moral, como así también respecto del rol de los poderes constituidos, especialmente la jurisdicción, en el sentido de que en cada caso concreto deberán superar las lagunas y antinomias, recurriendo no solo a las garantías expresas, sino también a aquellas que sean proyecciones de derechos, tanto enumerados como no enumerados.

Desde tal perspectiva, en suma, la vigencia real de la Constitución remite a su propio conjunto de valores, de modo que la efectiva aplicación del sistema axiológico de la Constitución transforma el puro poder político en poder legítimo sometido a reglas jurídicas.

*Metodología.* El estudio del Derecho Constitucional supone diversas tareas: analizar las normas constitucionales; realizar una lectura integral y armónica del texto constitucional; verificar la relación entre normas, principios y valores; examinar los conflictos constitucionales más relevantes; desarrollar el análisis crítico de la jurisprudencia con foco en la argumentación y la contra argumentación.

En tal sentido, se considera que el estudio exclusivamente dogmático proporciona una visión parcial y meramente formal, por lo que se propone verificar qué grado de concordancia existe entre la Constitución formal y la material, indagando acerca de si la lectura que formulan los operadores del sistema evidencian adecuación, no solo formal, sino también sustantiva, con las directrices constitucionales.



Desde esta perspectiva, adquiere una especial relevancia el método de casos como técnica para el análisis de la jurisprudencia en general y, en particular, aquella que proviene de la Corte Suprema.

*Alberto R. Dalla Vía*<sup>(49)</sup>

*Ontología.* El Derecho Constitucional se presenta como el conjunto de normas que tiene como núcleo central la regulación de las materias relacionadas con la libertad del individuo y el ejercicio del poder para garantizar dicha libertad en el marco de una comunidad política organizada, mediante dos tipos de normas: aquellas que reconocen derechos inalienables a los individuos y las que institucionalizan el poder y lo organizan.

Dentro del sistema de normas que conforman el Derecho Constitucional, la Constitución configura la fuente principal, que se identifica como un texto único, de rango superior, codificado, integrado por normas sistematizadas e interrelacionadas, que tienen fuerza vinculante y un procedimiento para su reforma de carácter especial.

Respecto al contenido de la Constitución, no existe un modelo universal, ni tampoco limitaciones, aunque en general pueden señalarse las siguientes notas comunes: enunciación de los principios ideológicos; los objetivos y los valores que presiden la finalidad del constituyente; reconocimiento de un conjunto de declaraciones, derechos y garantías; institucio-

<sup>(49)</sup> Designado Profesor Titular regular por Resoluciones (CS) N.º 798/98 y 6159/09. Entre sus obras se destacan: *Derecho Constitucional económico*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 1999 (y eds. 2006, 2016); *Colección análisis jurisprudencial. Derecho Constitucional*, AA. VV. Buenos Aires: La Ley, 2002 (y eds. 2011, 2015); *Manual de Derecho Constitucional*. Buenos Aires: Depalma, 2004 (y eds. 2009, 2011); *Nuevos derechos y garantías*, AA. VV. Santa Fe: Rubinzal-Culzoni, 2008, 2 ts.; *Instituciones de Derecho Político y Constitucional*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 2013, 3 ts.; *Los derechos políticos y electorales: un orden público democrático*, junto con Javier García Roca. Buenos Aires: La Ley, 2013; *La Constitución reformada y sus normas reglamentarias. Estudios constitucionales sobre el Código Civil y Comercial de la Nación*, dir. con Alberto M. García Lema, AA. VV. Santa Fe: Rubinzal-CULZONI, 2016, 2 ts. Véase también su tesis doctoral sobre la libertad de conciencia (Universidad de Buenos Aires, 1990) publicada como *La conciencia y el derecho*. Buenos Aires: Ed. de Belgrano, 1998; y su tesis doctoral en ciencias políticas (Universidad de Buenos Aires, 2008) titulada *El federalismo y los partidos políticos en Argentina: una tesis sobre la competencia territorial*.

nalización del poder, creando órganos y asignándoles a cada uno de ellos una competencia definida; establecimiento de la distribución territorial del poder del Estado; proclamación de ciertos principios programáticos que condicionan u orientan la acción futura del Estado y regulación del procedimiento de reforma de la Constitución.

Ahora bien, lo deseable en un sistema político es que su Constitución tenga el máximo de vigencia y efectividad, de manera tal que todos sus destinatarios ajusten su conducta a ella, pues, de lo contrario, si la conducta general de la comunidad no es acorde con los principios, valores y procedimientos que ella establece, se convertiría en una mera hoja de papel.

Consecuentemente, si la normatividad de la Constitución quiere tener vigencia, el texto constitucional debe ser la expresión y sistematización de la realidad social subyacente, representando la inmanencia de las situaciones y estructuras sociales de su presente; de allí que resulte inútil diseñar un modelo constitucional divorciado de la realidad social.

Y es que la estructura política real de un Estado no es la creación normativa constitucional sino la conformación de la realidad social, de modo que una Constitución debe mantener una fuerte ligadura con dicha realidad, pues, de lo contrario, se trataría de una mera utopía y “romanticismo constitucional”, que es el lugar donde las Constituciones pierden su sustento en los hechos, y caen en pérdida de credibilidad y legitimidad al extraviarse la brújula que lleva al norte del deber ser.

Desde tal perspectiva, se reconoce la posibilidad de mutaciones constitucionales por la reinterpretación de las normas constitucionales por vía de la jurisprudencia, aunque ello resultaría discutible por mero desuetudo en virtud del principio de supremacía.

*Metodología.* En el estudio del Derecho Constitucional se propone combinar el análisis de la teoría y dogmática constitucional con su razonamiento y aplicación en la práctica.

Así, el interés se dirige al análisis de la Constitución, con sus leyes reglamentarias, a la par que asimismo se considera muy importante entender los fundamentos políticos del orden constitucional que se expresan desde el principio de supremacía.

En tal sentido, reconociendo la relevancia de la Constitución como norma superior del sistema, se propone prestar atención también al dina-

mismo que está en la misma esencia del Derecho Constitucional, por ser la rama del derecho que se encuentra más vinculada al ámbito de lo político.

Para ello, se propone explicar el Derecho Constitucional sin prescindir de los necesarios aportes de la ciencia política, que lo acercan más a una comprensión de la realidad que las contribuciones puramente teóricas.

*Juan V. Sola*<sup>(50)</sup>

*Ontología.* La principal fuente de Derecho Constitucional son las decisiones judiciales que interpretan y aplican la Constitución.

La Constitución es un contrato a largo plazo entre las diferentes generaciones de ciudadanos que, para su vigencia, cuenta con una estructura de gobierno, que es el Poder Judicial, con la Corte Suprema en la cabeza, que constituye el agente encargado de hacer cumplir el contrato social que une a los individuos en una sociedad de convivencia.

En tal sentido, la Constitución no es observada como un documento algo arcaico que establece una enumeración genérica de libertades y procedimientos, sino como una herramienta cotidiana de solución de conflictos que establece un mecanismo que permite el debate y la eventual solución de dificultades que aquejan a los individuos en la sociedad.

Desde tal perspectiva, el valor y utilidad de la Constitución como orden normativo reside en el hecho de que ella puede ser citada por los abogados y aplicada por los jueces para solucionar diferendos, dado que la solución de las cuestiones constitucionales se hace en los tribunales y en los fundamentos de esas decisiones se encuentran las normas para los casos futuros.

---

<sup>(50)</sup> Designado Profesor Titular regular por Resoluciones (CS) N.º 798/98 y 6159/09. Entre sus obras se destacan: *Constitución y Economía*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 2004; *Derecho Constitucional*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 2006; *Tratado de Derecho Constitucional*. Buenos Aires: La Ley, 2009, 5 ts.; *Manual de Derecho Constitucional*. Buenos Aires: La Ley, 2010; *Tratado de Derecho y Economía*, AA. VV. Buenos Aires: La Ley, 2013, 3 ts.; *La Corte Suprema de Justicia. El nuevo proceso constitucional*. Buenos Aires: La Ley, 2016. Ver también su tesis doctoral sobre intervención federal (Universidad Nacional de Córdoba, 1980) publicada como *Intervención federal en las provincias*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 1982; y su tesis doctoral en economía (Universidad ESEADE, 2007) titulada *Las consecuencias institucionales del modelo keynesiano*.

En efecto, la Constitución busca ser la solución a un gran número de problemas que sufren los habitantes; pero ella no es un código exhaustivo y completo, sino un instrumento formal fragmentario y abierto que debe ser concretado en las situaciones particulares.

Así, lo que caracteriza la Constitución es que sus normas están redactadas en términos generales y abstractos, por lo que tienen que ser individualizadas y concretadas, a fin de quedar en contacto con la vida social y aplicarse en la realidad.

De tal manera, la definición del contenido de las normas constitucionales queda delegada en la autoridad encargada de su aplicación, es decir, los jueces y, en especial, la Corte Suprema que aparece como la intérprete final de la Constitución para determinar los contenidos normativos que no fueron escritos por los constituyentes.

En tal contexto, la decisión judicial es vista como el producto de un debate entre las partes y el juez para obtener la mejor decisión que resuelva el caso concreto, de modo que la jurisprudencia surge como una elaboración dialógica de normas constitucionales aplicables a casos similares en el futuro.

En tal sentido, la función del juez respecto de la norma constitucional no tiene sentido declarativo, sino que la decisión judicial tiene un carácter constitutivo: el tribunal no se limita a formular derecho ya existente, sino que la norma individual que implica la decisión judicial representa la individualización y concreción necesarias de la norma general y abstracta.

De allí que la dicotomía entre la Constitución formal y material carece de aplicación práctica, toda vez que la concreción de la Constitución se realiza a través del proceso judicial.

*Metodología.* El Derecho Constitucional debe estar orientado hacia el estudio de los precedentes judiciales, es decir, al examen de los procesos de solución de los problemas que se encausan a través de un debate judicial.

Así, para estudiar la Constitución y determinar su contenido, corresponde analizar los precedentes constitucionales, los fundamentos de las decisiones judiciales que se han dictado y aplicado a través del tiempo.

En tal marco, se propone retornar a las fuentes clásicas de la interpretación constitucional, es decir, recuperar la íntima relación con el Derecho Constitucional estadounidense y sus precedentes judiciales, y privilegiar un

criterio consecuencialista frente a una visión deontológica mediante la aplicación de herramientas conceptuales aportadas desde el análisis económico.

*Roberto Gargarella*<sup>(51)</sup>

*Ontología.* El Derecho Constitucional se presenta como una obra colectiva que se va elaborando a partir del plano trazado por la Constitución, mediante los aportes de expertos y no expertos, es decir, operadores jurídicos y grupos sociales, que a cada paso disputan y clarifican mutuamente el sentido de las disposiciones constitucionales y, así, desarrollan y trascienden el diseño institucional originario.

En esta sentido, se asume la idea de organización constitucional, la cual se refiere al diseño de la estructura básica de la sociedad, incluidas sus instituciones más importantes además del texto de la Constitución escrita.

Desde esa perspectiva, la Constitución se concibe como un tipo de norma que se caracteriza por ser la ley suprema que subordina tanto la forma de creación como el contenido de la legislación inferior, que establece las instituciones fundamentales del Estado a la par que define sus

(51) Designado Profesor Asociado regular por Resolución (CS) N.º 860/98. Designado Profesor Titular regular por Resolución (CS) N.º 63/10. Entre sus obras se destacan: *Nos los representantes. Crítica a los fundamentos del sistema representativo*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1995 (y ed. 2010); *Crítica de la Constitución. Sus zonas oscuras*. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2004; *El derecho a la igualdad. Aportes para un constitucionalismo igualitario*, coord. con Marcelo ALEGRE, AA. VV. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 2007 (y ed. 2012); *Teoría y crítica del Derecho Constitucional*, AA. VV. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 2008, 2 ts.; *Los fundamentos legales de la desigualdad. El constitucionalismo en América (1776-1860)*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008; *El nuevo constitucionalismo latinoamericano: promesas e interrogantes*, en coautoría con Christian COURTIS, CEPAL/ASDI, Santiago de Chile, 2009; *La Constitución en 2020: 48 propuestas para una sociedad igualitaria*, AA. VV. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011; *La sala de máquinas de la Constitución. Dos siglos de constitucionalismo en América Latina (1810-2010)*. Buenos Aires: Katz, 2014; *Comentarios de la Constitución de la Nación Argentina. Jurisprudencia y doctrina: una mirada igualitaria*, coord. con Sebastián GUIDI, AA. VV. La Ley, 2016, 2 ts. Véase también su tesis doctoral sobre el control de constitucionalidad (Universidad de Buenos Aires, 1991) publicada como *La justicia frente al gobierno. Sobre el carácter contramayoritario del poder judicial*. Buenos Aires: Ariel, 1996; y su tesis doctoral JSD (Universidad de Chicago, 1993) titulada *Representation and irrationality: the philosophical foundations of the representative system*.

facultades y objetivos, consagra el catálogo de derechos fundamentales de las personas, y prevé una serie de garantías para preservar su supremacía.

En ella se establecen los principios generales y criterios organizativos básicos de la sociedad, y se expresan las líneas fundamentales de su proyecto político, sus presupuestos filosóficos, los principios que lo guían, los propósitos que se evalúan como los más importantes y los costos que se está dispuesto a asumir para llevar adelante tales objetivos.

Básicamente, la Constitución es enfocada como un pacto entre iguales que debería servir para maximizar el autogobierno colectivo y la autonomía individual, a pesar de que, en los hechos, de manera criticable, lo cierto es que el texto y la realidad constitucional no siempre promueven tales principios cardinales, en tanto que proliferan situaciones caracterizadas por una injusta desigualdad.

De tal manera, el solo articulado constitucional reconoce un papel limitado en tanto que, ciertamente, no todos los problemas y soluciones pasan o se resuelven por el texto escrito de la Constitución aunque, sin dudas, ella algo tiene que ver con aquellos pues, en definitiva, el diseño constitucional tiene alguna incidencia en el mejoramiento o empeoramiento de la vida social.

*Metodología.* El Derecho Constitucional no es una disciplina que se ejerza neutralmente, sino que, por el contrario, constituye un instrumento que parte de ciertos compromisos teóricos.

En tal inteligencia, se sostiene una mirada inconformista frente al ordenamiento, la práctica y la dogmática constitucional existente, reivindicando a la teoría constitucional como un lugar desde donde examinar críticamente la sociedad, con una vocación favorable al cambio, bregando por un horizonte más igualitario.

Concretamente, la reivindicación de la teoría tiene que ver con el uso reflexivo y crítico de cuerpos de pensamiento más o menos completos para el análisis del derecho y las políticas públicas: teorías de la justicia, teorías de la democracia, teorías de los derechos, teorías de la interpretación constitucional, teorías sobre la función judicial, etcétera.

A su vez, considerando que el Derecho no es plenamente autónomo en cuanto no regula y organiza la sociedad con independencia de lo que

ocurra en los demás ámbitos sociales, se propicia un abordaje interdisciplinario mediante aportes desde la política, la sociología, la filosofía, la economía, etcétera.

Con tal impronta, adquiere especial importancia la reflexión sobre los diversos puntos de conflicto constitucional vinculados al reconocimiento de los derechos de las personas y al funcionamiento de la organización del poder público que representa la sala de máquinas de la Constitución.

En definitiva, se trata de prestar atención a los presupuestos filosóficos y políticos de la Constitución y a las bases sociales y materiales de la democracia constitucional, estimulando una discusión crítica amplia sobre los fundamentos de nuestra organización constitucional.

*Raúl Gustavo Ferreyra*<sup>(52)</sup>

*Ontología.* El Derecho Constitucional argentino se integra con la Constitución, el Derecho internacional de los Derechos Humanos al que alude su artículo 75, inciso 22, y excepcionalísimos pronunciamientos de la Corte Suprema, cuando la decisión sea deducible lógicamente del propio texto constitucional y sirva como estándar racional de seguimiento.

Partiendo de la idea de que el Derecho es una creación de la razón y experiencia del hombre, fruto del arbitrio humano, de carácter variable y mudable, que reconoce la normatividad como su propiedad relevante, la Constitución se conceptúa como la regla básica del sistema jurídico, cuya creación solo compete al poder de los ciudadanos que conforman el pueblo.

En tal sentido, la Constitución puede ser vista como un pacto fundacional de asociación política o contrato político original, de carácter inter-

(52) Designado Profesor Titular regular por Resolución (CS) N.º 3033/11. Entre sus obras se destacan: *Notas sobre Derecho Constitucional y garantías*. Buenos Aires: Ediar, 2001 (y ed. 2016); *La Constitución vulnerable. Crisis argentina y tensión interpretativa*. Buenos Aires: Hammurabi, 2003; *Investigaciones sobre derechos constitucionales. Materiales para su estudio*. Buenos Aires: La Ley, 2004; *Fundamentos constitucionales*. Buenos Aires: Ediar, 2013 (y ed. 2015). Véase también su tesis doctoral sobre el control judicial de la reforma constitucional (Universidad de Buenos Aires, 2006) publicada como *Reforma constitucional y control de constitucionalidad. Límites a la judiciabilidad de la enmienda*. Buenos Aires: Ediar, 2007.

generacional, celebrado por intermedio de la libertad de cada uno de los ciudadanos, aunque, de hecho, no todos dispongan de ella por igual.

Específicamente, la Constitución configura una norma sobre normas, elaborada por una autoridad que representa el poder de los ciudadanos y se funda en este, con fuerza obligatoria, cuyo texto consta en un documento escrito, dirigida a ciudadanos y servidores públicos, que se singulariza por una serie de propiedades —primacía, jerarquía, elasticidad, apertura, unidad, coherencia, soberanía, organización, identidad, vinculación— y cuya principal finalidad consiste en la realización del ámbito de su normatividad, es decir, que cierto estado de cosas debe ser.

En tal sentido, la Constitución se presenta como una combinación de normas jurídicas que regulan el modo en que debe ser ejercido y controlado todo el poder político y que, paralelamente, confieren reconocimiento a los derechos fundamentales de los habitantes.

Así, dado que la Constitución estipula cómo debe ser, y no necesariamente cómo es, la estructura jurídica fundamental del Estado, la distinción entre la Constitución formal y material carecería de sentido; en cambio, se advierte que la Constitución, como toda norma, tiene un ámbito de validez y otro de eficacia que conlleva a distinguir entre el ámbito de su producción y el de su realización.

Claramente, una tarea es redactar una Constitución y otra distinta, aunque imprescindible, es elaborar mecanismos aptos para proteger y defender su normatividad: en tal sentido, las garantías constitucionales resultan piezas fundamentales en cuanto constituyen las herramientas capaces de viabilizar las pretensiones de vigencia del texto constitucional, a tal punto que la Constitución vale lo que valgan sus garantías.

El Derecho —con la Constitución en su base— es la razón de la fuerza, lo cual significa una lisa descripción de la realidad, pero, a la vez, una posibilidad para su justificación. En tal sentido, se sugiere una interpretación preferente de los derechos fundamentales positivizados con rango y jerarquía constitucional, en cuanto no solo serían derechos subjetivos, sino también reglas objetivas del sistema que funcionarían como líneas de acción para el uso correcto de la fuerza estatal, de modo que la autoridad estatal únicamente se legitimaría si se dirige a tutelar y satisfacer los derechos fundamentales.



*Metodología.* El estudio del sistema constitucional consiste en la presentación y descripción del campo o ámbito de su regulación normativa.

En este sentido, se asume un positivismo moderado, que acepta dicho enfoque como método en la inteligencia de que la tarea del jurista consiste eminentemente en formular proposiciones descriptivas sobre el universo normativo, que lo asume con restricciones, pues el Derecho no es pleno, ni su interpretación puede ser mecánica, y que lo rechaza como ideología en cuanto se descarta que exista una obligación moral incondicionada de obedecer al Derecho cualquiera sea su contenido.

## 5. CONCLUSIÓN

En las líneas precedentes se ha intentado exhibir un abanico de enfoques posibles para la comprensión del Derecho Constitucional y, paralelamente, comprobar esa diversidad de perspectivas en la actual oferta académica de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

En este sentido, el recorrido sobre nuestra Facultad permite corroborar la vigencia del postulado de la *libertad de cátedra*, a tenor de la pluralidad de concepciones que se verifican respecto del desarrollo de la materia.

Esa comprobación constituye un aspecto sumamente valioso y digno de elogio que, como tantos otros, responden a un paradigma legado por el movimiento reformista universitario de 1918.



# LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

## Experiencias como profesor y decano

OSVALDO A. GOZÁINI

Abogado por la Universidad Nacional de La Plata y  
Doctor en derecho por la Universidad de Buenos Aires.  
Director del área Derecho Procesal Civil del Departamento de Posgrado  
de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.  
Director de la Maestría en Derecho Procesal Constitucional  
de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora  
(Argentina)

**Sumario:** 1. Palabras introductorias. 2. Libertad de cátedra. 3. Límites ideológicos a la libertad de cátedra. 4. Límites curriculares a la libertad de cátedra. 5. Enseñanza en instalaciones adecuadas. 6. Objetivos universitarios. 7. La información como contenido de la enseñanza. 8. La formación práctica.

### 1. PALABRAS INTRODUCTORIAS

Soy profesor de universidades públicas (UBA y UNLZ) desde hace más de treinta años, diez años de mi vida fueron de gestión académica en la Facultad de Derecho de la Universidad de Belgrano —privada de Argentina—, donde me desempeñé primero como Director de la carrera de abogacía y después como decano de la unidad académica.

Al finalizar ese período publiqué un libro sobre la enseñanza del derecho en Argentina<sup>(1)</sup> (donde expuse mis experiencias). Hoy después de

---

(1) GOZÁINI, Osvaldo A. *La enseñanza del derecho en Argentina*. Buenos Aires: Ediar, 2001.

diecisiete años de aquella hermosa e inolvidable actividad, veo que poco se ha evolucionado en lo dicho por entonces, pese a la creación de organismos de evaluación y acreditación universitaria.

Cuanto sigue es un reflejo abreviado del pensamiento de otrora al que vuelvo con insistencia. Al tiempo es un homenaje a la gesta del "Grito de Córdoba" (1918) que importó un reclamo al Estado para ver en la educación pública cuanto había de pendiente y que se debía mejorar.

## 2. LIBERTAD DE CÁTEDRA

Las universidades dependen de la calidad de sus profesores, y ese arsenal de recursos del que ellos disponen depende de la libertad de cátedra.

De ella se puede hablar como libertad individual del docente, siendo en primer lugar y fundamentalmente, una proyección de la libertad ideológica y del derecho a difundir sin limitaciones ni cortapisas, los pensamientos, ideas y opiniones de las personas en el ejercicio de su función académica. Por lo tanto, consiste en la posibilidad de expresar las ideas o convicciones que cada maestro asume como propias con relación a la materia objeto de su enseñanza.

La libertad conferida es una garantía constitucional y, al mismo tiempo, una valla inquebrantable que se levanta contra la educación oficializada. Por ello es una garantía contra la injerencia del Estado, de forma tal que mediante esta prohibición implícita, el profesor no sufre prohibiciones ni ataduras en los contenidos que pretenda acordar a su disciplina.

La cátedra se convierte así en un espacio de poder. Se domina la ciencia y con ello se tiene la posibilidad de orientar la formación. Los profesores acompañan al líder que instala sus libros como elemento principal de la enseñanza y, clase a clase, van interpretando sus pensamientos y transmitiendo al alumnado una idea particular.

En el ámbito del derecho esa influencia ha sido manifiesta en los mejores tiempos de la universidad argentina, que se volvieron ingratos cuando la noche de los "bastones largos" vació las unidades académicas y marcó un destino desventurado. Desde entonces, la Universidad quedó con un surco que el tiempo no ha borrado. También se produjo un cambio generacional que, en la actualidad, priva a las Facultades de una renovación permanente producto de la lentitud como se produce la renovación por concursos.

En definitiva, el concepto de cátedra tiene ventajas y desventajas evidentes. Entre las primeras está el indiscutible beneficio que reporta a la evolución de la ciencia, el estudio sistemático y permanente de un grupo de docentes e investigadores orientados por el responsable de la conducción.

En cambio, en un tiempo menesteroso de líderes, y ante una comunidad universitaria que languidece por la repetición de conceptos sin crítica personal que no se tiene porque el docente no se capacita, ocurre que la libertad de cátedra no existe *per se*, al menos en el sentido que se menciona, porque la responsabilidad del titular se cobija en pocos centros de enseñanza demostrando la escasez de ilustrados, la cobertura de cátedras revierte la finalidad de estas, dejándolas en manos de inexpertos o poco capacitados para la guía y conducción que la enseñanza universitaria merece.

En algunas universidades ante la imposibilidad de lograr, dentro de su claustro, un docente que aspire con posibilidades ciertas para alcanzar la titularidad de la cátedra, se prefiere elegir desde el consejo directivo, provocando la corporación interna y la inevitable desjerarquización. Por otra parte, este tipo de universidades le teme al concurso universitario porque la independencia y autonomía que tenga el jurado electo puede conspirar contra esa tendencia a legalizar al mediocre. Si el concurso se declara desierto, queda expuesta la calidad intrínseca del claustro. De esta manera, la cobertura de cátedras se politiza y los docentes elegidos deben favores concedidos.

### 3. LÍMITES IDEOLÓGICOS A LA LIBERTAD DE CÁTEDRA

A veces se escucha afirmar que la absoluta libertad de pensamiento no es posible de aceptar en entidades públicas o privadas que fomentan una determinada corriente ideológica.

El Tribunal Constitucional español ha dicho que resulta con toda evidencia que, negándose a una universidad libre calificada ideológicamente el poder de elegir a sus docentes sobre la base de una evaluación de su personalidad y negándose a la misma el poder de rescindir el contrato cuando las concepciones ideológicas o religiosas del docente hayan llegado a ser contrarias a las que caracterizan al centro, se mortificaría y se negaría la libertad de este, inconcebible sin la titularidad de aquellos poderes. Los cuales, conviene añadir, constituyen ciertamente una limitación indirecta de la libertad del docente, pero no constituyen violación de ella porque el docente es libre de adherirse con la aceptación de la llamada a las particu-

lares finalidades del centro; libre es de rescindir, a su elección, su relación con el mismo cuando tales finalidades no sean ya compartidas<sup>(2)</sup>.

Con este marco se persigue ejercer un perfil académico que se transmite a los contenidos de la enseñanza. El docente se adscribe a ese requerimiento de la escuela y ajusta sus clases al molde predispuesto.

Universidades pontificias, laicas, agnósticas o de cualquier signo no escapan a esta generalidad, aun cuando se suele solapar la consigna bajo la apariencia de materias formativas que no hacen más que confirmar el aserto.

Es verdad que cada Casa de Altos Estudios permite a sus profesores la libertad pedagógica; también lo es que los programas y planes de trabajo llevan la impronta de quien los realiza y que, por ello mismo, separan lo curricular de la tendencia. Pero no se puede negar que cada Universidad tiene una consigna: formar ilustres profesionales en la fe católica; lograr una alta pertenencia con el lugar del que gradúan a efectos de reciclar en ellos la enseñanza recibida; formarlos para la vida profesional antes que para ser universitarios y lo que ello significa; instalarlos como líderes políticos o de la economía, etc.

Desde una perspectiva pasiva o receptora, la libertad de educación extiende su contenido al derecho de elegir (los padres) la formación religiosa y moral que desean para sus hijos, que se plasma, primaria pero no únicamente, en el derecho de elección de centro docente; y desde una perspectiva activa, incluye la libertad para educar, es decir, para enseñar y darle a la enseñanza el sentido formativo acorde con las convicciones del docente.

Esta última, a su vez, —afirma Torres del Moral— puede desdoblarse en la libertad de creación de centros docentes, que lleva implícito el derecho a dirigirlos e imprimirles un ideario o carácter propio y la libertad de cátedra<sup>(3)</sup>.

De suyo no está mal que se concrete tal pensamiento que hace a los fines institucionales, lo fatídico es que se acorte la visión del programa a lo que es “conveniente” o “recomendable” para la cátedra; circunstancias que empequeñecen el sentido de la libertad en comentario.

(2) SSTC 6/1981, 104/1986, 159/1986, 171/1990, 172/1990, 219/1992, 240/1992, 173/1995. En Revista de Derecho de la UNED, “*El Tribunal Constitucional y las libertades del artículo 20 de la Constitución española*”, N.º 3, Madrid, 2008, pp. 289 y ss.

(3) TORRES DEL MORAL, ALFONSO. *Principios de derecho constitucional español*, servicio de publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid, 3ª edición, 1992, pp. 23 y ss.

#### 4. LÍMITES CURRICULARES A LA LIBERTAD DE CÁTEDRA

El diseño de los programas de enseñanza, amparados en el principio de la libertad de pensamiento y de enseñanza, proyecta un plan de acción donde los contenidos de la asignatura se desarrollarán ordenadamente en el tiempo que la materia tiene fijados.

Es obvio que cada disciplina se articula con otra (de allí las consabidas correlatividades) y que una afirma la siguiente y soporta la que precede. Es la estructura relacionada de típica raigambre normativa, donde la enseñanza se planifica sobre la base de los códigos y las leyes.

Este modelo aprisiona para sí los contenidos de su propio interés. El fenómeno se muestra con claridad en buena parte de las universidades argentinas donde se respeta la consigna de los cinco o seis civiles, numerados y estratificados, donde no se puede evaluar el siguiente si el alumno no tiene aprobado el que le es anterior.

La educación basada en los códigos elude la enseñanza abierta por la cual se consigue una visión amplia de los problemas y cuestiones que tiene determinada materia; en su lugar prefiere concentrarse en un detalle de artículos que reglamentan contenidos, cuyos enunciados suelen coincidir con las páginas de una obra concreta.

Esta sistemática que se repite en los programas observados conspira contra la libertad de cátedra, porque en esta no se trata de enseñar lo que el profesor quiere, sino de ofrecerle al alumno una visión sin restricciones previas donde él pueda decidir el criterio que estime, de acuerdo a sus propias convicciones, y a lo esencialmente aprehendido.

Lozano afirma que para no constituir una restricción previa del ejercicio de libertad de cátedra, el programa de la asignatura debe permitir al profesor defender su propia visión de cada tema y discrepar de otras opiniones, aunque se señalará, en aras de la organización y programación de la función docente en la que se desarrolla este derecho las materias que constituyen el contenido mínimo de la asignatura y que está obligado a explicar<sup>(4)</sup>.

Por su parte, García Cuadrado se ha pronunciado en estos términos: "La libertad de cátedra permite a cada profesor enseñar la disciplina según

<sup>(4)</sup> LOZANO, Blanca. *La libertad de cátedra*. Madrid: Marcial Pons, 1995, p. 163.

su propia y personal visión, pero no le autoriza para hurtar a sus alumnos los conocimientos de esa disciplina que sean socialmente necesarios”<sup>(5)</sup>.

No se coarta la libertad de cátedra si los programas del plan de estudios son revisados y controlados por la autoridad académica. Al contrario, es una coordinación de contenidos en beneficio de la acción pedagógica.

No se nos escapa que en el pasado la imposición estatal de los programas fue uno de los métodos utilizados por los gobiernos para controlar la función docente, y por ello la lucha de los Krausistas por la libertad de la ciencia pasó por la defensa de la *libertad en el método*, la libre determinación por el docente de los textos y del programa con arreglo a los cuales impartir su asignatura; pero el peligro de que el programa se utilice como instrumento de control ideológico no existe en la actualidad, si el mismo se configura —como dice Lozano— como una mera relación objetiva de los temas a tratar y se encomienda su fijación, en el seno de una universidad dotada de autonomía, a un *órgano integrado mayoritariamente por los profesores responsables de la enseñanza*<sup>(6)</sup>.

Cuando la enseñanza superior se posiciona en la libertad de ideas, el profesor encuentra mayor discrecionalidad para, sin apartarse de la orientación mentada en los contenidos mínimos ineludibles, desarrollar críticas y problemas antes que desenvolver un plan puramente expositivo y dogmático.

De esta forma, la libertad de cátedra encuentra límites propios derivados de la actitud crítica y de la articulación insoslayable que vincula a otras áreas disciplinares de la ciencia jurídica.

## 5. ENSEÑANZA EN INSTALACIONES ADECUADAS

Este es uno de los problemas de ciertas universidades que, auspiciando el ingreso irrestricto, permiten colmar las instalaciones superando con creces las posibilidades reales que abastecen sus aulas y el plantel docente. Se encuentran así comisiones de cientos de alumnos en franjas horarias que, sin descansos, se desarrollan desde las primeras horas del día hasta

<sup>(5)</sup> GARCÍA CUADRADO, M. Sobre la función docente y el gobierno de las universidades, en *Actualidad administrativa*, N.º 48, del 27 de diciembre de 1993. Madrid, pp. 128 y ss.

<sup>(6)</sup> LOZANO, *Op. cit.*, p. 167.



las últimas de la noche, con profesores rotativos que solo tienen vocación, un gran esfuerzo, aplicada dedicación, generalmente malos pagos, y con muy poca formación pedagógica.

Otras casas de Altos Estudios establecen delegaciones regionales (como si fueran sucursales de comercio), que solo aumentan vegetativamente la población estudiantil, dando clases en amplios salones sin estructura docente, con profesores improvisados que imparten conocimientos con megáfonos a trescientos o cuatrocientos interesados (no podemos llamarlos alumnos).

Parra Quijano sostiene que "otro de los problemas concretos de las Facultades de Derecho son: a) *la inflación del número de estudiantes...* Repárese que hablamos de inflación y no de crecimiento; la distinción no es bizantina desde que una cosa es el aumento de elementos de la misma naturaleza y valor, y otra, muy distinta, la multiplicación meramente numérica a costa de una alteración cualitativa. En efecto, el mayor caudal de estudiantes universitarios significa lamentablemente que ha aumentado a expensas de su nivel; toda la educación sufre un abaratamiento cuando no se ha previsto una estructura capaz de absorber y distribuir el impacto de la cantidad (...)">(7).

La formación de un proletariado universitario (una masa que no posee otro patrimonio que su mero diploma sin oportunidad de ejercerlo) atenta contra la jerarquía, las normas éticas y la dignidad de la profesión, estableciéndose una verdadera competencia comercial basada en la cruda relación entre oferta y demanda y de la cual se beneficia injustamente el empleador, sean los servicios públicos, las empresas privadas o los particulares.

Esta debiera ser una de las primeras aproximaciones a resolver un problema de antaño: calificar la idoneidad de las Facultades de Derecho estableciendo a través de organismos técnicos la posibilidad real que tienen para recibir alumnos de acuerdo a las necesidades del medio donde vayan a insertarse. No es posible permitir el ingreso de mil o dos mil alumnos allí donde las aulas no tienen más capacidad que para quinientos. Obviamente, esta relación de admisión debe tener en cuenta, también, cuál es la relación entre población y profesionales a graduar.

(7) PARRA QUIJANO, Jairo. *Las Facultades de Derecho por dentro*, Editorial Rodríguez. Quito, Bogotá, 1985, p. 36.

El espacio es vital para el desempeño eficiente. No es posible pensar en universidades sin aulas (sin involucrar en la apreciación la enseñanza a distancia) y sin equipamiento adecuado.

El pizarrón es un elemento anquilosado, pero imprescindible, y no siempre se encuentra en condiciones adecuadas para su utilización pedagógica.

Ramos Méndez, en su libro *"Como estudiar derecho"* indica como infraestructura necesaria en el aula los instrumentos siguientes: a) un ordenador personal (computadora); b) un proyector de cuerpos opacos y transparencias. Como mínimo, este último; c) un videoprojector; d) un proyector de diapositivas; e) una pantalla fija o escamoteable, en la que se puedan proyectar las imágenes surgidas de los aparatos anteriores; f) un pizarrón, aun cuando sea una herramienta obsoleta; g) papel, lápices y rotuladores varios, entre otros<sup>(8)</sup>.

Seguramente algún lector atento con las realidades de nuestra universidad no podrá eludir una sonrisa por la ingenuidad propuesta en la nota del prestigioso profesor de Barcelona. Pero no podemos esconder la distancia que tienen las aulas argentinas entre sí. Una simple visita por la ciudad de Buenos Aires a Facultades de Derecho de gestión estatal o privadas podrá advertir la diferencia de equipamientos entre ellas.

## 6. OBJETIVOS UNIVERSITARIOS

En la organización de la enseñanza del derecho el primer problema a dirimir es de la finalidad que se persigue. En otros términos, qué abogados se quieren lograr, con qué capacidades y conocimientos y bajo qué planificación curricular. Inmediatamente deben presentarse los contenidos y las obligaciones académicas curriculares y extracurriculares.

Una vez más las diferencias entre universidades públicas y privadas son manifiestas. Las primeras, signadas por su forma de gobierno, obtienen autonomía en la planificación del plan de estudios; su dimensión y tamaño les permite resolver por sí mismas, aun cuando admiten una política central en cuestiones como el ingreso, becas, admisión de alumnos extranje-

---

(8) RAMOS MÉNDEZ, FRANCISCO. *Cómo estudiar derecho*. Barcelona: Bosch, 1991, pp. 23-25.

ros, homologación y reconocimiento de asignaturas, etc. Las decisiones tienen igual autonomía sin perjuicio de las ratificaciones que estatutariamente deben provenir de los Consejos Superiores de la Universidad. En síntesis, las Facultades de Derecho estatales resuelven en su claustro el estilo y el programa a cumplir.

En cambio las universidades privadas se organizan y planifican con un diseño institucional que se fundamenta en un estatuto común (igual que las públicas), pero las unidades académicas no poseen plena autonomía pues la política general se orienta desde el rectorado; los planes de estudio suelen ser homogéneos en todas las carreras en cuanto respecta a obligaciones académicas; estas tienen particularidades, pero centralizan exageradamente cuestiones que debieran tener otros tiempos o decisiones autónomas (por ejemplo: períodos de exámenes; concursos y promociones de docentes; designación de profesores, etc.). También suelen estar centralizadas otras áreas como el departamento de alumnos y las atenciones que ellos tienen (becas, salud, biblioteca, etc.); el sector o departamento docente; personal no docente; ingreso de alumnos; etc. Esta unidad de criterios priva de flexibilidad la planificación curricular y confunde los objetivos con los planes para lograrlo (v.gr.: si la universidad persigue formar estudiantes con un alto perfil práctico que los prepare para la vida profesional, no necesita que las obligaciones académicas sean iguales en todas las unidades o departamentos, porque las vías para llegar al modelo predispuesto admite varios caminos).

## 7. LA INFORMACIÓN COMO CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA

En la enseñanza del derecho, especialmente en Argentina (y también Latinoamérica) la preocupación esencial es la información. Como ella es variable y profusa, crece día a día aumentado por la política de legislar para resolver con leyes y decretos antes que con ideas y proyectos puestos en práctica, por ello los planes de estudio necesitan constantemente aumentar sus contenidos, sin actualizar el método ni las modalidades previstas para la formación.

Es el tan repetido concepto del “enciclopedismo” el que marca esta fisonomía de la enseñanza. Igual sucede en Europa que se inscribe en los denominados “derechos continentales” que deriva en el estudio de leyes y códigos.

El derecho privado, reunido con los ordenamientos penales y el sistema constitucional da los lineamientos de la organización jurídica y la acción consecuente de las Universidades para enseñar el contenido de las leyes y su significado.

A partir de 1930 este modelo se quiebra con la intervención del Estado en múltiples manifestaciones, debiendo entonces adecuar las explicaciones antes impartidas a nuevos conceptos como el de Estado bienestar; personalidad privada del Estado; empresa estatal, y esencialmente, el rumbo que adopta el derecho de la administración que legitima dicha intervención en la economía y en la sociedad.

Witker sostiene que, con esta aparición del derecho público, los sistemas jurídicos continentales se van estructurando con base en dos tipos de legislaciones. Una codificada, de técnica refinada, basada en principios racionalistas y de un manifiesto individualismo liberal. Otra, estatista, inorgánica, defectuosa técnicamente, prolífica y que se orienta a proteger a los sectores débiles de la sociedad. De estos campos contradictorios de los sistemas jurídicos latinoamericanos en las facultades de derecho han optado por extraer, como materia de estudio, tan solo materias del sector codificado<sup>(9)</sup>.

Los contenidos de la enseñanza observan este fenómeno nuevo, pero no le encuentran más ubicuidad que en un amplio derecho público que, recién mucho después, será depurado y singularizado.

Similar dilema trajeron los derechos de la llamada segunda y tercera generación, porque significaron nuevos emplazamientos sociales y culturales, como exigencias del hombre frente a ese intervencionismo estatal. Otra vez, la currícula universitaria se amplió, tornándola más densa y compleja.

Ahora bien, con esta lógica de la enseñanza, todo derecho que se interpreta se concreta en una realidad práctica, circunstancia que demandó a las escuelas de abogacía tener que responder con esa consigna de adaptación. Las facultades persiguen así una orientación estrictamente profesionalizante; formar al abogado para el litigio que será, en definitiva, el campo de aplicación de leyes y códigos que ha aprendido.

---

(9) WITKER, Jorge V. Los contenidos informativos de la enseñanza del derecho, en *"Antología de estudios sobre enseñanza del derecho"*. México: editorial Universidad Nacional Autónoma de México, 1995, pp. 134 y ss.

La información como contenido de la enseñanza jurídica tiene un problema evidente: adiestra únicamente en la aplicación práctica de un ordenamiento jurídico. La mirada del universitario queda acotada a su reducto, tan solo se concentra en él. El razonamiento deductivo que aplica se reduce al marco de su contingencia; sus límites son los de la propia idiosincrasia.

## 8. LA FORMACIÓN PRÁCTICA

El campo de la racionalidad intelectual que importa la enseñanza del derecho sobre contenidos legislativos (de cualquier tipo en cuanto signifiquen organización legal del Estado y la sociedad), supone saber llevar a la práctica la aplicación de dichos preceptos.

Esto significa que el objetivo se fija en los problemas del positivismo jurídico, excluyendo aquellas reglas y presupuestos que no sean derivados de los principios generales del derecho. Es decir, que la enseñanza del derecho con propósitos prácticos excluirá de su campo las reglas de derecho positivo que no sean aquellas en vigencia en el Estado nacional en cuestión; las reglas no nacionales no le interesarán<sup>(10)</sup>.

Con este encuadre, el aprendizaje de la acción sobre los hechos donde las leyes se apliquen es esencial para el objetivo de este perfil o modelo. Deviene entonces una propuesta basada en resolver la enseñanza del derecho bajo el estudio de casos, en la lectura de sentencias, en la razón de los hechos y la equidad del derecho.

Los textos legales no desaparecen, quedan encubiertos en la fundamentación de las resoluciones. Se los ve recién al final, luego de interpretar el conjunto de hechos y circunstancias y determinar el sentido jurídico que cabe otorgarles.

En la unión de ambas instancias de la enseñanza: *información y práctica*, parece resultar un justo medio. De alguna medida, en la Universidad de Harvard, modelo para unos sobre lo que debe o no se debe hacer, ocurrieron estos pasajes.

En efecto, las escuelas de derecho americanas de fines del siglo XIX adoptaron el primer modelo de enseñanza que tuvo Harvard. Influencia que deter-

---

(10) WITKER, *Op. cit.*, p. 139.

minó la orientación del currículum en tres años para aprender únicamente derecho sustantivo. La idea básica era formar al estudiante del derecho en el conocimiento y aplicación del derecho positivo. Se aplicó como metodología el aprendizaje de textos y la lectura de sentencias de apelación. Se hizo academia, pero con una lógica tan poco racional que derivó en pura teoría.

Por eso —afirma Manning— la escuela del derecho en esta etapa no se integró con el resto de la Universidad ni se relacionó con ella. Las facultades de derecho estaban aisladas, los cursos de leyes se daban tan solo a aquellos que tomaban el currículum completo de tres años; los estudiantes de leyes no tomaban cursos sino en la escuela de derecho y el profesorado de derecho estaba compuesto exclusivamente de hombres que habían sido preparados en las escuelas de derecho<sup>(11)</sup>.

La expansión de temas y problemas en el campo del derecho obligó a un cambio de mentalidad, sobre todo tras la segunda guerra mundial cuando aparece el fenómeno del derecho internacional y la dimensión de los derechos humanos.

La currícula cerrada del modelo de enseñanza anterior debió tener apertura hacia estos nuevos requerimientos, los que se abordaron sin modificar la planificación originaria admitiendo cursos y seminarios optativos y preferenciales.

Abandona así Harvard el plan de tres años que pretendía abarcar todo el conocimiento legal. Nacen las especializaciones y las orientaciones, y se dejan de lado las lecturas de sentencias y el análisis de la jurisprudencia. En esta segunda etapa la instrucción prefiere la enseñanza de la metodología y el proceso legal. Las áreas sustantivas particulares, en las cuáles el estudiante trabaja, llegaron a ser menos importantes y a los estudiantes se les dio una opción limitada para escoger y seleccionar de entre la materia curricular de la escuela.

Es usual que bajo el modelo de la segunda etapa, a los estudiantes de derecho se les permita tomar cursos fuera de su escuela de derecho, cuando ellos se relacionan con lo jurídico. En las escuelas de derecho había, entre su profesorado regular, catedráticos cuya especialidad estaba en otros terrenos de las ciencias conductuales, tales como la economía, la sociología

---

(11) MANNING, Bayless. La enseñanza jurídica norteamericana. Evolución y cambios: tres modelos, en *"Antología de estudios sobre enseñanza del derecho"*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1995, p. 122.

y la psiquiatría. En algunos casos, fueron creados programas especiales ad-juntos tales como el programa MBA/JD de cuatro años dado por la Escuela de Comercio y la Escuela de Derecho de Stanford, o programas de derecho y economía (*Law and economics*) y problemas de derecho y medicina.

Este modelo de currícula flexible consigue mejores atributos para la formación de habilidades básicas para el abogado. Redacción legal, por ejemplo; técnicas de expresión oral y escrita; arte en la negociación, fue entre otras novedades el cambio sufrido.

En esta etapa no se abandona totalmente la capacidad de análisis y el abordaje de la información como técnica para el conocimiento. La idea fue complementar esa formación con la aplicación práctica en los programas de consultorios asociados a la escuela de derecho, donde la Universidad de Yale se destacó sobre todas.

En la actualidad predomina en Estados Unidos de América el criterio de conciliar el método dogmático con la práctica, persiguiendo que el abogado pueda ejercer sin conflictos la profesión aun cuando no fuera esta la inclinación que quiera darle a su carrera. Por eso el estudio particularizado de cuestiones como el debido proceso legal cobra una trascendencia tan importante como la tuvo en su momento la explicación del derecho público.

La premisa en aumento es que hay mucho más en el proceso legal de lo que cualquier hombre pudiera dominar, que no existe como tal en la carrera de abogado; hay en cambio —agrega Manning— muchas clases de carreras para muchas clases de hombres que han estudiado derecho<sup>(12)</sup>.

A los estudiantes del modelo de la tercera etapa se le ofrecen muchas alternativas, no unas pocas. Algunas de ellas los llevarán más rápida y directamente al trabajo de abogado de libre ejercicio, y algunas de ellas hacia la investigación académica. Ciertamente, el sello de la enseñanza jurídica norteamericana en el modelo de la tercera etapa será la diversidad: diversidad en reemplazo de la uniformidad monolítica del pasado.

En síntesis, la confrontación entre los dos conceptos sobre la enseñanza del derecho, como dice Jerome Frank, o se prefiere *law in books* o *law in action*, persiste tan solo en apariencias. Porque en realidad los métodos no son contrapuestos, no están separados y debieran lograr un equilibrio metodológico.

(12) MANNING, *Ob. cit.*, p. 132.





# LIBERTAD DE ENSEÑANZA, TERRORISMO Y RESTRICCIONES ESTATALES

## ¿Cultura de la sospecha o defensa legítima del Estado?(\*)

**EDWIN FIGUEROA GUTARRA**

Doctor en Derecho por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.  
Juez Superior de la Sala Constitucional de Lambayeque.  
Profesor Asociado de la Academia de la Magistratura y  
profesor de Derecho Constitucional y Procesal Constitucional y Jurisprudencia  
Constitucional de la Universidad San Martín de Porres- Chiclayo  
(Perú)

**Sumario:** Introducción. 1. Democracia y Estado de derecho. 2. Democracia y terrorismo: una relación conflictiva. 3. La libertad de enseñar y terrorismo: una cuestión compleja. 4. Restricciones estatales en relación a los tipos de delitos. 5. Tareas de monitoreo en la libertad de enseñanza. 6. La constitucionalidad de un sistema de monitoreo. 7. A modo de conclusión.

**RESUMEN:** El presente estudio, a partir de un análisis entre las nociones de democracia y Estado constitucional, aborda las complejas relaciones entre el derecho fundamental a la libertad de enseñanza y el terrorismo. Es un eje de toda política pública combatir el terrorismo en el marco del Estado de Derecho y en ese propósito el Estado implementa restricciones estatales de no readmisión para

---

(\*) Ponencia presentada al X Congreso "Conflictos violentos, la construcción de la paz y el Derecho Constitucional", organizado por la Asociación Internacional de Derecho Constitucional IACL. Seúl, Corea del Sur, 18 a 22 de junio del 2018.

profesores sentenciados por terrorismo. Sin embargo, resulta necesario dilucidar estas cuestiones respecto a si son expresiones de una cultura de la sospecha, o si en su caso constituyen medidas para una defensa legítima del mismo Estado.

**PALABRAS CLAVE:** Democracia, democracia material, Estado de Derecho, Estado constitucional, libertad de enseñanza, terrorismo, restricciones estatales, cultura de la sospecha, legítima defensa del Estado, monitoreo, test de proporcionalidad.

## INTRODUCCIÓN

Desde los valores materiales garantistas que sugiere Luigi Ferrajoli, el Estado constitucional tiene la facultad de organizar las medidas más adecuadas para combatir el terrorismo, problema contemporáneo que demanda acciones efectivas de los Estados para una efectiva defensa de los derechos fundamentales. El asunto que aludimos es complejo: el terrorismo como fórmula de acción antidemocrática, aprovecha los mecanismos de la democracia y mina las bases de esta, situación que obliga al Estado a adoptar medidas de represión.

La cuestión a problematizar reside en cómo se deben efectivizar esas medidas sin afectación del derecho fundamental a la libertad de enseñanza de los profesores sentenciados por terrorismo, quienes frente a las decisiones del Estado de no readmisión de los mismos cuando pretenden regresar a enseñar, plantean una cuestión sustantivamente compleja: de un lado existe el derecho a la libertad de enseñar, y de otro, resulta necesario combatir el terrorismo con las armas constitucionales que provee la propia democracia. Estos temas nos conducen a un escenario en el cual ambos elementos deben ser dilucidados desde la perspectiva de que el Estado necesita cuidar los valores de la enseñanza y que estos no se vean afectados por sentenciados por terrorismo, en específico profesores que pretendan regresar a las aulas, una vez cumplidas sus penas privativas de libertad.

En el caso peruano, el Estado ha dispuesto que los profesores sentenciados por terrorismo no pueden volver a enseñar. Se trata de una medida especial en defensa del derecho del alumnado a no contaminarse con un pensamiento proclive a la violencia que es muy difícil de erradicar. Lo usual es que un condenado que cumple altas penas por terrorismo, no se aleja

totalmente del pensamiento violentista y ese es un baremo que es importante combatir con las armas materiales que provee la democracia.

Sin embargo, la cuestión controversial se suscita cuando el profesor condenado por terrorismo ha cumplido su pena y sin que su caso judicial haya previsto medida adicional alguna, se vea impedida dicha persona de volver a enseñar, cuestión que puede entenderse, en apariencia, como una prolongación inconstitucional de la pena, y al mismo tiempo como asunto contrario al derecho fundamental a no ser sancionado más allá de lo que la misma pena establece.

La interrogante a determinar al respecto es: si el Estado restringe respecto de esta persona su derecho a volver a enseñar cuando la decisión judicial no ha previsto medida alguna adicional al respecto, ¿viola el Estado el derecho fundamental a enseñar o se trata de una acción legítima del Estado para defenderse de la posibilidad de una cultura de violencia en la que puede incurrir nuevamente esa persona sentenciada por terrorismo?

Nuestra propuesta en este estudio parte de la idea regular de que el Estado sí puede sancionar a los condenados por terrorismo, pero esto no se puede realizar extendiendo la pena cumplida más allá de lo que la misma establece, pues ello representa afectación severa de los derechos fundamentales de quien cumplió su pena y, válidamente, el sistema legal no puede extender la pena más allá de los criterios previstos por la ley.

Por lo tanto, se hace necesario implementar sistemas *ex post* o posteriores, de fiscalización y control de la actividad de los profesores sentenciados por terrorismo, en el caso que estos volvieran a enseñar, los cuales denominamos de *monitoreo*. Aquí corresponde realizar una división conceptual: las medidas *ex ante*, o sea previas, sin examen y en rigor fuera del contexto mismo de la pena aplicada, son inconstitucionales, pues parten de la noción de extender la pena más allá de lo que la misma prevé. Esto puede derivar en temas de responsabilidad internacional del Estado.

Sin embargo, un sistema *ex post* es compatible con el orden constitucional, en cuanto el Estado sí permite al profesor sentenciado por terrorismo volver a enseñar, a fin de no extender inconstitucionalmente la vigencia de la pena impuesta, pero en rigor implementa un sistema *ex post* o posterior que busca prever que el profesor no vuelva a difundir su pensamiento violentista. Desde esta perspectiva, es viable que el Estado

plantee un sistema de *monitoreo*, a través del cual ejerza control, a través de monitores —profesores asignados para participar en las clases del profesor sentenciado por terrorismo, o bien en su caso a través de sistemas audiovisuales de grabación de las clases—, y a través de dicho sistema se ejerce una constatación *ex post* respecto a la actividad del profesor readmitido en la enseñanza.

De esta forma, si el profesor-monitor o sistema audiovisual corroborara que el profesor sentenciado por terrorismo incurre nuevamente en la difusión de ideas de una práctica violentista, pues son necesarias administrativamente las sanciones del caso, y de corresponder, será razonable la expulsión, conforme a ley y a la Constitución, de ese profesor de la carrera educativa.

El sistema que proponemos goza de asidero constitucional, dado que es compatible con los derechos fundamentales. En propiedad implica mayores recursos para el Estado, pues ciertamente habrá que implementar estas medidas, y sin embargo, el concepto de vigencia del Estado constitucional, impone *cargas legítimas* a los Estados parte de un sistema. ¿Cómo se entienden estas *cargas legítimas*? Como medidas necesarias, que implican recursos por cierto, pero que se inscriben dentro de la necesidad de dar respuestas congruentes, proporcionales y adecuadas a los contextos de posible afectación de los derechos fundamentales de quienes han incurrido en prácticas violentistas, las cuales deben ser reprimidas, mas dentro de los principios, valores y directrices del Estado constitucional.

El Estado tiene derecho a defender los valores que dan vida a la convivencia social, de un lado, y necesita, por otra parte, realizar su condición de Estado como ente social, en donde los derechos a la igualdad sean respetados en su ámbito material, es decir, de esencia y núcleo duro de los derechos de las personas. Esa práctica, que debe aspirar a realizar el valor igualdad, requiere entonces de medidas adecuadas para la realización de ese fin.

Un profesor sentenciado por terrorismo falta a sus valores al deber de enseñanza si en clases vuelve a difundir ideas violentistas. Nuestra idea reviste convicción al afirmar que se rompe la esencia del deber de educar si el maestro difunde la idea de que el terrorismo es un medio de realización del bien social. Bajo esas condiciones, el Estado está facultado a actuar para defender los valores del Estado Constitucional —vigencia irrestricta de los derechos fundamentales y primacía normativa de la Constitución—, mas

la exigencia moral, dentro de los postulados de Ronald Dworkin y Robert Alexy, también significa, reconciliar el Derecho y la Moral para asegurar un equilibrio en las relaciones sociales.

De esta forma, creemos que el Estado constitucional debe asumir las *cargas legítimas* que le corresponden y como tal, le es inherente la adopción de medidas necesarias dentro de un sistema de respeto por los derechos de las personas. Sancionemos lo que haya que sancionar, pero dentro de los límites materiales que nos imponen nuestras Cartas Fundamentales.

## 1. DEMOCRACIA Y ESTADO DE DERECHO

La noción de *democracia material*<sup>(1)</sup> representa en este siglo XXI una conquista del Estado constitucional. El tránsito del Estado legislativo de derecho, propio del siglo XIX, hacia un Estado constitucional de derecho, arraigado hacia finales del siglo XX y enraizado hacia inicios del siglo XXI, ha supuesto la consolidación del valor de la democracia, forma de Estado que con Norberto Bobbio y Giovanni Sartori, nos remite hacia los valores de convivencia social necesarios en el Estado contemporáneo, cuya fórmula del Estado de derecho representa la consecución de una vigencia efectiva de los derechos fundamentales y del principio de primacía normativa de la Constitución.

Por consiguiente la democracia, representa un estadio que recoge diversos valores: ajusta los estándares de la cultura de la fuerza, controla los excesos del poder a través del control constitucional, y desarrolla fórmulas de defensa de los derechos de los ciudadanos. Atrás quedan las tiranías y las desviaciones del poder, y es través de la democracia que se consolida un sistema de gobierno que aun con sus carencias representa la forma más óptima de convivencia social.

(1) La idea más cercana a la noción de *democracia material* que planteamos se vincula a la idea de *democracia sustancial* que defiende Luigi Ferrajoli, para quien esta última es una de las formas de expresión de la *democracia constitucional*, en referencia a los derechos primarios, relativos al qué se decide, relacionados con los derechos individuales y sociales. Vid. Durango Alvarez, Gerardo. Aproximaciones conceptuales a la democracia en la Teoría de L. Ferrajoli, en *Opinión Jurídica*. Vol. 6, N.º 12. Medellín, Julio-Diciembre de 2007. p. 196. Disponible en el siguiente link: <http://www.scielo.org.co/pdf/ojum/v6n12/v6n12a10.pdf>.

El uso de términos justos nos obliga a realizar una precisión: no es la democracia en sí el mejor sistema de gobierno, preferimos usar en su lugar la referencia al sistema más óptimo de gobierno, y esto tiene una explicación en cuanto no existe en rigor una mejor forma de gobierno y por exclusión, que las demás sean peores formas de gobierno. En ese orden de ideas, es importante puntualizar que todos los sistemas de gobierno presentan fortalezas y carencias, mas es la democracia, dentro de ese mecanismo de distinción, el concepto que nos remite a un número más amplio de escenarios favorables para los derechos fundamentales, frente a un conjunto de carencias que los gobiernos de la fuerza —los *Machtstaat*<sup>(2)</sup>— exhiben en mayor grado.

La democracia, entonces, al representar una forma más óptima de gobierno, admite en esta definición el reconocimiento de contravalores que la minan por dentro, y que por supuesto no la deslegitiman, sino tiende a convivir con ellos, en mayor o menor grado. Se trata de problemas que aquejan a la democracia y que por cierto la ponen a prueba. Así, la pobreza, la delincuencia, el narcotráfico y el terrorismo, entre otros grandes problemas sociales, son también manifestaciones de la democracia.

El concepto de Estado de derecho nos permite agregar al término democracia la idea de una llamada *democracia material*, en razón de la oposición convencional a la noción de *democracia formal*. Esta última nos remite a la sola idea de existencia de la democracia como tal, es un concepto lineal y uniforme de democracia, y solo exige el escenario de existencia de determinadas instituciones, entre ellas las de separación de poderes, la existencia de un ordenamiento jurídico y la configuración de un sistema jurisdiccional, en cuanto tal.

Sin embargo, una idea de *democracia material*, en alusión a los elementos antes citados, nos permite llegar a inferir la existencia de un equilibrio entre poderes, como elemento concomitante de una separación de poderes. De igual forma, si aludimos a la existencia de un ordenamiento jurídico, es importante tener en cuenta que en una *democracia material* existe compatibilidad entre estas normas y la Constitución. Por otro lado,

---

(2) ZAGREBELSKY, Gustavo. *El derecho dúctil. Ley, derechos, justicia*. Madrid: Editorial Trotta, 1995, p. 21.

en una tesis de apertura de la concepción de jurisdicción, tenemos un sistema en el cual se defiende con énfasis las necesarias relaciones de complementariedad entre justicia ordinaria y justicia constitucional.

¿Qué apreciamos de las ideas que anteceden? Pues que la *democracia material* representa un escenario importante de valores agregados respecto de la *democracia formal*, y ese conjunto de elementos intrínsecamente axiológicos precisamente se construye desde la fórmula del Estado de Derecho, rango que representa la existencia, vigencia y compatibilidad de valores que se desprenden de la convivencia en una sociedad que respeta los valores que representan los derechos fundamentales, así como la cláusula de supremacía constitucional que en su momento enunciara, con énfasis, el *leading case* Marbury vs Madison.<sup>(3)</sup>

De otro lado, la *democracia material*, como producto del Estado de Derecho, también se expresa en la noción de una *democracia constitucional*, idea que Elster<sup>(4)</sup> prefiere graficar como la escena de un Ulises atado, y que si bien implica para el héroe aqueo poder escuchar los cantos de las sirenas al pasar la barca de aquel por Antemoesa, la peligrosa isla de estas, estar atado al mástil significará no sufrir las consecuencias del ahogamiento, efecto natural para todo aquel marino que osaba escuchar los bellos cánticos de las sirenas y desesperado se lanzaba al mar.

Lo descrito nos permite asimilar las ideas de un Ulises atado y una democracia constitucional. En ambos casos, hay sujeción, control y restricciones, necesarias para que en su caso Ulises siga vivo, y de otro lado, para que la democracia represente una institución vigente en el Estado de Derecho.

El problema se presentaría cuando el también llamado Odiseo se logra liberar de las cuerdas que lo atan al mástil de su embarcación. Si ello sucediera, bien podría morir ahogado al quedar embelesado por los cánticos mortales de las sirenas.

(3) CARBONELL, Miguel. "Marbury vs Madison: en los orígenes de la supremacía constitucional y el control de constitucionalidad", en *Revista Iberoamericana de Derecho Procesal Constitucional*. N.º 5, Enero-Junio de 2006, p. 298.

(4) ELSTER, JON. "Ulises desatado: las constituciones como restricciones", en *Ulises desatado: estudios sobre racionalidad, precompromiso y restricciones*. Barcelona: Gedisa, 2002, p. 111.

Una democracia contemporánea, como en el caso de Ulises, puede sucumbir en forma figurada cuando no hace caso a sus propios controles, o de ser el caso, si los ignora por causas ajenas a sus estándares de control.

Así, bajo un ejemplo aproximado a esta figura, bien puede una democracia disponer, por el voto de la mayoría, archivar investigaciones por crímenes de lesa humanidad en aras de la reconciliación social, e invocando una necesidad de sembrar la paz social, más aún si los procesos de transición de los escenarios de conflicto hacia opciones de paz social, han sido traumáticos. Algo similar ocurrió en el caso Gelman vs Uruguay,<sup>(5)</sup> en tanto una ley de cierre de investigación de crímenes en el año 1986<sup>(6)</sup> en Uruguay, fue objeto de un referendo popular, el cual aprobó la norma sometida a consulta. En ese caso, la Corte Interamericana de Derechos Humanos ordenó al Estado uruguayo dejar sin efecto esa norma por contravenir principios recogidos por la Convención Americana de Derechos Humanos.

Es cierto que una ley aprobada por referendo goza de un *status* especial. No se trata de cualquier norma, pues es más que una ley ordinaria, cuya aprobación exige mayoría simple, y representa incluso mayor ámbito que las leyes orgánicas o de reforma constitucional, las cuales exigen mayorías calificadas. Por otro lado, se trata de una norma que al haber sido aprobada en referendo, goza incluso de una condición mucho más especial, en cuanto es el pueblo soberano quien ha adoptado la posición de avalar una decisión del Poder Legislativo.

Si el antiguo aforismo aseveraba que *vox pópuli vox Dei*<sup>(7)</sup> representaba la consecución de la voluntad popular, es de notarse que desde la perspectiva del Estado de Derecho, ese añejo adagio no va más, dado que en el Estado constitucional no hay zonas exentas de control constitucional y todo se ve impregnado por el Derecho Constitucional, así como existe un

(5) Corte Interamericana de Derechos Humanos Caso Gelman vs. Uruguay. Sentencia de 24 de febrero de 2011. Fondo y reparaciones.

(6) Ley de caducidad de la pretensión punitiva del Estado, promulgada en 1986 por el gobierno democrático del Uruguay.

(7) Aforismo entendido como "*la voz del pueblo es la voz de Dios*". Ya Nicolás MACHIAVELLO se aproximaba a esta idea al sostener en su *Discurso sobre Tito Livio* la expresión: "*La multitud es más sabia y constante que el príncipe*".



efecto de irradiación de la vigencia efectiva de los derechos fundamentales y del principio de primacía normativa de la Constitución.

Desde ese eje de razonamiento, es relevante tener en cuenta que las mismas decisiones del pueblo soberano se convierten en situaciones susceptibles de control constitucional. Podrá aseverarse, con cierta lógica, que en un referendo el pueblo ejerce la atribución de un poder constituyente derivado, en cuanto existe una voluntad formativa de aprobar una ley desde los predios de la votación universal. Podrá incluso sostenerse que en estos ámbitos de la democracia, el pueblo en votación universal representa una mayoría inescrutable, producto de una decisión universal, y sin embargo, la teoría del control constitucional hace posible la revisión de las decisiones incluso mayoritarias, desde el razonamiento de que no hay zona exenta de control constitucional.

En conclusión, la democracia al avanzar hacia un estadio de *democracia material* representa la fórmula de conjugación de la democracia misma y el Estado de Derecho, mas no desde la posición fríamente silogística de la democracia formal, sino desde una visión dinámica de nuestra realidad. Es por esa razón que la idea de una *living Constitution*<sup>(8)</sup> nos persuade de la dinámica de la democracia en todos sus ámbitos de influencia. La *democracia material* es, bajo estos parámetros, expresión de vida y sustento de una idiosincrasia en clave de fortalecimiento de los derechos fundamentales así como de la hegemonía de la primacía de la Constitución.

## 2. DEMOCRACIA Y TERRORISMO: UNA RELACIÓN CONFLICTIVA

En apariencia, existe una relación de exclusión entre democracia y terrorismo. La primera acepción representa la apertura de los derechos de los ciudadanos en la escena contemporánea, mientras que el segundo concepto, el cual puede ser definido como una forma de criminalidad organizada y además una amenaza existencial<sup>(9)</sup>, no es en modo alguno expresivo respecto a la progresividad de los derechos humanos. Sin embargo,

(8) STRAUSS, David A. *The Living Constitution*. Oxford University Press, 2010, p. 51.

(9) PEREZ ROYO, JAVIER. "La democracia frente al terrorismo global". En *Terrorismo, democracia y seguridad, en perspectiva constitucional*. AA.VV. Madrid: Marcial Pons, 2010, p. 9.

muchas veces sucede que el terrorismo es consecuencia de los mecanismos que la propia democracia genera.

Una referencia breve a los ataques del 11 de setiembre de 2001 en Estados Unidos, nos permitiría concluir que esa incursión terrorista, aún con perspectivas dialécticas que aclarar en el contexto de la globalización misma<sup>(10)</sup>, no hubiera sido posible sin el espíritu de apertura y confianza que en su momento impulsó el sistema norteamericano respecto al libre tránsito, casi irrestricto, de ciudadanos nacionales y extranjeros en su territorio. O en su caso, que la misma planificación del ataque de terror no hubiere sido viable de llevarse a cabo, si no era por una libertad de comunicación sin espionajes anómalos por parte del poder público. Así, siendo EE.UU. una democracia que enarbolaba libertades y derechos, la confianza excesiva de los servicios de inteligencia de ese país devino en el resultado conocido: la caída de las Torres Gemelas en Nueva York y la muerte de casi 3,000 personas.

A su turno, los ataques terroristas en el teatro Bataclan en París, en noviembre de 2015, no hubieran sido posibles sin esa apertura francesa por el incentivo de las artes en sus múltiples manifestaciones. A decir verdad, este es un elemento común en toda democracia contemporánea, en cuanto desde el mismo Estado existe el aval de impulso a todas las facetas de la cultura, con la única atingencia de que no sean contrariadas la moral pública y las buenas costumbres. El terrorismo en este caso, como elemento de contradicción, capitalizó los elementos internos de las manifestaciones de arte en una democracia, para efectivamente reconducir contra ella, vía asesinatos indiscriminados, una actividad de odio, muerte y destrucción sobre vidas inocentes.

La afirmación anterior nos conduce a diversos escenarios, uno de los cuales es, en rigor, que la democracia genera espacios para diversas anomasias. En efecto, el terrorismo es una actividad que finalmente infunde miedo, contrariedad y temor, pero precisamente uno de sus ejes de actuación es maximizar los vacíos que deja la democracia cuando esta crece pero no puede desarrollar suficientemente mecanismos internos de autocontrol, resul-

---

(10) KELLNER, Douglas. *Globalization, terrorism and democracy: 9/11 and its aftermath*. p. 2. Disponible en <https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/globalization-terroraftermath.pdf>.

tando así como enuncia Reinares<sup>(11)</sup> que el terrorismo resulte técnicamente más verosímil en regímenes de carácter tolerante que en otros de rasgos represivos. En adición a ello, el componente terror aquí es importante, según destaca Schmill,<sup>(12)</sup> al recoger una definición de Chomsky, en la medida que puede ser también definido como “el uso calculado de la violencia o la amenaza del uso de la violencia para alcanzar objetivos ideológicos, políticos o religiosos a través de la intimidación, la coerción o el miedo”. En esa línea de reflexión, el terrorismo crece en las democracias constitucionales a pesar de los mecanismos de vigilancia que el Estado implementa.

Siguiendo los ejemplos que aludimos, incluso el terrorista capturado tras un ataque goza de todos los derechos ciudadanos a la defensa, a un juicio justo y a un debido proceso, que la propia democracia enarbola como estandartes de los derechos ciudadanos, sin posibilidad de restricción de los mismos a ninguna persona por la sola condición de terrorista.

Entonces encontramos una manifiesta contradicción: el terrorismo capitaliza todo vacío posible de las democracias contemporáneas y establece sus estrategias de acción desde los mismos ejes de apertura de los derechos humanos en los ordenamientos jurídicos establecidos en el mundo occidental. Esto nos lleva a sostener una tesis muy puntual: la relación entre democracia y terrorismo no es de exclusión total sino de convivencia mutua, casi de producto uno de la otra, y de esa forma el terrorismo florece, se expande y desarrolla sobre los mecanismos de apertura de los ordenamientos jurídicos. Así, advertimos que las democracias tienen una mayor probabilidad de resultar victimizadas por el terrorismo doméstico<sup>(13)</sup>.

Es de esa manera que donde los derechos constituyen las conquistas de rigor de los instrumentos normativos sobre derechos humanos —digamos la Convención Americana de Derechos Humanos y el Convenio Europeo de Derechos Humanos por citar los dos ejemplos más próximos a la escena occidental— es en esos ámbitos donde el terrorismo, definido como

(11) REINARES, Fernando. “Estado, democracia liberal y terrorismo político”. En *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*. Num. 16. Setiembre-diciembre de 1993, p. 113.

(12) SCHMILL ORDOÑEZ, Ulises. *Terrorismo y democracia*, p. 37. Disponible en el siguiente link: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/2/833/3.pdf>

(13) OENEMA, Marianne. “The interaction between democracy and terrorism”. En *Social Cosmos*, p. 94. Disponible en file:///C:/Users/usuario/Downloads/51-186-1-PB%20(2).pdf.

el sistema de quebrantamiento de los valores democráticos, aprovecha los mismos mecanismos de la democracia para minar los cimientos de esta.

Ahora bien, si nos decantamos por afirmar que el terrorismo emerge en regímenes democráticos, no hay tampoco una relación de exclusión total en relación a las tiranías o respecto de sistemas de gobierno ajenos a la democracia. Sin embargo, la relación de grado es ostensible y con ello nos referimos a que en las democracias, los movimientos terroristas germinan con más facilidad, en tanto que en las tiranías precisamente el no respeto de los derechos humanos, mecanismo que suele expresarse en forma extendida en los ámbitos jurídico, social e institucional, hace mucho más difícil, aunque no imposible, el desarrollo de los movimientos terroristas.

Sin perjuicio de lo afirmado, tampoco existe una relación excluyente entre terrorismo y tiranías, pero resulta además cierto que en regímenes no democráticos, el arrasamiento de derechos es de efecto total sobre todos los ciudadanos, incluidos los elementos terroristas. De esa manera, será usual que en esos regímenes un ciudadano pueda ser afectado en su libertad individual de manera arbitraria, pero ello también podrá suceder con el terrorista. Así, no existirán garantías para ningún estamento social.

### 3. LA LIBERTAD DE ENSEÑAR Y TERRORISMO: UNA CUESTIÓN COMPLEJA

El derecho a la educación constituye uno de los derechos contemplados tanto por la Declaración Universal de los Derechos Humanos<sup>(14)</sup> como por la Declaración Americana de Derechos Humanos<sup>(15)</sup>, y su manifestación

---

(14) *Declaración Universal de los Derechos Humanos:*

Artículo 26.

1. Toda persona tiene derecho a la educación (...).
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

(...)

(15) *Declaración Americana de los derechos y deberes del hombre*

*Artículo 12 - Derecho a la educación Toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas. (...).*

principal reside en la no restricción de la persona a gozar del acceso a la educación. Junto a ese contenido base del Estado de Derecho, coexiste otra manifestación importante, vale decir, la enseñanza. Ciertamente si existe un derecho a educarse, su manifestación implícita lo es que sea un profesor quien enseñe, y ello se entiende como la libertad de enseñanza,<sup>(16)</sup> también denominada libertad académica.

La UNESCO señala que la libertad académica consiste en “la libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas, la libertad de llevar a cabo investigaciones, difundir y publicar los resultados de las mismas, la libertad de expresar libremente la propia opinión sobre la institución o el sistema en que se trabaja, la libertad ante la censura institucional y la libertad de participar en órganos profesionales u organizaciones académicas representativas. Todo el personal docente de la enseñanza superior deberá poder ejercer sus funciones sin sufrir discriminación alguna y sin temor a represión por parte del Estado o de cualquier otra instancia”.

Si bien la libertad de cátedra es una manifestación de la libertad de enseñar y se ciñe más al ámbito superior de la educación, la noción central de la libertad de enseñanza se circunscribe a la potestad de enseñar sin mayores restricciones que las contempladas por la ley y la Constitución. En adición a ello, este derecho tiene lugar en todos los ámbitos de la educación. Una *democracia material* cuida que esta libertad de enseñanza se ejerza en todos los niveles —primaria, secundaria y superior— sin restricciones manifiestas dado que se encuentran vinculados dos derechos fundamentales: el derecho a la educación y la libertad de enseñanza.

La vinculación positiva de estos derechos se expresa en el resultado de un alumnado que es preparado con fortalezas, competencias y habilidades para el futuro. Sin embargo, también existe una manifestación negativa cuando existen incompatibilidades entre ambos derechos o disonancias en el ejercicio de uno de estos derechos fundamentales. Nos referimos aquí, entre otros casos, a la situación específica de que existan falencias respecto

(16) UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recomendación No. 27 relativa a la condición de personal docente de la enseñanza superior. Adoptada el 11 de noviembre de 1997 en la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), reunida en París del 21 de octubre al 12 de noviembre de 1997.

a quien ejerce la libertad de enseñanza. Si ello ocurre por la causa de que quien enseña predica un credo violentista como lo es el terrorismo, entonces tiene lugar una *patología educativa*, pues la enseñanza no logra el fin primordial de preparar y crear competencias en el alumnado, sino tiene lugar la impartición de una prédica violentista asociada a difundir ideología basada en prácticas contrarias a los fines de la *democracia material*.

La consecuencia lógica de este escenario es el quebrantamiento de los deberes de enseñanza que fluyen del contenido esencial de la libertad de enseñar, siendo una consecuencia perfectamente viable el procesamiento legal del profesor que incurre en la conducta típica del delito de terrorismo. A este respecto, debemos precisar que la represión de la conducta delictiva no necesariamente se asociará a la difusión de un credo violentista, tipo que podemos entender como la figura de apología del terrorismo, sino, las más de las veces, podrá ocurrir que el profesor sea procesado nuevamente por su pertenencia efectiva a grupos terroristas y su incursión activa en este tipo de movimientos.

Es importante poner de relieve que el profesor puede guardar reserva de sus ideas en clase. Esta conducta de suyo no es punible. Mas sí será antijurídica la acción vinculada a efectivizar el delito de terrorismo a través de acciones específicas contra la tranquilidad pública y la vida de personas inocentes. De ocurrir esto último, el Estado cumple su deber al detener, procesar, juzgar y sentenciar a quien hace real la prédica de daño que difunde el terrorismo.

El problema complejo que apunta nuestro estudio reside en el escenario que tiene lugar cuando el profesor sentenciado por terrorismo ha cumplido su pena, ha pagado la reparación civil que impone la justicia penal, y pretende volver a enseñar. Más aún, la pena impuesta en el proceso penal no establece, en el caso que proponemos, que exista la prohibición de enseñanza una vez cumplida la pena. La situación a definir entonces tiene lugar de la siguiente forma: ¿Puede el Estado en forma legítima prohibir al profesor sentenciado por terrorismo volver a enseñar?

Los escenarios posibles se bifurcan de la siguiente manera: si el Estado efectivamente prohíbe la enseñanza a este profesor sentenciado por terrorismo ¿no se produce acaso una indebida extensión de una pena extraordinaria que no fue contemplada en el proceso por terrorismo? Si la privación de libertad y el pago de la reparación civil ya han tenido lugar, ¿cuál es la justificación constitucional para extender la pena más allá de su contenido?

De la misma forma, si el Estado no fija restricción alguna y permite al profesor sentenciado por terrorismo volver a enseñar, ¿cómo previene que este profesor no pueda difundir sus convicciones, de ser el caso, respecto a una prédica violentista en desmedro del Estado de Derecho? Nuestro esbozo de trabajo pretende abarcar estas dos opciones de examen del problema que planteamos y que exige una respuesta dentro de los principios del Estado constitucional, entendido como el tipo de Estado de derecho en el cual la salvaguarda de los derechos fundamentales es objeto de una debida ponderación, cláusula que se expresa en una exigencia previa de imparcialidad, condición característica en el examen de los derechos fundamentales.

#### 4. RESTRICCIONES ESTATALES EN RELACIÓN A LOS TIPOS DE DELITOS

Abarcar el estudio de las condiciones en las cuales el Estado puede en forma legítima irrogarse la facultad de restringir determinadas actividades a partir del tipo de delito que ha sido sancionado, puede constituir una tarea muy extensa, dado el número de bienes jurídicos que pueden estar involucrados.<sup>(17)</sup> Sin embargo, haciendo un esfuerzo tentativo por agrupar diversos ámbitos de restricciones a partir de tipo de delito involucrado, podemos establecer *prima facie* tres rangos: los delitos vinculados a la indemnidad sexual de menores, los relacionados con el ejercicio del derecho fundamental a elegir y ser elegidos, y propiamente los casos de profesores sentenciados por terrorismo.

Respecto al primer caso, en relación a los profesores sentenciados por agresiones probadas contra la indemnidad sexual, consideramos que en el caso de la pauta sancionatoria de prohibirles a estos sentenciados volver a enseñar, la restricción se encuentra plenamente justificada. La afectación de la indemnidad sexual de un menor por parte de un profesor justifica la elevada sanción que implica la restricción de no volver a enseñar. En adición a ello, se prevé una conducta que a futuro podría repetirse y, por consiguiente, podría extender el perjuicio físico, moral y emotivo hacia otros menores de edad. De suyo, el Estado ejerce en este caso una tarea de orden preventivo porque previene que este tipo de conductas lesivas no se vuelva a producir.

---

(17) Si varios bienes jurídicos resultan afectados por una misma acción, debemos asumir que nos encontramos frente a delitos pluriofensivos. Ello conduce a un escenario de gravedad mayor.

Creemos que en este primer caso la tarea de restricción es legítima aun así la pena judicial no haya impuesto restricciones al respecto. Sobre lo mismo, la regulación restrictiva del Estado, sea a través de una norma con rango de ley o una disposición de carácter administrativo, es una herramienta idónea, necesaria y proporcional en sentido estricto, a efectos de establecer las restricciones del caso en la enseñanza de los profesores sentenciados por esta causa.

En un segundo orden de ideas, el derecho fundamental vinculado a la libre elección respecto a cargos públicos, presenta dos manifestaciones: el derecho a elegir y el derecho a ser elegido. Si una persona es sentenciada por terrorismo, el cumplimiento de la pena y el pago de la reparación civil habilitan a esta persona para recobrar su derecho a elegir. Aquí existe una simple recuperación de los derechos civiles y ello se traduce en que la extinción de la pena no puede ir más allá de sus propios límites, supuesto perfectamente viable en un Estado Constitucional.

El dilema que se nos plantea sobre la legitimidad de la restricción del derecho a ser elegido, constituye una manifestación distinta del problema que no ocupa y nuestra propuesta tiene lugar por la inviabilidad de la restricción. Desde que el Tribunal Constitucional español fijara el criterio de una cultura de la no sospecha<sup>(18)</sup>, el ejercicio de los derechos políticos no debe admitir más restricciones que aquellas que cumplan condiciones de razonabilidad y proporcionalidad.

De esta forma, no puede establecerse *a priori* una idea preconfigurada, irrazonable o inidónea, de que la sola elección de alguien sentenciado por terrorismo pueda implicar la reincidencia en este mismo tipo de delitos. Una de las razones que justifica esta aseveración se vincula a la noción de que el sentenciado por terrorismo que eventualmente pueda ocupar un cargo en la función pública, no necesariamente debe implicar una sospecha velada de la sociedad en el sentido de que se defiendan ideas violentistas por parte de la nueva autoridad.

Al respecto, el derecho a la democracia es un componente siempre sensible para la sociedad en su conjunto, mas simplemente en base a esa misma noción un Estado no puede predecir, desde un prejuicio formado,

(18) Sentencia del Tribunal Constitucional español de 20 de junio de 2012. Caso Sortu.



una sospecha formulada, o una suposición básicamente apriorística, que necesariamente una autoridad elegida con antecedentes por terrorismo vaya a incurrir en la misma conducta contraria a ley y a derecho.

El caso de los profesores sentenciados por terrorismo es un caso distinto a los dos antes enunciados, dados sus caracteres *sui generis*. El terrorismo finalmente implica conductas graves, mas no en el mismo nivel de afectación de la indemnidad sexual de menores. Por otro lado, la elección para cargos públicos en la materialización del derecho a ser elegido, recoge otro tipo de patrones pues ello implica el ejercicio de responsabilidades democráticas, de carácter representativo.

El propósito de los profesores sentenciados por terrorismo de pretender volver a la enseñanza, es absolutamente comprensible, dado que aspira a ejercer su derecho a la libertad de enseñanza, haya sido profesor de los niveles primaria, secundaria o superior. Más aún, constituye parte del contenido constitucionalmente protegido del derecho a la libertad de enseñanza que no exista arbitrariedad en el procedimiento de elección docente por parte del Estado cuando se trata de sancionar a quienes en su momento acogieron como credo político una práctica violentista y defraudaron, lo decimos con propiedad, la confianza del mismo Estado en la calidad de sus docentes.

Por consiguiente, es legítimo que el Estado a través de sus órganos de Administración, restrinja la libertad de enseñanza de los profesores sentenciados por terrorismo, dado que los mismos no solo han incurrido en una conducta típica, antijurídica y culpable sancionada por ley, sino porque reviste una especial importancia que el terrorismo como delito contra la tranquilidad pública, igualmente constituye un tipo de patología social que merece las sanciones más severas, en cuanto pretende destruir los valores más representativos de la democracia, esto es, el respeto irrestricto por los derechos fundamentales, la existencia de una Constitución material como expresión del Estado de derecho, y el pluralismo de ideas, expresiones y tendencias políticas.

El quid del asunto respecto de lo que planteamos es cómo habría de ejercerse esa tarea de defensa de los valores de la democracia frente a los ciudadanos que equivocadamente abrazaron un credo violentista y que tras cumplir su pena, pretenden reincorporarse a la vida social pretendiendo ser readmitidos en la labor formativa, para cuyo efecto invocan la libertad de enseñanza como derecho fundamental.

Notemos aquí que un principio elemental del Estado constitucional es la interdicción de la arbitrariedad y como tal, dicha noción informa la relevancia de que el Estado mismo, frente a los derechos fundamentales, cumpla un *deber especial de protección* –*Schutzpflicht*– noción que debe ser asumida desde la perspectiva de que es obligación primordial del ente estatal, tutelar con más énfasis aún los derechos que tengan connotación iusfundamental. Y de allí la idea de que se trate de un *deber especial de protección*, en cuanto no es un deber ordinario, circunstancia que ocurre en el caso de un derecho de mera connotación legal, sino se trata de un derecho fundamental que reclama especial tratamiento normativo, fáctico y jurisprudencial por parte de los órganos que forman parte de la jurisdicción constitucional.

## 5. TAREAS DE MONITOREO EN LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA

La exigencia de estándares óptimos en la calidad educativa orienta la actividad de todo Estado hacia una excelencia en la educación. De esa forma, el diseño de las políticas públicas en materia educativa, y por extensión formativa, demanda del Estado la implementación de reglas que perfeccionan los sistemas educativos y a partir de esta premisa, los entes estatales han de regular la actividad del profesorado en todos sus ámbitos, desde lo normativo, legal y administrativo, hasta regulaciones propiamente procedimentales en materia de recursos humanos y cuestiones colaterales para un adecuado ejercicio de las obligaciones que le competen al Estado mismo.

La cuestión compleja a determinar es, dada esa producción normativa, cómo la misma, al regular restricciones, no incurre en afectación grave de los derechos fundamentales. En efecto, las reglas del debido proceso –el *due process of law*– son de especial importancia cuando se trata del Derecho Administrativo sancionador. De esa forma, el Estado tiene la facultad de sancionar como deber general, en referencia a la potestad de sanción, mas existe un deber específico de respetar, con especial énfasis, las reglas formales y materiales del debido procedimiento administrativo cuando de imponer sanciones se trata.

En desarrollo de esta idea, constituye exigencia para el Estado respetar reglas esenciales del debido procedimiento administrativo. Una de estas reglas es el principio de legalidad, en cuanto exige para la imposición de la sanción, junto al principio de taxatividad, los criterios base de *lex previa*,

*lex certa y lex scripta*. De la misma forma, la sanción exige la observancia de los principios de razonabilidad y proporcionalidad, en la medida que la arbitrariedad implica un comportamiento a ser excluido cuando de derechos fundamentales se trata. De observarse estas reglas mínimas de legalidad y razonabilidad, podemos afirmar, con suficiencia, que la sanción es además de legal, también constitucional, e incluso convencional si nos referimos al respeto de los derechos humanos que contemplan los instrumentos internacionales como la Convención Americana de Derechos Humanos.

Diseñado ese marco, nos queda por definir cuál es el marco óptimo de acción del Estado si nos referimos a la idea de perfilar la necesidad de imponer sanciones a los profesores sentenciados por terrorismo una vez que estos hayan cumplido su pena, pero al mismo tiempo, en el ejercicio de ese deber sancionador, se requiere que la actuación estatal sea respetuosa respecto de los derechos fundamentales involucrados en la materia que hacemos referencia.

Pues bien, nuestra propuesta se orienta por la implementación de un sistema de monitoreo docente, el cual puede ser definido, desde la noción base de monitoreo como “la recolección de datos rutinarios para medir los avances hacia el cumplimiento de los objetivos del programa. Se utiliza para llevar un registro del desempeño de los programas a lo largo del tiempo, y su propósito es ayudar a los interesados pertinentes a tomar decisiones informadas respecto a la eficacia de los programas y el uso eficiente de los recursos”<sup>(19)</sup>.

Es importante diferenciar entre sistemas *ex ante* y *ex post* de fiscalización en relación a los casos que hemos referido. Un sistema *ex ante* suele implicar deficiencias tanto formales como materiales. Nos explicamos: “La sanción *ex ante*, asumida como una sanción previa, tendería a afirmar que el profesor sentenciado por terrorismo, en forma taxativa, está impedido de volver a enseñar, a partir de la afirmación propia de la calidad del delito”.

En nuestra opinión, este sistema es complejo pues no solo constituye una expresión de la cultura de la sospecha, aludido *supra*, criterio que puede ser extraído del caso sortu, a partir del fallo emblemático del Tribunal Constitucional español en materia del derecho a formar organizaciones

(19) FRANKEL, Nina; GAGE, Anastasia. *Fundamentos de monitoreo y evaluación*. USAID, 2009, p. 6. Disponible en file:///C:/Users/usuario/Downloads/ms-07-20-es.pdf

políticas, sino también resulta una conducta contraria a los derechos fundamentales, desde la noción de que un prejuicio no puede constituir un criterio *ratio decidendi*, premisa reafirmada por la Corte Interamericana de Derechos Humanos en el caso Karen Atala Riffo vs. Chile<sup>(20)</sup>.

Lo afirmado representa efectivamente un tema complejo frente a los derechos fundamentales en su concepción hoy vigente de derechos con un contenido material muy extenso. Si la Administración del Estado prohíbe que el profesor sentenciado por terrorismo vuelva a enseñar, observemos que será difícil, aunque no imposible quizá, oponer un argumento constitucional de suficiente sustento para desestimar el cuestionamiento a que la pena se extiende indebidamente más allá de lo que estrictamente establece la sentencia.

En efecto, la principal objeción a superar por parte del Estado en una eventual demanda judicial de amparo contra la restricción estatal de la libertad de enseñanza del profesor sentenciado por terrorismo, será que en propiedad la pena no puede ser extendida más allá de los alcances que la misma impone. Esa situación en definitiva acarrearía inconstitucionalidad de la sanción administrativa porque extiende más allá de la pena los límites restrictivos que impone por sí misma la sanción.

Si se tratase incluso de una ley expedida con anterioridad al cumplimiento de la pena impuesta al profesor sentenciado, albergaríamos incluso dudas respecto a la constitucionalidad de la norma misma, en cuanto las leyes pueden invocar necesidades de defensa del Estado frente a las amenazas a la democracia, y sin embargo, es necesario reafirmar que las restricciones estatales respecto al nivel de empleabilidad con relación a delitos cometidos, de suyo exigen compatibilidad con los principios, valores y directrices que informan toda Carta Fundamental. Más aún, la libertad de enseñanza se vincula estrechamente, incluso, al derecho fundamental al trabajo, de un lado, y a la libertad de trabajo misma, por otro lado, condiciones que exigen un comportamiento democrático del Estado frente a este tipo de situaciones.

Insistimos en un aspecto: las leyes de restricciones de los derechos vinculados a la libertad de enseñanza, la libertad de trabajo y el derecho fundamental al trabajo, no superan las exigencias de ser normas estrictas.

---

(20) Corte Interamericana de Derechos Humanos. Caso Atala Riffo y niñas vs. Chile. Sentencia de 24 de febrero de 2012 (Fondo, reparaciones y costas).

tamente necesarias si existe una opción menos gravosa que persiga y logre igualmente un fin de relevancia constitucional, pero que a su vez no sea tan onerosa como la norma misma de restricción de prohibición absoluta de enseñanza.

Nuestra propuesta consiste, entonces, en un sistema de monitoreo como norma de procedimiento *ex post*, frente a los casos que impliquen la readmisión de profesores sentenciados por terrorismo en la enseñanza.

Definimos este sistema de monitoreo bajo las pautas que trataremos a continuación.

### 5.1. Exigencia de un sujeto sancionado por terrorismo cuya pena haya sido cumplida a cabalidad

Esta atingencia es relevante pues el delito de terrorismo comporta una situación de especial trascendencia antidemocrática, en cuanto no solo constituye una conducta punible, sino pretende lesionar los valores mismos de la democracia. En este sentido, se trata de un antecedente especialmente grave que supone adoptar medidas de orden administrativo por parte del Estado si se pretende diseñar un sistema de restricciones.

### 5.2. El monitoreo como sistema *ex post* de fiscalización

La referencia a un sistema de fiscalización es importante aquí en cuanto supone un conjunto de reglas de procedimiento, las cuales tienen lugar después que el profesor sentenciado por terrorismo hubiese cumplido integralmente su pena. El cumplimiento del principio de legalidad en un sistema de monitoreo nos conduce a la idea de que se trata de procedimientos que los Estados deben diseñar a partir de un conjunto mínimo de reglas.

¿Y por qué el énfasis en que se trate de un sistema *ex post*? Ello tiene lugar para excluir los criterios de cultura de sospecha o de configuración de prejuicios. Es contrario a los derechos fundamentales sancionar a una persona bajo la suposición de algo que pueda hacer a futuro. Excepción a este caso ocurre en las situaciones de tentativa de un delito, asunto muy distinto al que abordamos, en razón de que la tentativa exige actos de ejecución demostrativos de que hay una conducta delictiva inminente, y en rigor se trata de actos de preparación que manifiestan una conducta a hacer real.

La sospecha o el prejuicio son circunstancias contrarias a los derechos fundamentales. No constituyen en realidad un ámbito de justificación sino de simple toma de posición, y sin embargo, expresan un alto rango de debilidad como argumentos pues no expresan con suficiencia la fuerza de la sanción a imponer.

### 5.3. El monitoreo implica el concurso de un medio fiscalizador

Aquí ponemos de relieve que el Estado permite al profesor sentenciado por terrorismo volver a enseñar, mas esta aceptación no supone una situación de libre albedrío. No es así pues el Estado se reserva que otro profesor, que participe aleatoriamente en las clases del profesor readmitido, pueda evaluar el contenido académico de las clases del profesor sentenciado por terrorismo.

De esa forma, si ese profesor en evaluación cumple los fines de su tarea de formador de generaciones de estudiantes, y no reincide, esta vez por medio de la docencia, en la difusión de sus ideas violentistas, entonces el fin del monitoreo *ex post* se habrá cumplido. Así, es altamente probable inferir una resocialización del profesor monitoreado o sujeto a control.

De otro lado, si el profesor sentenciado vuelve a incurrir en estas prácticas de defensa de concepciones violentistas, entonces deberá tener lugar un procedimiento administrativo sancionador y, por cierto, la sanción máxima podrá consistir en la expulsión del monitoreado de la carrera docente.

¿Hay arbitrariedad en el procedimiento de monitoreo? Consideramos que no. El derecho de defensa se encuentra garantizado en todo momento. El derecho a contradecir o impugnar una eventual sanción a causa de los deberes docentes, constatados en una acción de monitoreo, igualmente es objeto de tutela de tener lugar un procedimiento administrativo de sanción contra el monitoreado.

El ejercicio de esta potestad por parte del Estado constituye la observancia del principio de interdicción de la arbitrariedad, en cuanto las reglas del debido procedimiento administrativo son escrupulosamente respetadas, esto es, la sanción solo tiene lugar después de un procedimiento administrativo que respeta el derecho de defensa, de contradecir y de impugnar.

Ahora bien, nuestro concepto de monitoreo ha involucrado la variable ostensible de un profesor que en forma presencial desarrolla la importante labor de fiscalización de un profesor sentenciado por terrorismo que vuel-

ve a las aulas a enseñar. Sin embargo, la tecnología es hoy un componente que no podemos soslayar. Nos referimos a la viabilidad de que las clases del profesor sentenciado por terrorismo puedan ser grabadas y esto constituya, también, una forma de fiscalización.

En nuestra opinión, esta opción de procedimiento no constituye invasión de la privacidad en el ejercicio de la libertad de enseñanza, pues recoge un procedimiento que implica un mecanismo de control razonable y que no afecta ostensiblemente los derechos fundamentales en juego a propósito de esta tarea de fiscalización.

## 6. LA CONSTITUCIONALIDAD DE UN SISTEMA DE MONITOREO

El test de proporcionalidad, como técnica de interpretación constitucional, constituye en el ordenamiento jurídico contemporáneo una óptima alternativa de control de compatibilidad de una regla compatible con la Constitución. De la concurrencia conjunta de los requisitos de idoneidad, necesidad y proporcionalidad en sentido estricto<sup>(21)</sup>, podemos llegar a la conclusión de que una norma es legítima, dado que esa expresada legitimidad implica su validez con respecto a la Carta Fundamental. De esa forma, no basta que hoy una norma solo tenga la condición de vigente, es decir, que haya sido discutida, aprobada, promulgada y publicada, sino que exige una especial armonía con la Constitución. Ello se logra, entre otras variantes de la interpretación de los derechos fundamentales y la primacía normativa de la Ley de Leyes, a través del test de proporcionalidad. A su vez, si está ausente uno de los requisitos de este test, la norma devendrá en inconstitucional.

El monitoreo, como alternativa de procedimiento, soporta el test de proporcionalidad a que podemos someter una norma de este tipo, dado que la exclusión *prima facie*, *ex ante* o *a priori* del profesor sentenciado por terrorismo de la función docente, sí constituye un anticipo de juicio que eventualmente puede resultar una conducta contraria a los derechos fundamentales.

A su vez, esta medida soporta el subexamen de idoneidad por cuanto el fin de relevancia constitucional se expresa en la figura de que se busca,

---

(21) ALEXY, Robert. *Teoría de la argumentación jurídica*. Lima: Palestra Editores, 2007, p. 459.

a través de una medida de control como el monitoreo, la excelencia en la educación. En propiedad, un alumno con formación adecuada e idónea es un propósito importante en todo sistema educativo y la forma de llegar a ello demanda un conjunto de reglas, mecanismos o pautas de procedimiento para ese fin. Desde esa perspectiva, la actividad reguladora del Estado implica la adopción de normas cuyo fin exige, para aprobar esta subregla de idoneidad, que la norma sea adecuada en relación a un fin de relevancia constitucional. En otros términos, la norma adoptada debe garantizar ese fin para el cual la norma es construida.

Un sistema de monitoreo cumple el fin de relevancia constitucional aludido, dado que a través de una modalidad de fiscalización directa —un profesor monitor en la propia clase del profesor sentenciado por terrorismo que ha sido readmitido en la enseñanza, o un sistema de grabación audiovisual de la clase— se garantiza una formación óptima de los alumnos. Es propio afirmar que el alumnado debe tener una formación que se oriente a destacar los valores de un sistema que permita la convivencia en paz, y ello se logra a través de los valores de la *democracia material* y no de las prédicas violentistas. Descritas estas atingencias, la norma de monitoreo soporta el test de proporcionalidad en su primera exigencia de idoneidad.

De la misma manera, cumple esta norma el subexamen de necesidad en razón de que un monitoreo constituye un sistema más garantista de los derechos fundamentales. En efecto, si el fin de relevancia constitucional es la excelencia en la educación, la cuestión inmediata a dilucidar es cómo se logra ese propósito y más aún, la opción a plantear debe ser respetuosa de los derechos fundamentales.

En concordancia con lo planteado, nuestra opinión se inclina hacia una excesiva onerosidad en la prohibición absoluta de enseñar al profesor sentenciado por terrorismo que pretenda su readmisión en la enseñanza. Es una alternativa de suyo onerosa pues constituye una modalidad lesiva del derecho fundamental a la libertad de enseñanza. Esta prohibición constituye una consolidación de la cultura de la sospecha en el sentido de una suposición *a priori* de que el sentenciado por terrorismo ha de incurrir en la difusión de un credo violentista. Hemos de verificar aquí que este sistema *ex ante* expresa rasgos de inconstitucionalidad pues supone un prejuicio en la determinación de las capacidades del profesor.



De otro lado, si bien es cierto que el propósito de la resocialización en el cumplimiento de la pena se expresa en una reincorporación del sujeto penado a la sociedad, y que este vuelva a constituir un elemento útil para el bien común, resulta una consigna lesiva asociar el tipo de delito a la inviabilidad de la reincorporación. El terrorismo es ciertamente uno de los delitos más perjudiciales en relación a la tranquilidad pública y por ende, de afectación a los valores de la democracia, y sin embargo, el Estado es uno de los primeros entes a ser llamados en el necesario respeto irrestricto a los derechos fundamentales de los ciudadanos. De no hacerlo por adoptar medidas lesivas a los derechos fundamentales, sus normas no solo pueden enfrentar problemas de constitucionalidad en los procesos de tutela de derechos de orden constitucional, sino que incluso pueden enfrentar problemas de convencionalidad, dado el caso en el cual una norma interna sea sometida a control de la jurisdicción supranacional.

Por consiguiente, frente a una medida apriorísticamente lesiva como lo es la exclusión total de los profesores sentenciados por terrorismo en la enseñanza, constituye una medida menos lesiva el sistema de monitoreo que exponemos. Se cumple cabalmente, a juicio nuestro, el subexamen de necesidad, dado que este busca la aplicación de la medida menos lesiva, entre las alternativas existentes, para la consecución de un fin de relevancia constitucional.

Dado el contexto de que se busca la excelencia en la educación en todo sistema educativo, es más gravosa la exclusión total del profesor sentenciado por terrorismo, por suponer un juicio *ex ante* con rasgos de contrariedad con la Constitución, frente a la alternativa *ex post* de un sistema de monitoreo, que igualmente busca la excelencia en la educación, pero lo hace desde una perspectiva menos vulneradora del derecho fundamental a la libertad de enseñanza.

Finalmente, la medida satisface los estándares del subexamen de proporcionalidad en sentido estricto, dado que en este examen jurídico que representa este componente del test, verificamos que dos derechos fundamentales se oponen con manifiesta claridad: el derecho fundamental a la libertad de enseñanza, en cuanto concierne al profesor sentenciado por terrorismo que aspira a ser readmitido en la enseñanza, y por otro lado, no solo es un fin de relevancia constitucional, sino un derecho de la sociedad, y ello se expresa en la excelencia en la educación.

¿Qué plantea en este caso el subexamen de proporcionalidad en sentido estricto? Pues que de dos derechos fundamentales opuestos, determinemos los niveles de afectación y satisfacción de los mismos, siempre bajo la regla de la ley de la ponderación: a mayor afectación de un derecho, tanto mayor debe ser la satisfacción del derecho fundamental opuesto<sup>(22)</sup>.

La afirmación anterior nos lleva a reconocer dos cosas: de un lado, la importancia de reconocer que un derecho puede resultar efectivamente afectado, pero para que haya proporcionalidad entre ambos, la satisfacción del derecho opuesto debe ser mayor. Esto no es una conclusión meramente discrecional, sino que demanda en rigor la concurrencia de circunstancias fácticas y jurídicas que demuestren que el nivel de satisfacción de un derecho fundamental es mayor que el nivel de afectación del derecho fundamental en disputa.

Para ello, la doctrina del test de proporcionalidad ha previsto, vía una escala triádica, la existencia de tres niveles, tanto de afectación como de satisfacción: elevado, medio y débil<sup>(23)</sup>. Si asignáramos valores numéricos a estos niveles, el valor elevado bien puede implicar una hipotética determinación de 3 puntos, y su vez, el nivel medio, 2 puntos, así como el rango débil 1 punto. Contrastados los puntajes de la afectación y la satisfacción, se demandaría que el derecho satisfecho siempre tenga un mayor valor que el derecho afectado.

En el caso que nos ocupa, consideramos que el derecho a la excelencia en la educación resultaría en parte afectado, pues en propiedad el respeto por los derechos fundamentales por parte del Estado, impide la vigencia y validez de una norma tan restrictiva como lo es la prohibición de enseñanza al profesor sentenciado por terrorismo en su propósito de ser readmitido en la enseñanza. Por lo tanto, el valor de afectación de este derecho es medio, y su rango numérico de valoración es 2.

A su turno, consideramos que el nivel de satisfacción del derecho a la libertad de enseñanza con suficiencia puede ubicarse en el nivel 3, dado que es elevada la satisfacción de este derecho a respetarse el contenido

(22) BERNAL PULIDO, Carlos. "Estructura y límites de la ponderación", en *DOXA* 26. *Cuadernos de filosofía del derecho*. Universidad de Alicante, 2003, p. 227.

(23) BERNAL PULIDO, Carlos. *Op cit.*, p. 228.

constitucionalmente protegido de la libertad de enseñanza, en razón de que no son admisibles decisiones arbitrarias por parte del Estado en su tarea de fiscalización de la educación. En este mismo sentido, el Estado tiene el deber de adoptar medidas constitucionalmente legítimas.

Si el valor de la afectación del derecho a la excelencia en la educación es medio y de puntuación 2, así como el nivel de satisfacción del derecho a la libertad de enseñanza es elevado y de puntuación 3, podemos afirmar con suficiencia que la norma de monitoreo soporta el test de proporcionalidad y por consiguiente es constitucional.

## 7. A MODO DE CONCLUSIÓN

La democracia es un bien común que los Estados deben proteger no solo a través de Constituciones nominales o semánticas, sino, en rigor, a través de políticas públicas cuyo eje sea el respeto efectivo de los derechos fundamentales y la primacía normativa de la Constitución.

El tránsito de ideas en este estudio ha sido darle forma a la compleja relación que suscita la acción del Estado frente a los profesores sentenciados por terrorismo que pretenden volver a la enseñanza. De por medio, se encuentran bienes jurídicos de trascendencia como el derecho fundamental a la libertad de enseñanza, al igual que las implicancias del terrorismo como sería amenaza contra la democracia.

Los Estados prevén así, en esa lucha sin cuartel contra el terrorismo, una serie de restricciones estatales como el impedimento de readmisión en la enseñanza a estos profesores sentenciados, mas en rigor existen rasgos de inconstitucionalidad en este tipo de decisiones, dado que se extiende, más allá de la pena que cumple el sentenciado por terrorismo, la represión por parte del Estado.

Hemos partido de la idea de que es necesaria la acción punitiva del Estado respecto a este tipo de delitos, pero esas decisiones estatales deben ser respetuosas del Estado Constitucional en su fórmula de respeto a la vigencia efectiva de los derechos fundamentales y al principio de primacía normativa de la Constitución.

Dadas esas precisiones, hemos creído conveniente poner de relieve que el Estado no puede imponer una cultura de la sospecha o un sistema de decisiones basado en prejuicios. Esto ocurre, a juicio nuestro, cuando el

profesor sentenciado por terrorismo no es readmitido en su propósito de volver a enseñar tras el cumplimiento de su pena. Calificamos esto como un sistema *ex ante* que adolece de inconstitucionalidad.

En consecuencia, proponemos un sistema *ex post*, o de monitoreo, que acepta la readmisión del profesor, pero a su vez el Estado adopta medidas de control efectivo a través de un profesor monitor o bien a través de un sistema de grabación de las clases impartidas, en el único propósito de medir un desarrollo adecuado de las clases y de no aceptar la prédica en aulas de credos violentistas. Esta medida es una fiel expresión de legítima defensa del Estado constitucional.

Hemos incluido, a propósito de esta propuesta de monitoreo, un examen de la medida a través del test de proporcionalidad, técnica de interpretación constitucional que permite determinar la compatibilidad de una regla, norma o disposición con la Constitución. El resultado de dicho examen ha sido positivo y, por consiguiente, demuestra la constitucionalidad de la medida, la cual *per se* no es invasiva, sino se encuentra plenamente justificada, dados los bienes jurídicos en juego y las amenazas serias que representa el terrorismo.

Convenimos, entonces, en la necesidad de restricciones estatales frente al terrorismo, mas estas decisiones exigen ser compatibles con los principios, valores y directrices que hoy informan las Cartas Fundamentales de todos los países del orbe. Se trata, a juicio nuestro, de *cargas legítimas* que hoy imponen las democracias a los Estados, y que en su propósito de concordancia y armonía con el bien común, exigen al Estado mismo posiciones que compatibilicen con los derechos fundamentales y con la primacía de la Constitución misma. Desde esa perspectiva, solo existe el Estado constitucional en la medida que exista una acción estatal permanente, continua y sostenida de protección real de los principios, valores y directrices de la *Lex Legum*.

# LA IDEA DE UNIVERSIDAD EN TIEMPOS DE REGULACIÓN

CARLOS HAKANSSON

Doctor en Derecho (Universidad de Navarra), Profesor Ordinario Principal de Derecho  
Constitucional de Integración (Universidad de Piura),  
Titular de la Cátedra Jean Monnet (Comisión Europea)  
(Perú)

**Sumario:** 1. El propósito de la ley universitaria. 2. El sentido de la Universidad. 3. En defensa de la autonomía universitaria. 4. Reflexiones finales.

El centenario movimiento de universitarios originado en la ciudad de Córdoba (Argentina) tuvo la finalidad de fomentar la creación de un estudiantado proactivo, con responsabilidad social que es propio de una formación humanista. Los ideales de consolidar la libertad de cátedra, el estudio de los problemas desde una perspectiva iberoamericana, que esté abierta a todas las opiniones y círculos sociales, así como impulsar y democratizar la investigación<sup>(1)</sup>; para lograrlo, los principales pilares de la reforma se resumieron en la autonomía y gobierno de la universidad, así como una nueva visión para impartir la enseñanza y la responsabilidad social para la formación de los universitarios<sup>(2)</sup>, un conjunto de ideas que también irradiaron al resto de países iberoamericanos<sup>(3)</sup>.

---

(1) BUCHBINDER, Pablo (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana, 2005, p. 95.

(2) Véase, TUNNERMANN, Carlos (1983): *La Reforma Universitaria de Córdoba*. Caracas: FEDES, 1983.

(3) DEL PONT, Luis Marco. *Historia del Movimiento Estudiantil Reformista*. Córdoba: Universitas, 2005, p. 176.

Con motivo del recuerdo al grito de Córdoba<sup>(4)</sup>, el presente ensayo está compuesto de unas ideas y experiencias que, como profesor universitario, he podido ir descubriendo, aprendiendo y acumulando con el tiempo de docencia, asesoramiento e investigación, las cuales considero pertinentes compartir en el comentario, pues son las bases y fundamentos que deben tenerse presentes al momento de abordar el estudio y la explicación de la naturaleza de la universidad y los papeles del oficio universitario; especialmente en una época de reformas nacionales en el Perú sobre los procesos de licenciamiento, acreditación, calidad e investigación.

## 1. EL PROPÓSITO DE LA LEY UNIVERSITARIA

La nueva legislación para las universidades peruanas pretende resolver un problema de fondo que lleva varias décadas agudizándose: los bajos estándares de la educación universitaria en el Perú<sup>(5)</sup>; el bajo número de artículos de investigación en los mejores repositorios institucionales y bases de datos indexadas, que la impiden aparecer entre las cien primeras universidades de los rankings internacionales de mayor reconocimiento. Se trata de un problema que el poder ejecutivo emprendió resolver mediante una nueva ley; sin embargo, pese a las críticas vertidas durante la presentación del proyecto, consideramos que es un deber del Estado la necesidad de establecer unos estándares y exigencias a las universidades públicas y privadas para poder certificar la calidad de su enseñanza, para que los títulos de pre y posgrado que expidan tengan reconocimiento oficial al emitirse en nombre de la Nación. En ese sentido, todo lo relativo con la exigencia de un grado de maestría o doctorado para poder ejercer la docencia, la aprobación anual de una partida para importante inversión en libros y revistas científicas, así como la adquisición de base de datos y la creación de centros de investigación en ciencias y letras, impulsará el crecimiento académico en favor de alcanzar el saber superior, es decir, el cúmulo de conocimiento que la humanidad ha podido acumular en un determinado momento histórico, que es el aporte y finalidad de toda universidad<sup>(6)</sup>.

---

(4) Como así se le nombró al movimiento de la rebelión estudiantil (1918) para democratizar la universidad en su afán de dotarla de una visión y misión de carácter científico.

(5) Véase la Ley N.º 30220.

(6) "La Universidad tiene como producto el saber superior. El saber superior no es simplemente cuestión de enseñanza. El saber superior se caracteriza porque, por una

La ley tiene el acierto de reconocer que las universidades se rijan por sus propios estatutos, lo cual entiende el reconocimiento a tener su propio ideario, pero la elección universal de las autoridades académicas (rector, vicerrectores, decanos) en las universidades públicas podría dar lugar a una desnaturalización en los fines que la ley pretende alcanzar, siendo su mayor peligro el populismo y clientelismo que podría suscitarse en unas campañas electorales politizadas y que promuevan la división del estudiantado, viciando un clima de paz y tranquilidad que es más propio de los campus universitarios<sup>(7)</sup>. Debe tenerse en cuenta que en otras realidades el sistema de voto universal no ha funcionado, siendo cambiado al modelo tradicional de elección por el claustro universitario.

## 2. EL SENTIDO DE LA UNIVERSIDAD

La civilización de la Edad Media pasó su vida en la busca de dos objetos, la piedra filosofal, que convertía las cosas en oro, y el Santo Grial que concedía la vida eterna; nunca pudieron encontrarlos, pero, en cambio, descubrieron la universidad, que busca alcanzar el saber superior hasta llegar a la verdad<sup>(8)</sup>. Por eso, la universidad peruana del siglo XXI no tiene

---

parte, es aquello a lo que se ha llegado en la larga y fecundísima acumulación del saber lograda a lo largo de la historia. El cultivo del saber es característico, sobre todo, de la cultura occidental"; cf. POLO, Leonardo. *El profesor universitario*, Universidad de Piura, colección Algarrobo, N.º 42, 1996, p. 18.

<sup>(7)</sup> Sobre la elección de autoridades académicas, el profesor José María Sesé nos ofrece un dato importante sobre la admirada Universidad de Salamanca en su edad de oro, "(...) pero pocos saben que el rector en esos años era siempre un alumno, elegido entre sus compañeros para que los profesores no se apartaran de su labor docente e investigadora. El cargo, además, se renovaba cada año para que el joven rector no pudiera corromperse en el manejo del gobierno"; cf. SESÉ ALEGRE, José María. *Las humanidades en la universidad del tercer milenio*, Universidad de Piura, colección Algarrobo, N.º 44, 2002, p. 35.

<sup>(8)</sup> Como sostiene Joaquín SILVA, "[d]esde sus inicios las universidades se comprendieron como comunidades de maestros y discípulos consagrados a la búsqueda de la verdad. De allí que la comprensión que se tenga de la verdad será determinante para la comprensión que se tenga de la naturaleza y misión de la Universidad. En sus discursos, Newman aborda una y otra vez esta cuestión, al punto que difícilmente se comprende su idea de universidad si no se atiende a su idea de verdad"; cf. SILVA, Joaquín. "La idea de Universidad y su fundamento en la idea de verdad" en Newman, John Henry. *La idea*

algo nuevo que ofrecer, sino cumplir con la tradición heredada de Europa, pero con los matices propios de la realidad nacional asentada en su propio territorio. ¿Cuál es el camino que debe seguir la educación universitaria peruana y qué metas debe cumplir durante el trayecto? A solo veinticinco años para celebrar el bicentenario pensamos que no hay nada que reinventar, dado que debemos volver a enrumbarnos hacia el norte de toda universidad.

Desde una perspectiva clásica y minimalista, para que exista una universidad tan solo es necesario tres cosas: un profesor, un alumno y entre ellos una pregunta. Por eso, los pasos que encontramos necesarios para recuperar el camino, y el tiempo perdido, se resumen en las siguientes ideas: el profesor, los alumnos y el campus.

## 2.1. El profesor, los alumnos y el campus

Los maestros y discípulos reunidos en el campus conforman la comunidad universitaria, cada uno cumple su papel en la formación y gozan de un distinto perfil al momento de interactuar dentro del aula, en los distintos ambientes del campus, incluso durante una breve pero agradable conversación ya sea al subir o bajar de una escalera, o al quedar en el recuerdo una grata experiencia personal vivida con un profesor; por ejemplo, el profesor de la Universidad de los Andes (Chile), Dr. Jaime Arancibia, nos contó durante un seminario dictado en la Universidad de Piura (Perú) sobre el profesor universitario que, durante su formación doctoral en Cambridge, le cogió la lluvia durante su diario recorrido matutino al *College*, mostrando su enfado y contrariedad al momento de detener su bicicleta sin percatarse que detrás de él también llegaba, en igual medio de transporte, un reconocido profesor universitario que, luego de aparcarla, lo miró sonriente saludándolo con la frase: ¿fresca la mañana, no?. Una lección que el Dr. Jaime Arancibia recuerda vivamente<sup>(9)</sup>.

Para el Profesor Arancibia, el problema actual de muchas universidades es tener entre sus profesores a personas que forjan el conocimiento,

---

*de Universidad*, traducción editada de pasajes escogidos, Jullian, Paula; Neira, Anamaría (editoras), Pontificia Universidad Católica de Chile, julio, 2015, p. 15.

<sup>(9)</sup> La anécdota personal fue relatada por el Dr. Jaime ARANCIBIA, profesor de la Universidad de los Andes (Santiago de Chile), durante una conferencia ofrecida a los profesores de la Universidad de Piura el 14 de julio de 2015.



pero sin arte; se debe tener en cuenta que “(...) el académico es un artista, en el sentido de que es capaz de proponer cosas nuevas al servicio de la existencia humana”; no es cantante, es cantautor; tampoco es crítico de arte, es un pintor; es más que un erudito o un simple curador de ideas ajenas, pues no solo conoce verdades, sino que es capaz de proponer nuevas ideas, por eso, tiene el afán de buscar siempre nuevos modos de absorber, interpretar y explicar la realidad de las cosas y no solo elaborar teoría sobre ellas; no obstante, si el universitario pierde su interés por lo nuevo se convierte en un artesano del saber, en una persona que solamente ejercita un oficio de modo mecánico; el profesor universitario siempre está en contacto con las últimas propuestas científicas, no se contenta con reproducirlas; tengamos en cuenta que el conocimiento transmitido en los colegios es más “longevo”, se trata de verdades que han sido aceptadas en el tiempo, pero lo “nuevo” es más universitario que escolar, tanto así que el profesor universitario es un académico joven; es cierto e inevitable que llegará a la ancianidad biológica, pero si no pierde su afán por lo nuevo se mantendrá joven en su diario quehacer<sup>(10)</sup>.

## 2.2. El profesor y los papeles del oficio universitario

La universidad son sus profesores, conocido tradicionalmente como el claustro académico, el cuerpo de docentes propio de todo campus universitario, no de varias universidades a la vez sino de una sola, aunque pueda transmitir sus conocimientos fuera ella como profesor invitado, o realizar una estancia en una universidad extranjera para investigar (*visiting researcher*). La formación del profesor universitario es vital para que funcione el conjunto y la Universidad cobre sentido, pues sin profesores que investiguen no se podrá llegar a la verdad; en ese sentido, el profesor debe alcanzar el grado de doctor que lo acredita con la capacidad para poder alcanzar el saber superior y difundir conocimiento mediante sus investigaciones. La tesis o memoria doctoral se convierte en la ópera prima de una serie de papeles universitarios que ocuparán muchas páginas de su carrera de vida.

<sup>(10)</sup> Véase la nota periodística de la conferencia del Profesor Jaime ARANCIBIA MATTA titulada: “El profesor es un artista que forja”, elaborada por Claudia Reto y publicada el 20 de julio de 2015 en el siguiente link: <http://udep.edu.pe/hoy/2015/el-profesor-universitario-es-un-artista-que-forja/>.

El ciclo de investigación de todo profesor en formación atraviesa por las mismas etapas y todas ellas comienzan con el doctorado y que se pueden graficar como las cuatro estaciones. La primavera, cuando el profesor comienza la tesis y trabaja en una biblioteca con todo lo que necesita para ponerse a escribir y producir ideas; el verano, cuando la temperatura del cuerpo aumenta presionado en cumplir los plazos comprometidos con el director; el otoño, cuando el doctorando termina dándose cuenta de la aventura en que se ha metido pero debe seguir adelante, sin parar; y un largo invierno, cuando siente que marcha a contracorriente hasta que llega nuevamente la primavera, vale decir, cuando la tesis está lista para el director, es decir, cuando el maestro la firma y se solicita fecha para su defensa ante un tribunal, momento que empieza la cuenta hacia atrás<sup>(11)</sup>.

Es preciso reiterar que la tesis no es el comienzo sino el principio, la madurez del profesor universitario vendrá con los años de docente. El alumno enseña al profesor a ser un buen maestro, por eso no es de extrañar que también distingamos un ciclo durante el camino. El novel profesor está muy cercano a ser un Sancho el fuerte, muy duro con los alumnos, especialmente con las calificaciones, contrariado al darse cuenta que cada vez llegan más inmaduros e incultos; Sancho panza, el otro extremo, que se trata del profesor mayor de edad, aburguesado, que dicta su clase de memoria, con los mismos apuntes, ejemplos e imperfecciones, sin mucha motivación para enseñar y práctico para evaluar. Como la virtud siempre se encuentra en un punto medio, el modelo de Sancho el Sabio es el más idóneo para cualquier docente, pues siempre se supera a sí mismo, prepara su clase y evalúa al final si el método empleado ha sido el mejor; busca mejorar su estilo y método de enseñanza, asesoramiento académico y calendarizar sus investigaciones.

El papel que cumple el profesor dentro del campus no tiene sentido sin el alumno, la persona a la que debe formar como un profesional útil a la sociedad<sup>(12)</sup>. Su formación no debe limitarse al aprendizaje, sino que,

(11) Las cuatro estaciones de una memoria doctoral, fueron inspiradas por hechos propios vividos durante mi estancia de investigación en la cinco veces centenaria Universidad de Santiago de Compostela en Galicia-España (1995-1999).

(12) Al respecto, Leonardo Polo sostiene que el docente advenedizo es "(...) el que aparece de vez en cuando, cuyo centro de interés se encuentra en otro tipo de actividad.

en el arte de la educación, transmitir los valores, la deontología para ejercer dignamente la profesión, la universidad como idea no cumpliría su papel si forma personas que no contribuyan con el desarrollo del país y la vivencia de valores durante el ejercicio profesional y en medio del mundo.

### 2.3. Los alumnos, *mentoring* y *carpe diem*

La universidad no puede facilitar todo al alumno, el mundo real no opera de ese modo. El profesor debe ayudarles a aprender, una tarea que no consiste solamente en el clásico dictado de clases, sino que los alumnos puedan leer con anticipación el contenido de la clase que tendrán al día siguiente, dirigir un debate grupal, aclarar lo que no se ha comprendido y sacar conclusiones en conjunto. De este modo, para la verdadera formación universitaria, la clase magistral no es suficiente. El profesor a tiempo completo puede tratar a los alumnos fuera de clase, en su despacho, en un seminario o taller que los alumnos hayan organizado para profundizar más lo aprendido; se trata del *coaching* que hoy se difunde mucho en las escuelas de negocios, pero en el mundo universitario debe comprenderse como el *mentoring*, que es tan antiguo como la relación entre maestro y discípulo<sup>(13)</sup>.

El perfil del alumno va cambiando progresivamente a medida que pasan los años, nada nos debe sorprender al comienzo de la aventura universitaria; lo que debe quedarles claro es que la exigencia no es látigo, sino el medio para poder sacar lo mejor de ellos durante la carrera, que los hará cambiar y crecer hacia adentro. El *carpe diem*, locución latina de Horacio, que significa “aprovecha el momento como si fuese el último”, se convierte en una frase que, con sentido de propiedad, solo puede aconsejar un maestro a sus discípulos, pero en su momento era cuestionada por decir que olvidaba la visión trascendente de la persona y fin último de la vida cristiana; sin embargo, “aprovecha el momento como si fuese el último” se puede armonizar con la etapa de formación universitaria en el campus,

---

En ciertas coyunturas hay que acudir a este tipo de personas, pero el universitario a ratos, no es un universitario”; cf. Polo: El profesor universitario..., p. 15.

(13) “No hay universidad propiamente en las escuelas donde, a la transmisión de los saberes, no se una la formación enteriza de las personalidades jóvenes. Ya el humanismo helénico fue consciente de esta riqueza de matices”; cf. San Josemaría y la Universidad, Universidad de la Sabana, primera edición colombiana, Bogotá, 2009, p. 25.

donde tradicionalmente se trataban los grandes temas dentro y fuera del aula, transformando las ideas en poesía sobre la vida, la libertad, el amor, la muerte, y preguntas sobre quiénes somos y hacia dónde vamos<sup>(14)</sup>.

La Universidad peruana del siglo XXI no debe olvidar sus pilares fundacionales para poder, sobre esa base, aportar la innovación acorde con los tiempos modernos. En ese sentido, el perfil del alumno universitario se resume en una persona que sabe que la competencia es contra uno mismo, no contra los demás, que sepa trabajar en equipo, que sea tolerante con el resto, pero exigente consigo mismo, deportista dentro y fuera de la cancha y capaz de generar un buen ambiente de trabajo<sup>(15)</sup>; se sugiere también que aprenda a tocar un instrumento musical o que cultive las artes, actuación, poesía, etcétera<sup>(16)</sup>. La Universidad no es una institución técnica, sino esencialmente humanista. Hoy en día, los centros laborales valoran más el ejercicio de la inteligencia emocional que solo el conocimiento de una persona que juega para sí misma, sin comprometerse con los demás y menos con la institución para la que trabaja.

La relación del profesor y el alumno, del maestro y su discípulo, no podrá surgir si el ambiente que hizo posible su encuentro no sea lo suficientemente idóneo para promover un cambio y crecimiento dentro del alumno, así como un permanente deseo del profesor de brindar lo mejor en su tarea de formar personas. Nos estamos refiriendo al campus universitario. En Europa es natural que se encuentre en medio de la ciudad, al punto que casi no se sabe quién llegó primero, así como su crecimiento urbanismo en sus alrededores; el estilo de campus cercado es otra modalidad, más difundida en el Perú con alguna que otra excepción, pero, en todo caso, en lo posible debe tener unas condiciones mínimas para que sea el ambiente adecuado para formarse y alcanzar el saber superior.

<sup>(14)</sup> En la película "la sociedad de los poetas muertos", se aprecia una referencia al *carpe diem* cuando el maestro John Keating la cita a sus alumnos en el sentido que comentamos; véase: *The Dead Poets Society* (1989), dirigida por Peter Weir; cinta que hasta la fecha se encuentra en el catálogo de películas del servicio streaming de Netflix.

<sup>(15)</sup> Hoy reconocidas y valoradas en el mundo laboral como las habilidades blandas.

<sup>(16)</sup> En las escuelas canadienses, por ejemplo, resulta extraño que un menor de edad no sepa, o no esté aprendiendo, tocar un instrumento musical; sin contar que los niños en Finlandia y Austria, en fase inicial, solamente aprenden a jugar.

Actualmente parece que una de las principales preocupaciones de las universidades es la necesidad de más aulas de clase, la construcción de modernos aularios con todas las comodidades para poder brindar su oferta académica y, según sus promotores, ofrecer una educación de calidad; ciertamente, la necesidad de aulas en el campus tiene su importancia, pero no debe ser más que un importante problema de carácter logístico. La universidad son sus profesores y su selección y calidad académica siempre será la principal preocupación de sus autoridades, juntamente con una biblioteca lo suficientemente bien pensada para facilitar con su ambiente y acondicionamiento la lectura, estudio, investigación y la profunda reflexión<sup>(17)</sup>.

### 3. EN DEFENSA DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

Como mencionamos al inicio del trabajo, uno de los temas de mayor trascendencia en Córdoba era la necesidad que la universidad fuese autogobernada, que elija a sus autoridades académicas bajo sus normas estatutarias, que los estudiantes participen del gobierno y se prohíba la fuerza pública. En resumen, que la coyuntura política del exterior no perturbe la actividad académica interna<sup>(18)</sup>.

La defensa de la autonomía universitaria se ha convertido con el tiempo en la principal herencia del movimiento estudiantil, un principio que también fue utilizado por quienes persiguen intereses distintos a las funciones naturales de la universidad: investigar y formar en el saber superior. La

---

(17) "En los últimos siglos, la cultura europea ha estado condicionada fuertemente por la noción de modernidad. Sin embargo, la crisis actual tiene menos que ver con la insistencia de la modernidad en la centralidad del hombre y de sus preocupaciones, que con los problemas planteados por un 'humanismo' que pretende construir un regnum hominis separado de su necesario fundamento ontológico. Una falsa dicotomía entre teísmo y humanismo auténtico, llevada al extremo de crear un conflicto irreconciliable entre la ley divina y la libertad humana, ha conducido a una situación en la que la humanidad, por todos sus progresos económicos y técnicos, se siente profundamente amenazada"; cf. RAZINGER, Joseph. "Discurso en el encuentro europeo de profesores universitarios" en *Cinco discursos universitarios de Benedicto XVI*, Facultad de Derecho, Universidad de Navarra, Pamplona, 2010, pp. 37 y 38.

(18) ACEBEDO TARAZONA, Álvaro. "A cien años de la reforma de Córdoba", 1918-2018. La época, los acontecimientos, el legado, en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3797042>, p. 12.

idea del cogobierno es otro de los rasgos del movimiento, el cual también ha derivado en la politización de la academia. El ideal de una universidad abierta a la sociedad, así como responsabilidad social, son postulados de una reforma que todavía no se han difundido plenamente. En la actualidad, los sistemas de acreditación se han convertido en un referente obligatorio para certificar las universidades<sup>(19)</sup>, inspirado en los criterios de las agencias privadas estadounidenses, que ha empezado a cuestionar la autonomía universitaria, la exigencia de indicadores numéricos, formatos, rubricas, evidencias, etcétera, ha dado lugar a cuestionar la autonomía para autoregularse, pues, en la práctica, se ha instaurado una visión empresarial que condiciona el gasto y prioridades clásicas de la universidad<sup>(20)</sup>.

Un ejemplo simbólico sobre las decisiones políticas que evidencian una crisis de la visión universitaria, se aprecia en una resolución del Tribunal Constitucional peruano que pasamos a comentar. El 10 de septiembre de 2013, el máximo interprete suspendió el funcionamiento de la Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma (UNAAT) al declarar la inconstitucionalidad de los artículos 1, 3, 4 (literal a), 5, así como la primera y segunda disposición complementaria transitoria y la tercera disposición complementaria final de la Ley N.º 29652 y, por conexidad, la inconstitucionalidad de la Ley N.º 29780<sup>(21)</sup>.

El contenido de la Ley N.º 29652 estableció que la Universidad de Tarma debería funcionar sobre las filiales de la Universidad Daniel Alcides Carrión (UNDAC, Pasco) y la Universidad Nacional del Centro (UNCP, Huancayo), declarándose la transferencia permanente de sus bienes muebles e inmuebles, del acervo documentario y las partidas presupuestales asignadas a dichas sedes,

(19) Como reflexiona Pereira Menaut, “[e]s fruto de la sorpresa de constatar, un día, que Platón, Cicerón, Ulpiano, Bártolo, Vitoria, Suárez, Locke y Savigny tenían muchos menos libros y medios de trabajo que cualquiera de nosotros ni siquiera cosas hoy tan primitivas como fotocopiadoras o máquinas de escribir pero produjeron grandes obras que seguirán siendo estudiadas por los siglos. Y no parece que se pueda imputar toda la culpa a la política ni a la economía”; cf. PEREIRA MENAUT, Antonio-Carlos. *Política y Educación*, EUNSA, Pamplona, 1993, p. 61.

(20) ABOITES, Hugo. “Un libro indispensable” en Tünnermann, Carlos: *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*, Clacso, Buenos Aires, 2008, p. 11.

(21) Véase la STC Exp. N.º 00019-2011-PI/TC.

violando la garantía institucional de autonomía de estas universidades<sup>(22)</sup>; además, para el máximo intérprete de la Constitución, la Universidad de Tarma carece de un informe técnico del Ministerio de Economía y Finanzas que garantice el uso adecuado de sus recursos públicos, otorgándole plazo (*vacatio sentencie*) hasta el 31 de diciembre de 2013 para que regularice su situación. El Congreso de la República deberá aprobar el nuevo informe técnico de la Universidad, caso contrario la inconstitucional declarada por el Tribunal surtirá efectos plenos a partir del 1 de enero de 2014.

Con relación a los fundamentos de la sentencia, el Tribunal Constitucional argumentó que existe conexión entre la autonomía universitaria y la protección de una multiplicidad de derechos. El fundamento de tales libertades supone una autonomía en sentido general que garantice que la formación en conocimientos y espíritu tenga lugar en un ambiente libre de todo tipo de injerencias ilegítimas, particularmente de aquellas provenientes del Estado, sean de carácter confesional, académico o ideológico<sup>(23)</sup>. En ese sentido, agrega el colegiado, la protección de la autonomía universitaria requiere de una previa delimitación de su contenido constitucionalmente protegido, es decir, su régimen normativo, de gobierno académico, administrativo y económico; siendo enfático en afirmar que la autonomía no significa autarquía, por lo que ninguna universidad se encuentra exenta de un proceso de evaluación externo riguroso, así como la obligación de adoptar las medidas que le sean impuestas por los órganos del Estado competentes para elevar su nivel educativo.

Si la autonomía universitaria tiene por finalidad proteger a las instituciones que nacieron para alcanzar y cultivar el saber superior y que, por tanto, también deben gozar de libertad para tomar decisiones relativas a sus actividades esenciales, por sus propios métodos y sin sufrir coacción de una autoridad exterior a ellas<sup>(24)</sup>, debemos tener presente que el fundamento de su autonomía reside en la especialidad del servicio público que

(22) Véase el artículo 18 de la Constitución de 1993.

(23) Véase la STC Exp. N.º 00019-2011-PI/TC (fundamentos 4, 5, 6 y 12).

(24) Véase el informe de Sir Hector Hetherington a la IV Asamblea de universidades (Tokio 1965), publicado en la Association Internationale des Universités, *L'Autonomie Universitaire*, citado por Ponz Piedrafita, F. *Reflexiones sobre el quehacer universitario*. Pamplona: EUNSA, 1988, p. 112.

brinda a la sociedad, como son la enseñanza y la investigación. De este modo, se concede autonomía a una institución determinada cuando existe el convencimiento que solo de esa manera pueden ser satisfechos sus altos fines y que debe ser tan amplia como sea necesario para poder alcanzar sus objetivos<sup>(25)</sup>. Por eso, la autonomía universitaria es consecuencia de su libertad científica y contiene un doble aspecto; el primero es de carácter subjetivo-institucional porque protege el interés general y el derecho del profesor para defender su libertad; el segundo alude a su naturaleza de garantía institucional porque afecta la idea medular de Universidad, una institución circunscrita y delimitada al servicio de ciertos fines, aun cuando las tareas no estén especializadas en particular y que posean un amplio marco de actuación<sup>(26)</sup>.

A propósito del contenido de esta sentencia, es prudente señalar que un aspecto que no afecta la autonomía universitaria es facultad del Estado para exigir altos estándares de investigación en revistas que forman parte de los mejores índices, nacionales y extranjeros, así como la formación de profesores con grado de doctor (Ph.d), la infraestructura y medios necesarios para desarrollar una labor investigadora de primer nivel para alcanzar su finalidad esencial: el saber superior.

#### 4. REFLEXIONES FINALES

Como se ha mencionado en los párrafos anteriores, las universidades clásicas nacieron para alcanzar el saber superior, pero tampoco debemos olvidar que todas ellas se fundaron en libertad<sup>(27)</sup>. Por eso, la decisión esta-

(25) Véase, Fernández, Tomás-Ramón. *La autonomía universitaria*. Madrid: Civitas, 1982, p. 29; véase además ABRUÑA PUYOL, Antonio; BACA ONETO, Víctor; ZEGARRA MULANOVICH, Álvaro. "Algunas ideas para el estudio de la autonomía universitaria en el ordenamiento peruano" en *Revista de Derecho, Universidad de Piura*, N° 1, 2000, pp. 15 y 16.

(26) Véase Schmitt, Carl. *Teoría de la Constitución*. Madrid: Alianza Universidad Textos, 1992, p. 175.

(27) Álvaro D'ORS explica que "(...) las Facultades principales de la tradición universitaria son tres: Teología, Jurisprudencia y Medicina. La Facultad de Filosofía fue sobrevenida. En un principio, se reducían las materias de esa Facultad de las artes liberales (el trívium y el quadrivium), que constituían la formación básica del universitario, de modo que venía a ser como un bachillerato propiamente universitario o algo parecido a la 'orientación universitaria'"; cfr. D'ORS, Álvaro. *Nuevos papeles del oficio universitario*. Madrid: Ediciones RIALP, 1980, p. 47.



tal de prohibir las filiales universitarias y el impedimento de reelección inmediata de sus autoridades académicas son una notoria intromisión estatal que preocupa especialmente.

Es cierto que la formación de profesionales también debe ser una preocupación estatal, dado que ellos con su trabajo y preparación serán los responsables para tomar las futuras decisiones en los distintos campos del saber, con una gran repercusión en todo el país. Pero esa preocupación no legitima al Estado para interferir en la libertad de enseñanza, un derecho fundamental reconocido por la Constitución. La autonomía y la libertad de enseñanza surgen precisamente para frenar la interferencia del poder político en la actividad universitaria<sup>(28)</sup>.

Desde un punto de vista clásico, la universidad siempre ha requerido de cierta distancia frente al poder estatal para su pleno y normal desarrollo. Una manera de entenderlo es la frase que el Quijote dirigió a los guardias del Rey diciéndoles lo siguiente: “Una de las partes de la prudencia es que lo que se puede hacer por bien no se haga por mal”<sup>(29)</sup>; en otras palabras, que la libertad siempre debe ejercerse con responsabilidad. Una idea que nos motiva a sostener dos consideraciones:

Primera: que el Estado no debe intervenir en la gestión administrativa o económica de las universidades, salvo cuando les asigne recursos; tan solo en ese caso tiene el derecho y el deber de fiscalizar su adecuado destino; y

Segunda: tampoco podrá interferir en la organización de la universidad, la cual solo deberá regirse por lo dispuesto en sus estatutos e ideario fundacional.

---

<sup>(28)</sup> Al respecto, Newman es claro al afirmar sobre la formación universitaria que “(...) el primer paso en la formación intelectual es cultivar la mente de los jóvenes con las ideas de ciencia, método, orden, principio y sistema; de reglas y excepciones; de riqueza y armonía. El resultado de esta educación es una persona intelectual tal como la concibe el mundo hoy: aquella que tiene opiniones válidas sobre temas de filosofía y actualidad”; cf. Newman: *La idea de Universidad...*, p. 27.

<sup>(29)</sup> Cf. DE CERVANTES, Miguel. *Don Quijote de la Mancha*, Edición del IV Centenario, Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, Brasil, 2004, p. 207.

Pero ambos límites no significan que el Estado deba jugar solo un papel de espectador. Nada de eso. El Estado siempre deberá tomar las siguientes decisiones: evaluar y autorizar el funcionamiento de nuevas universidades; controlar que la enseñanza superior cumpla unos estándares mínimos de calidad, porque siempre tendrá que preocuparse que existan buenos profesionales, así como aprobar un sistema de acreditación que asegure su prestigio a lo largo del tiempo.

Por todo eso, si bien el Estado no puede determinar el contenido del programa de cada carrera e interferir en la organización interna y elección de sus autoridades, su misión es preocuparse por exigir unos requisitos o estándares mínimos de calidad para un buen resultado final: profesionales capaces para conducir el país, nuestra verdadera reserva nacional. En otras palabras, que el Estado nos exija más profesores con doctorados y maestrías, más investigación, mejores bibliotecas para alcanzar la verdad; son metas que serán para nosotros un estímulo para realizar ese saber superior que significa ser universitario. Por lo tanto, al Estado siempre le quedaremos agradecidos cada vez que se nos ponga el listón alto en estas materias, pero sobre la organización interna le decimos que mejor nos ocuparemos los universitarios, porque la libertad se ejerce con responsabilidad.

No hay que olvidarnos que la mayoría de universidades clásicas, como Bologna, Oxford y Salamanca, no se fundaron en las capitales de cada Estado sino fuera de ellas, para estar lejos del poder político, evitar su arbitraria interferencia y garantizar la libertad de enseñanza. En resumen, formar personas, buenos profesionales para alcanzar la verdad, esa es la *universitas*, la misión de la comunidad universitaria compuesta por sus profesores, alumnos y graduados.

Para finalizar, los cambios producidos por la reforma universitaria en la ciudad de Córdoba se resumen en la defensa en la educación superior comprometida con la sociedad. Una reforma que se extendió en Iberoamérica, las primeras partieron desde casa, las ciudades de La Plata y Buenos Aires, que incorporaron el cogobierno estudiantil. En el año 1921, la reforma se extendió en todas las universidades argentinas, donde la participación de los universitarios en el gobierno, la libertad de cátedra, las actividades de extensión universitaria, principios que se expandieron por Iberoamérica a partir del I Congreso Internacional de Estudiantes de

la Reforma, que fuera celebrado en la ciudad de México (1921); la ola reformista también llegó al Perú (1919), sentando sus bases con la creación del partido aprista peruano, Chile (1920), México (1921), Colombia (1922), Cuba (1923), Brasil y Bolivia (1928), y Costa Rica (1933)<sup>(30)</sup>. Finalmente, las reformas universitarias producidas en el tiempo, varias de ellas centenarias como en Córdoba, actuales como en el Perú, y las que seguro están por venir, deben reconocer un núcleo duro para no terminar por desnaturalizar su esencia humanista, como es la luz siempre puesta en el arte y la forja. La universidad descansa en ambos pilares para brindar frutos; precisamente, las crisis en los campus universitarios se producen por la ausencia o vacío de una de ellas.

---

<sup>(30)</sup> ACEBEDO TARAZONA. *A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018*. La época, los acontecimientos, el legado. ..., p. 11.



# EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

VÍCTOR JULIO ORTECHO VILLENA

Profesor de Derecho Constitucional peruano,  
Derecho Procesal Constitucional, Derecho de la Educación de las  
Universidades Nacional de Trujillo y de la Universidad Antenor Orrego.  
Ex-decano del Colegio de Abogados de La Libertad

(Perú)

**Sumario:** 1. Concepto de educación. 2. Educación e ignorancia. 3. La obligatoriedad en la enseñanza. 4. La gratuidad. 5. La libertad de enseñanza. 5.1. El laicismo y la educación. 5.2. Escuelas públicas y privadas. 5.3. Función y dirección del Estado en la educación. 5.4. Los fines de la educación. 5.5. La libertad de cátedra. 6. La libertad y la cultura. 6.1. La realidad cultural nacional. 6.2. La cultura popular y los medios masivos de comunicación.

Este derecho en nuestros días se encuentra consagrado formalmente en todos los ordenamientos jurídicos de los países y particularmente en sus bases constitucionales, sea cual fuere el estado de desarrollo en que se encuentren las sociedades que dan existencia a dichos países o sea el tipo de Estado o la forma de gobierno que tengan dichas sociedades. Suficiente es dar una mirada a las diferentes Constituciones de los Estados Modernos, sean estos de la esfera capitalista o de la socialista. De acuerdo a ello, nadie discute actualmente, cuando menos formalmente, ni los sectores más

---

(\*) Se incorpora aquí la primera parte de un clásico trabajo del profesor Víctor Julio ORTECHO VILLENA cuando era docente y en su momento ex Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Trujillo. La obra original se publicó en un libro (1972) que lleva el mismo título del presente artículo, la segunda parte comprendía: "Rumbos y Perspectivas de la Educación Peruana" (GEC).

reaccionarios, el derecho que tiene el hombre a la educación, la facultad que tiene el ser humano de procurar su perfeccionamiento y por ende su desarrollo espiritual y material.

Pero si esto es verdad, hay una aparente contradicción que nos lleva al planteamiento de un problema. Casi todos los estados, tienen desde hace tiempo reconocido el derecho a la educación, como una garantía que podríamos calificarla de carácter social, sin embargo, en 1948, al promulgarse en el seno de la Asamblea de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, vale decir, cuando ya los Estados tenían consagrado el derecho a la educación, tal declaración, lo incluye dentro de sus principios en el artículo 26 y señala los alcances generales de tal derecho. Y algo más, esos mismos estados que en sus constituciones amparan ese mismo derecho, al suscribir individualmente la declaración no están haciendo sino volver a promulgar el amparo jurídico de tal derecho.

Por qué entonces, si los estados tienen consagrado un derecho, la unión de los mismos mediante el organismo de las Naciones Unidas, se preocupa en momento posterior en establecer garantías en el plano internacional a la educación. La explicación de tal contradicción es elemental: se legisla donde el fenómeno existe. Así el derecho a la educación, a la altura de 1948 y aun hasta la actualidad requirió y requiere del amparo legal del poder político del Estado a fin de que tal derecho se cristalice en realidad. Por eso, porque el derecho a la educación encuentra serias trabas en su uso y aplicación, porque en el mundo, las masas populares, sobre todo de los países llamados subdesarrollados, no tienen el acceso pleno hacia los beneficios de la educación; porque de los 7,500 millones de habitantes que pueblan el globo hay un considerable porcentaje de analfabetos, por eso es que no solo se seguirá legislando sobre la educación, sino que se seguirá luchando por la democratización de la educación, por el derecho que tiene el hombre a aprender el conocimiento, la necesidad que tiene la familia a la superación de sus miembros, la urgencia que tiene la sociedad de desarrollar sus facultades creadoras y de resolver sus problemas.

## 1. CONCEPTO DE EDUCACIÓN

Para poder analizar los alcances del Derecho a la Educación, es necesario señalar algunas ideas básicas sobre lo que es esta última. En efecto, la educación en el sentido más amplio alude a la persona y a la comunidad,

más cabalmente a la sociedad. El elemento que une a los dos, en este particular caso de la educación, es el de la superación y el perfeccionamiento a través del conocimiento. De allí que resulte feliz la idea de Adolfo Rude, cuando dice que la educación es “la formación de la personalidad plena de valores para una comunidad plerónica de ellos”. Esto significa que la educación es la tarea formativa del hombre con el fin de alcanzar su propia superación y la superación de la sociedad de que forma parte.

El distinguido pedagogo y excatedrático de la Universidad de Trujillo, Dr. Mauro Herrera Calderón, para referirse a la tarea de la educación y al beneficio que recibe el educando de dicha tarea, puntualiza una doble definición de educación, cuando afirma que “en sentido dinámico y activo, la educación es la acción que realiza un hombre para modificar cualitativa y perfectivamente a otro, haciéndole más apto para realizar las operaciones propias de su ser”, y luego agrega, que “en sentido pasivo o estático es la cualificación perfecta del hombre, que lo hace más apto para realizar las operaciones propias del ser”<sup>(1)</sup>.

Y entendida la educación como un fenómeno cualitativamente especial de la vida social, ha dicho el pedagogo socialista soviético A. G. Kovaliov, que “se denomina educación a la influencia orientada y sistemática sobre el desarrollo de la persona con el objeto de prepararla para cumplir una determinada función social, para que desempeñe un papel en el sistema de las relaciones sociales”<sup>(2)</sup>.

El mismo autor analizando la educación como objeto de la pedagogía, señala que, en aquella, en sentido amplio se incluyen las nociones de instrucción y enseñanza. La instrucción entendida como el dominio del sistema de conocimientos, elaborado por la humanidad. Que esta instrucción puede ser lograda por diversos caminos, siendo el fundamental el de la enseñanza. Que la enseñanza es “la organización, orientada pedagógicamente, del proceso de suministro de conocimientos a los estudiantes, de experiencias y hábitos que aseguren un nivel adecuado y una dirección ideológica de la instrucción y educación”. Vale decir, la enseñanza implica

---

(1) HERRERA, MAURO. *Filosofía de la Educación*. Ediciones U.N.T., 1966, p. 32.

(2) KOLAVIOV, A.G. *Cuestiones Generales de Pedagogía*. Bogotá: Sudamérica Ltda., 1965, p. 13.

un proceso en el cual se correlacionan una doble actividad, la dirigente de los maestros en la enseñanza y la actividad consciente de los alumnos que realizan el proceso del aprendizaje.

Pues si apreciamos en cualquiera de los casos antes señalados, para no citar los muchos puntos de vista que existen y que no dejan de tener el mismo espíritu, la idea central que lleva el término educación, es el perfeccionamiento de las aptitudes y facultades del hombre para su propio desarrollo y para el desarrollo de la misma sociedad. Y precisamente, cuando la educación se eleva a la categoría de un derecho, aquella debe entenderse como la tarea humana superior de perfeccionar las facultades y aptitudes de todos los hombres, para hacerlo más útil para sí mismo y para los demás. Y este, el derecho, debe entenderse como la posibilidad especialísima de tener acceso pleno a la invalorable pretensión y actitud humana de perfeccionar a la especie más desarrollada, el mismo hombre.

## 2. EDUCACIÓN E IGNORANCIA

A despecho de que todos los estados consagran el derecho a la Educación, vale decir, en conceptos muy simples, la facultad de acceso a los beneficios de la enseñanza, los términos que nos presentan la realidad educativa en el mundo no son nada halagüeños: pues en 1950, mientras Europa tenía de 7 a 9 % de analfabetos y América del Norte de 3 a 4 %, Oceanía de 10 a 11 %, América del Sur de 42 a 44 %, América del Centro de 40 a 42 %, Asia de 60 a 65 % y África de 80 a 85 %, porcentajes que por cierto en el curso de 16 años, más específicamente a la altura de 1966 han disminuido en un 16 a 18 %. Datos más precisos son aquellos que nos señalan que en 1964<sup>(3)</sup> existían en el mundo unos 700 millones de analfabetos, vale decir, el 44 % del total de la población del mundo, de mayores de 15 años.

No es casualidad que los continentes que están formados en su mayor parte por países llamados subdesarrollados, tengan un mayor porcentaje de analfabetos, como son los de Asia, África y América Latina, y que si bien es cierto el porcentaje de este fenómeno viene disminuyendo, el número absoluto de analfabetos adultos continúa creciendo, pues al estar con los

---

(3) POBLETE, Moisés. *La Explosión Demográfica en América Latina*. Buenos Aires: Schapire, 1967, p. 93.



datos de 1963, América Latina alcanza a 40 millones de analfabetos, de una población de 215 millones de habitantes.

Tomando al analfabetismo como un solo elemento de referencia, sin tratar por ejemplo la falta de educadores, de técnicos y profesionales, resulta consustancial con el subdesarrollo, en efecto a mayor subdesarrollo mayor número de analfabetos, y no exactamente, al contrario, como suele decirse que a mayor índice de analfabetismo corresponde mayor grado de subdesarrollo, por más que al final las influencias entre ambos fenómenos resulten recíprocas.

No deja de ser exacto, por otra parte, que el analfabetismo es una seria dificultad no solo para el desarrollo y progreso individual sino también para el desarrollo mismo de la producción. Al respecto, el economista norteamericano Jacob Viner, ha llegado a señalar que:

*Los primeros requisitos para lograr un gran rendimiento en la mano de obra en las condicionales de la industria contemporánea consisten en que la masa de la población sepa leer y escribir, disfrute de buena salud y esté suficientemente alimentada para poseer la fuerza y energía necesarias<sup>(4)</sup>.*

### 3. LA OBLIGATORIEDAD EN LA ENSEÑANZA

Ante tan desoladora realidad y ante el innegable hecho de que, en el mundo, así como en nuestro continente y específicamente en nuestra patria, más pesa la ignorancia que la cultura; que la educación a pesar de su gran fuerza, no alcanza a conceder la libertad plena del hombre y ni siquiera la dignidad del mismo, resulta un imperativo social el de la educación. Es el estado el que tiene la obligación de comandar esa gran tarea y son los centros educativos, los sectores institucionales y la intelectualidad en general los que tienen que secundar al Estado en dicha tarea.

Por eso ante el problema del analfabetismo, la ignorancia y el poco desarrollo de la cultura en los grandes sectores humanos, surge un corolario: la necesidad de generalizar el beneficio de la educación, y eso solo es posible bajo los principios de la obligatoriedad y la gratuidad. Y es que el

<sup>(4)</sup> *Ob. cit.*, p. 92.

derecho a la educación debemos entenderlo como la posibilidad de acceso a la cultura, la posibilidad de acceso a la enseñanza, la posibilidad de adquisición del conocimiento.

Sin embargo, aunque resulta paradójico, que, tratándose de un derecho, vale decir, de un beneficio para el hombre mismo, este beneficio tenga que ser obligatorio, tenga que ser exigido. Y es que la importancia de la educación no siempre es comprendida por los que han de ser los beneficiarios, y por ello es que la educación elevada a la calidad de un servicio público tiene que ser obligatoria.

La obligatoriedad, no es una cualidad fundamentalmente aplicable para el educando, sino para los padres que son los tienen que factibilizar el contacto del alumno con la escuela y en algunos casos, tratándose del Perú, para determinados sectores empresariales de tipo industrial o agrícola, que por mandato del artículo 74 de la Constitución del Estado, están obligados a sostener las escuelas que funcionen en esos centros de trabajo.

#### 4. LA GRATUIDAD

La obligatoriedad de la educación no cumpliría su objetivo si es que esta no fuera gratuita, y aún se da el caso frecuente sobre todo en los sectores rurales, que pese a la educación gratuita y obligatoria haya sectores que se sustraen de ese beneficio. Y es que el problema de la gratuidad de la enseñanza es más complejo de lo que simplemente parece, pues no es plenamente gratuita la educación si es que solo se exonera al educando del pago de la pensión por enseñanza, si es que, ese mismo educando no tiene de parte de su hogar las condiciones económicas que le permitan una adecuada alimentación, vestido o útiles escolares y que por el contrario aquel, desde las tempranas horas de su infancia tiene que contribuir mediante su trabajo a solucionar las cargas económicas de ese hogar.

Al sentido de la gratuidad tiene que concedérsele mayor alcance por parte del Estado, no tan solo porque las condiciones económicas y sociales así lo exigen sino porque tomando la educación no como un simple beneficio personal para quien la recibe, sino y sobre todo como un beneficio también para la comunidad estatal dado el resultado social de la educación, la gratuidad que debe darse resulta obligatoria. Esta obligatoriedad de la gratuidad tendría dos fundamentos de peso: la colectividad contribuye al

sostenimiento del Estado, y este debe retribuir con los servicios públicos y entre estos con el de la enseñanza y luego por qué quienes se preparan para el mañana no constituyen un sector totalmente improductivo como suele considerárseles, sino que potencialmente constituyen elementos productivos, al estar preparándose para más tarde.

## 5. LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA

El derecho a la educación alude a la posibilidad de acceso que debe tener el hombre hacia el conocimiento, hacia el aprender los logros de la cultura, en cambio la libertad de la enseñanza, al menos, en el sentido jurídico, alude a la facultad de hacer que la enseñanza sea libre, tanto desde el punto de vista de las instituciones que las imparten, como desde el punto de vista de su orientación y sobre todo de la creencia. Precisamente, este hecho ha dado lugar a la tan decantada polémica entre la educación laica y la educación no laica.

### 5.1. El laicismo y la educación

El laicismo es la corriente o doctrina que propugna la independencia del Estado con respecto a la Iglesia, vale decir, que aquel debe ser independiente de la influencia religiosa. Y tratándose en materia educativa, la escuela laica propugna la no injerencia eclesiástica en la enseñanza.

Los antecedentes de la corriente laicista se pueden encontrar en el siglo XVIII, en que el Estado comienza a tener injerencia en la tarea educativa, y particularmente cuando se fueron tomando medidas para romper el monopolio que en materia educacional tenía la Iglesia en la Edad Media, y así cuando la Revolución Francesa suprimió las órdenes religiosas y las instituciones escolares que estas tenían a su cargo y declaró que la educación era una función pública y por tanto correspondía al Estado. Y así sus principales líderes hicieron bandera de la educación pública, señalando que era la manera de borrar las desigualdades en la niñez, proveniente del derecho de propiedad.

Los Estados no solo comenzaron a crear escuelas, sino también a formar maestros, a señalar el contenido de las materias que deberían enseñar en incluso a disponer que las escuelas profesionales y las universidades otorguen títulos a nombre de la nación, y, en fin, a dirigir la educación. Naturalmente que la lucha entre la Iglesia y el Estado, por la dirección de

la educación, se avivó por la misma lucha religiosa, sobre todo en los países europeos, de allí que la escuela laica o estatal se la haya identificado con el ateísmo y la escuela confesional o religiosa con el teísmo. Sin embargo, aquí cabe señalar que esos términos de identificación solo pudo darse en aquellos países donde se libró lucha religiosa, pero la verdad es que el contenido de laicismo, no implica obligatoriamente anticlericalismo, pues el laicismo no discute el derecho que tiene la iglesia a dar formación espiritual a sus fieles, lo que discute es el derecho que reclama aquella para dar una enseñanza cultural, enseñanza de las letras, las ciencias o las artes y particularmente a los educandos que no pertenecen a la confesión religiosa.

Lo que busca la corriente laica, es que quienes reciban el beneficio de los conocimientos, lo hagan en forma libre y que, comprendiendo los valores, puedan formar su propia personalidad.

## 5.2. Escuelas públicas y privadas

No solo durante la pugna entre el laicismo y el no laicismo, sino antes de ella y después de dicha pugna, se ha planteado el problema de a quién corresponde la tarea de educar, si a la familia, a la sociedad o al Estado. Nadie niega el derecho y la obligación que tiene la familia en la tarea educativa de sus miembros, particularmente de los padres para con los hijos, tanto por constituir la esfera más inmediatamente interesada como de más cercana influencia en los primeros momentos de la aptitud asimilativa del conocimiento y adecuación de la conducta social del niño. Pero nadie niega también, que la capacidad educadora de la familia es limitada.

Por ello es que se admite que la familia está llamada a dar las primeras pautas educativas y después tan solo se reserva el derecho de colaborar con tal tarea y en todo caso de escoger el tipo de educación que mejor puede convenir a sus hijos.

Los términos antagónicos del problema, se plantean entonces entre la sociedad y su supraestructura política, el Estado. Vale decir, si corresponde educar al Estado o corresponde educar a los diferentes sectores privados de la sociedad. Por eso es que en nuestros tiempos, ya la discusión no es exactamente entre laicistas y no laicistas, pues el problema religioso ya se ha superado y ha dado paso a nuevos tipos de corrientes, las sociales y políticas. La polémica se plantea entre educación pública y privada.

Hay que admitir que esta lucha se plantea, no solo porque ambos sectores contendientes quieren ayudar a la juventud sino porque tienen interés de formar a la juventud de determinada manera, vale decir, de acuerdo a sus intereses; ya sea el Estado como expresión de la clase dominante o ya sean los sectores privados y sociales. Ambos tienen perfecta convicción que la juventud representa no solo la mejor época de captación de los rumbos formativos, sino que saben también que aquello que se siempre en esa época, constituye el sello más o menos permanente y duradero en el hombre.

Y de allí que surgen nuevas tendencias, que a diferencia del laicismo que propugna la no injerencia de la Iglesia en la educación, aquellas propugnan un nuevo tipo de independencia, independencia más que con respecto a los principios con respecto a los organismos que deben impartir la educación, más concretamente independencia con respecto al Estado. De cierta manera en este aspecto aparece libertad de enseñanza como una posición opuesta al laicismo.

Así hay quienes dicen que corresponde a los sectores privados los rumbos de dicha educación y que es la familia la llamada a escoger libremente el centro educativo y el tipo de educación para sus hijos. Quienes sostienen la absoluta educación privada o preferentemente privada, aprecian a la educación como un medio de promoción individual, como una adquisición cultural únicamente como sacrificio personal o familiar y que por tanto corresponde a la esfera particular.

Por su parte, quienes piensan que la educación cada vez exige mayores esfuerzos y condiciones y que actualmente es una necesidad la promoción cultural de la juventud y del pueblo en general, por propio beneficio de la sociedad, sostienen que la educación debe ser pública, que su desarrollo tiene que correr a cargo del Estado y por ende también su orientación. Que siendo la educación un servicio público, debe ser costeadada por el Estado; que no debe estar a cargo de los sectores particulares, pues estos además de ahondar las desigualdades y los privilegios, ponen la educación solo al alcance de los sectores económicos más solventes.

En cada caso, quienes sostienen la necesidad de la educación únicamente pública, reclaman no solo la obligación del Estado, de educar a través de las escuelas, sino como es lógico, reclaman también el derecho del Estado a señalar las orientaciones, a determinar los planes de

estudio y los programas, a señalar las formas de promoción, de discernir el nombramiento de sus maestros, etc. y quienes defienden la educación privada, también reclaman esos mismos derechos para quienes realicen tarea educativa particular.

Frente a las dos posiciones, la educación pública y la educación privada, hay variadas tendencias de tipo ecléctico; unas que sostienen la preferencia de la educación privada y el carácter supletorio de la educación pública y otras la coexistencia de ambas. La primera que dice que el Estado tan solo debe ayudar a la educación en la medida en que el sector privado no alcance a cubrir toda la enseñanza y la otra que admite que es necesario que existan paralelamente las dos formas: La privada para quienes así la deseen y puedan usar de ella y la pública para los sectores que también lo deseen y que no alcancen en sus posibilidades económicas a la educación particular.

Pero es necesario ahondar las distinciones. Mientras que la escuela laica es anti confesional, la libertad de enseñanza es anti estatal, al menos en principio, pues ella tiene como sustento la iniciativa privada. Por eso es que, de acuerdo con ello, se sostiene que la libertad de enseñanza, consiste en la facultad que tiene cada persona, de darse la educación que crea conveniente o el derecho de la familia de escoger libremente la educación que deben seguir sus hijos.

En el caso del Perú, como en el de muchos estados, particularmente de la esfera capitalista, existen al mismo tiempo las dos formas de enseñanza: la pública y la privada; en donde, dadas las condiciones de un país semifeudal en el campo y subindustrializado en la ciudad, la educación es un imperativo y una obligación del Estado, pero como el Estado se lamenta de no contar con los recursos necesarios, se admite no solo como una necesidad sino como una realidad, el hecho que el sector privado concorra a participar en la tarea educativa.

Así tenemos, que mientras la educación primaria es desarrollada en su mayor parte por el Estado, en la secundaria la mayor parte de colegios y también de alumnos están a cargo de la educación particular y en nivel universitario predomina la educación pública, pero en el sector privado también está ganando terreno.

Ante la existencia de la doble forma de educación, pública y privada, si se admite la libertad de enseñanza desde el punto de vista de las instituciones educativas, se tiene que admitir también un amplio derecho a la es-

cogitación. Y consiguientemente la libertad de enseñanza, tanto para el que imparte conocimientos como para el que los recibe, debe tener un sentido amplio, vale decir, la libertad de enseñanza para los particulares y para el estado y la libertad del educando o del padre de familia, para escoger una entidad educativa pública o privada. Y así debemos entender el espíritu de la última parte del artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos y así se entiende y se practica la libertad de enseñanza en el Perú.

Sin embargo, hasta aquí no hacemos sino señalar las diferentes posiciones acerca de la libertad de enseñanza, pero conviene señalar cuál es la más conveniente a nuestro concepto, si la educación pública o la privada en primer lugar y enseguida si la libertad de principios en la educación o la libertad de escoger instituciones educativas que generalmente obedecen a un mismo principio de clase y organización social.

Creemos muy modestamente que, haciendo abstracción por el momento de las limitadas condiciones económicas del Estado para la educación, más conveniente resulta la educación pública, porque esta es general y tiene una mayor orientación social que la privada y consiguientemente tiene que repercutir en mayor beneficio de la colectividad. Que la escuela pública evita ahondar más las diferencias de clase y la educación se constituye en un servicio social y no en un negocio.

Debemos admitir como más plausible preferir la libertad, en cuanto a los principios que en cuanto a las instituciones, dado que aquella ha de permitir al educando, formarse libre de prejuicios, en cambio la libertad de escoger las instituciones lleva generalmente a ahondar las diferencias de clase.

### 5.3. Función y dirección del Estado en la educación

Si bien es cierto se admite la existencia de educación pública y privada y la libertad para escoger cualquiera de ellas, cierto es también que en su organización tienen que regir determinadas normas y principios generales que, sin negar la libertad de enseñanza, den cierta unidad a la función educativa.

A diferencia de la educación puramente estatal, que reclama la dirección también puramente estatal y de la educación privada que reclama la dirección también privada, en la educación pluralizada o en la coexistente educación mixta, de pública y privada, la dirección corresponde en lo fundamental al Estado. Quien señala los fines de la educación en general y los

fines especiales de cada grado es el Estado. Él también determina los planes y programas, las normas y reglamentos de nombramientos de los profesores, las normas de promoción de los estudiantes, etc.

Y es que el desarrollo de los pueblos exige una preparación cultural cada día mayor, tanto en lo que respecta a la cantidad de los educandos, como a la calidad de los conocimientos que se imparten. Que no siendo ya la educación una afición de elevación cultural, sino una necesidad de desarrollo colectivo y una urgencia de impulso individual, aquella se convierte en una tarea permanente. La educación se constituye así en un servicio colectivo, por tanto, tiene que tomar la forma de un servicio público. Quien realiza o encamina el cumplimiento del servicio público de la educación, sencillamente está cumpliendo una función social. Y esta función social, corresponde más adecuadamente al Estado.

Si el Estado desarrolla la función de la Educación a través de sus organismos o de los organismos privados, a él le corresponde también la dirección de la función educativa. La organización jurídica de la educación, la orientación técnica corresponde al Estado. Así, en el caso del Perú, el artículo 71 de la Constitución del Estado, vigente desde 1933, estatuye en forma expresa que “la dirección técnica de la educación corresponde al Estado”, principio que se ve no solo corroborado sino explícitamente determinado, por el artículo 1º de la Ley Orgánica de Educación N.º 9096 del año 1940 y que expresa que “la educación es función del Estado”, dando primacía a este con respecto al sector privado, cuando en el mismo dispositivo, dice que “puede ser cumplida también (la educación) por la actividad privada”. Y la misma ley en su artículo 2, señala con el carácter de imperativo, lo siguiente:

El estado debe proporcionar a todos, sin distinción alguna, la oportunidad de educarse, sin más criterio que la aptitud y el mérito.

Sin embargo, en la dirección de la educación por parte del Estado, hay que hacer una distinción. Cuando la educación es puramente pública, el Estado lo dirige no solo técnicamente, en su organización y condiciones materiales, sino directamente en su aspecto ideológico; sin embargo, cuando el Estado dirige una escuela mixta (pública y privada), formalmente la dirige solo desde el punto de vista técnico, pero indirectamente también la dirige desde el punto de vista ideológico, aunque deje un margen de



influencia al sector particular. Y ello lo hace al señalar las respectivas metas y objetivos de la educación. De ello resulta que la libertad de enseñanza es muy relativa, quizá solo queda referida a la libertad de escoger la institución educativa que más conviene a cada persona.

#### 5.4. Los fines de la educación

Podríamos aseverar que los fines educativos están en función del carácter de clase de la educación misma de que se trate, ya sea que se trate de una educación democratizada o de una educación privilegiada. Por consiguiente, está también en relación al Estado que la dirige y en forma particular al tipo de escuela que admite dicho estado: escuela única o educación pública y privada al mismo tiempo.

La mayor parte de los sistemas pedagógicos se trazan como fines generales, el perfeccionamiento humano y para ello, el desarrollo integral del hombre y dentro de este fin, la formación de la personalidad y el carácter. Luego desde el punto de vista social señalan la adaptación al ambiente, la transmisión de la cultura al educando y la preparación para la vida.

Pero si bien es cierto que tales fines, por ser generales son aplicables a cualquier época o sociedad, el papel que está jugando la educación en nuestros días, no solo como importante medio de promoción individual y social sino también como medio de formación de la ciencia social, impone que dicha educación se trace los objetivos particulares o especiales más adecuados al momento histórico que estamos viviendo<sup>(5)</sup>.

La ley orgánica de Educación de 1940 que ha venido rigiendo, puntualiza como objetivos para la educación peruana, la cultura, la salud, el

---

(5) Pese a que usamos indistintamente como sinónimos, los términos fines y objetivos, como lo usan muchos pedagogos, es necesario señalar que en el rigor de los conceptos, para la Filosofía de la Educación, hay importantes diferencias entre ellos. Pues el fin alude al objeto más lejano y general del que hacer educativo y el objetivo alude al objeto más próximo por alcanzar lo que generalmente es más fácil lograr. Según esto el objetivo vendría a ser una parte en el camino de la consecución del fin; de donde resulta que pueden darse varios objetivos con el propósito de alcanzar un fin. En otro sentido y acepción, muchas veces el objetivo puede identificarse totalmente con el fin, y en otras no, ya que, en el proceso de búsqueda del fin, se podrán alcanzar efectos valiosos para el sujeto que realiza la acción educativa o cultural.

desarrollo físico, la moralidad y el nacionalismo. Aparte de este último, creemos que ellos son fines generales aplicables a la educación de cualquier otro estado. Creemos que los fines de nuestra educación deben estar en relación a los diferentes factores que condicionan nuestra realidad, tal como nuestra diversificada y heterogénea realidad geográfica, nuestra realidad económica semifeudal, subindustrializada y semicolonial; sus consiguientes términos de nuestra particular estratificación social, el estado de preterición en todo orden en que se encuentran los sectores campesinos, que representan la mayor parte de la población peruana y el bajo índice cultural de toda nuestras masas populares.

De acuerdo a dicha realidad, los objetivos de la educación peruana a nuestro concepto deben ser los siguientes:

- a.* Terminar con el analfabetismo e impartir educación básica y fundamental para todos los habitantes.
- b.* Incorporar a la población quecha y aimara a la cultura nacional y contribuir a su incorporación a la nacionalidad peruana predominante de gravitación costeña y habla castellana.
- c.* Desarrollar una conciencia nacional, bajo los principios de igualdad y justicia social para todos los peruanos.
- d.* Preparar técnica y científicamente a la juventud en general y a los sectores del trabajo en particular, para la actividad productiva y el desarrollo económico y social.
- e.* Dar las bases fundamentales para la formación de la conciencia social de la población peruana, con miras hacia la liberación nacional y hacia la liquidación de la actual estructura de la sociedad peruana.

La tarea frente al analfabetismo en el Perú, es más grande que muchos países, si tenemos en cuenta que más o menos el 50 % de nuestra población es analfabeta y la tarea educacional que es su aspecto básico y fundamental, es también grande, si consideramos que el 63 % de la población es menos de 24 años de edad. El primer paso en materia educativa en el Perú, es diferente a lo que sucede en otras esferas de la actividad y el conocimiento, donde debe darse la preferencia a la calidad que a la cantidad,

a la profundidad que a lo inmediato, pero en materia de enseñanza, en nuestro caso, si bien es cierto es importante que los hombres se eduquen en la mejor forma posible y hasta los grados más avanzados, primero tiene que llevarse a todos los pobladores la educación fundamental, aunque sea modesta pero que llegue a todos. Constituiría una gran conquista, que todos los peruanos pudieran por lo menos saber leer y escribir. Son obvias las razones como son claros los beneficios que se alcanzarían con ese índice mínimo de cultura.

Y precisamente dentro del 50 % de nuestra población analfabeta, están comprendidos dos amplios sectores que no solo se distinguen por su habla quechua o aimara, en el centro y sur de la sierra del país, sino que incluso tienen una particular forma económica de vida, una idiosincrasia y una psicología muy particulares. Estos sectores que, como amplias agrupaciones humanas con rasgos propios, parecen constituir nacionalidades apartes e independientes del resto de la nacionalidad, requieren ser incorporadas a la cultura nacional de habla hispana y a la nacionalidad peruana que se yergue fundamentalmente en la costa y en sus pueblos más adelantados.

Esa incorporación a la par que económica y socialmente, también tiene que ser en el aspecto de la cultura, tarea que impone más que una meta educativa, una meta de política educacional y sobre todo de transformación social.

Y si admitimos que la estructura de la sociedad peruana, tiene como bases las subsistentes relaciones de carácter semifeudal en el campo, y predominantes capitalistas de subindustrialización en la ciudad y de dependencia en sus relaciones económicas y comerciales en el campo internacional, la transformación social que aspiran los sectores progresistas del país, no puede ser ajena al fundamento básico del proceso económico, a la organización de la producción en general y al perfeccionamiento de las fuerzas productivas en particular. <sup>(6)</sup> Y esto, desde el punto de vista edu-

---

<sup>(6)</sup> Ya es una verdad científica, de que la transformación económica tiene que producir el desarrollo de la cultura, aquello que muy bien lo sintetizaba Mariátegui, refiriéndose al analfabetismo en el Perú, en el siguiente pensamiento: "el problema del analfabetismo del indio resulta a ser, en fin, un problema mucho mayor, que desborda el restringido marco de un plan merdamente pedagógico. Cada día se comprueba más que alfabetizar no es educar. La Escuela elemental no redime moral y socialmente al indio. El primer paso real a su redención, tiene que ser el de abolir su servidumbre (*Ob. cit.*, p. 139).

cativo, impone la preparación técnica y científica de la juventud y de los trabajadores, para la producción y el desarrollo económico social.

Consideramos también como una meta muy importante de la educación peruana, la formación de la conciencia social, que no vendría a ser sino la preparación cívica, pero no entendida esta como el irrazonado ejercicio de respetar las leyes o el status jurídico, político y social existente, sino como la toma de conciencia del destino que corresponde a cada clase social en el proceso histórico que se está viendo y cuál es el papel que corresponde a cada uno de los educandos como futuros ciudadanos; y en el caso de las fuerzas productivas, la conciencia social que alcance esta significará que la clase trabajadora alcance pleno conocimiento y cabal convicción de la tarea que le corresponde en la transformación de la sociedad peruana.

### 5.5. La libertad de cátedra

Es la máxima expresión de la libertad de enseñanza, en la cual no se tiene en cuenta la simple escogitación de la institución en la que el estudiante debe adquirir el conocimiento. Esta libertad está referida a la enseñanza superior, y es concedida al profesor universitario, para expresar sus ideas y doctrinas o las que, le parezca más valederas, tanto en materia filosófica, científica y política, sin ninguna limitación.

Podemos asegurar que la libertad de cátedra, es una garantía especial, concedida al profesor universitario para el conocimiento científico. De las formas especiales de la libertad de expresión, la libertad de cátedra es la de mayor nivel y jerarquía. Así como en el campo de la política, para la independencia de criterio en la tarea legislativa los parlamentarios tienen su especial garantía a la libertad de expresión en sus respectivas cámaras. (Irresponsabilidad de los parlamentarios por sus opiniones en ejercicio de sus funciones. Art. 104 de la Constitución), en el campo de la docencia científica, como debe ser en las universidades, quienes imparten el conocimiento tienen la garantía especial que comentamos y se encuentra consagrada con el nombre de la libertad de cátedra.

Y sus fundamentos son lógicos y necesarios. La función más importante de los centros superiores de cultura, específicamente las universidades, no solo es la formación de profesionales y la de extensión cultural hacia el pueblo, sino también la gran tarea de la investigación científica. Dentro de

esta última, las universidades no solo cumplen la tarea de encaminar a los estudiantes en la investigación científica, en el proceso del aprendizaje de aquello que ya ha sido logrado como conocimiento y que forma parte del conocimiento científico existente, sino también y sobre todo tales centros de cultura superior tienen que desarrollar la investigación de la ciencia nueva, que se hace a partir de la cátedra, el laboratorio, el gabinete o el instituto.

Y para que sea posible que la investigación científica alcance resultados de validez necesaria, esta no solo debe estar rodeada de apoyo material, sino que debe desarrollarse libre de restricciones. Vivimos pues en una época en la que, por los beneficios que proporciona el progreso y por las lecciones que nos ha dado la ciencia, no se puede ni se debe poner cortapisas al avance del conocimiento científico. Ya se debe pasar definitivamente a la historia las actitudes que guillotinan las ideas, como han pasado las que llevaron a ella, al famoso filósofo italiano y célebre reformador, Giordano Bruno en el año 1600 y al célebre matemático y físico también italiano, Galileo en el año 1642, que, bajo el imperio de la Inquisición, en que junto con la vida de tan brillantes pensadores, se pretendió guillotinar sus ideas científicas.

Y es que la cátedra entendida no solo en su sentido restringido, como la unidad docente de nivel superior, sino en el sentido esencial y amplio, como la facultad de enseñanza del catedrático, tiene que ser libre, porque libre debe ser el conocimiento científico. Y siendo libre la investigación tiene que ser libre la expresión del conocimiento investigado.

Imaginémonos lo que representaría que a la enseñanza superior se le restringiera su libertad de ejercicio educativo. En ella solo se iría a aprender limitados conocimientos ya adquiridos y en una forma artesanal. Solo se haría una transmisión de los mismos sin ninguna posibilidad de superación, ni para el estudiante, ni para el profesor ni para la ciencia misma.

Pero la libertad de cátedra, que en el Perú está contenida en una garantía especial, en el título sobre Educación, artículo 80 de nuestra Constitución ("El estado garantiza la libertad de cátedra"), impone una condición y esa condición es la autonomía universitaria. En efecto, para que sea posible la investigación científica y la consiguiente libertad de expresión del conocimiento científico en la cátedra, la universidad tiene que ser autónoma, académica y administrativamente. En nuestro país la universidad es autónoma, cuando menos académicamente, aunque cada cierto tiempo

soplan vientos reaccionarios con el afán de querer quitarle ese carácter o quiere violarla<sup>(7)</sup>. Sin embargo, la conciencia universitaria de todo el país, tanto en el sector docente como en el docente, se encuentra vigilante y decidida a defenderla.

Siendo autónoma la universidad, ella delega en cada una de sus Facultades (hoy llamados Programas Académicos) la determinación de sus respectivos curriculums y las Facultades o Escuelas dejan en libertad a sus unidades docentes (las cátedras o departamentos) la elaboración de sus syllabus de estudios.

Pero si bien es cierto, la esencia de la libertad de cátedra, radica en la libertad para la investigación del conocimiento científico y para su consiguiente expresión y transmisión a los estudiantes y a la comunidad en general, hay quienes le dan otra acepción, tal por ejemplo la que le asigna el gestor y propulsor de la Universidad de Lima, de carácter particular, Dr. Antonio Pinilla, cuando sostiene que en virtud de la libertad de cátedra, cualquier persona, institución o sector privado que esté en condiciones materiales y pedagógicas de realizar enseñanza superior, dentro de las normas y condiciones jurídicas, puede hacerlo.

Creemos que tal acepción, si bien es cierto no entra en contradicción con el contenido del artículo 80 de la Carta Fundamental del Estado, que es de tipo liberal, no tiene su basamento jurídico directamente en tal dispositivo. Pues aquella acepción se refiere a la libertad de enseñanza en general, de que hemos hablado anteriormente y dentro de ella a la libertad de impartir enseñanza, vale decir, la facultad que tienen los particulares para contribuir con la función educativa del Estado, mediante la creación de centros educativos (art. 1° de la Ley Orgánica de Educación).

Y hacemos esta observación, porque no siempre la libertad de enseñanza entraña la libertad de cátedra. Puede darse por ejemplo la libertad

---

(7) "La docencia y la docencia universitarias han comprendido que la ciencia, producto de la investigación no es patrimonio del Estado, vale decir, de la clase dominante, sino patrimonio colectivo de la nación organismo y agrupaciones distintas sociológicamente hablando y que, por lo tanto, la Educación y particularmente el conocimiento superior, el estudio de la ciencia, constituye un servicio no meramente estatal, como el custodio del orden o las fuerzas militares, sino un servicio público, colectivo y de beneficio social". De nuestro ensayo titulado *Política y Universidad*, 1963.

de crear universidades particulares —como se está dando en el Perú en estos últimos años— y que creadas estas, se implanten dentro de ellas una determinada orientación ideológica y se restrinja la libertad de cátedra a sus profesores.

## 6. LA LIBERTAD Y LA CULTURA

El desarrollo de la educación en las diversas esferas del conocimiento, así como en las diversas esferas de la población, viene a constituir la cultura. Esta, en su acepción circunscrita a la difusión del conocimiento, también se desenvuelve dentro de un ambiente de libertad, vale decir, ya no los simples educandos, los maestros o los padres de familia reclaman libertad para escoger un tipo de educación, sino los creadores de la cultura; los literatos, poetas, dramaturgos, músicos, artistas, reclaman determinadas condiciones de libertad para desarrollar su creación.

Si bien es cierto que en nuestro país, por imperio de la Constitución del Estado, se garantiza la libertad de expresión, base de la libertad para la cultura, tal condición no es suficiente si es que no está sustentada en una serie de condiciones materiales, que permitan al intelectual desarrollar su creación cultural. Y esto bien se puede apreciar en la realidad cultural de nuestro país, como trataremos de delinearlos en términos muy generales.

### 6.1. La realidad cultural nacional

La realidad de la cultura de un país, se puede apreciar desde diferentes ángulos, pero creemos que fundamentalmente se puede medir dicha realidad por el volumen de su creación cultural, por la calidad de dicha creación y por el acceso que puede tener la cultura a la mayor parte de la población.

En el caso del Perú, pese a que en los últimos tiempos se ha producido un gran empuje de la actividad editora, el volumen de publicaciones culturales, no es suficiente en relación a las necesidades de desarrollo cultural de nuestra población; esto puede apreciarse en relación al volumen de publicaciones que tienen otros países vecinos como son Chile y Argentina, en los que la industria editora alcanza términos muy apreciables. De este limitado desarrollo de la edición tiene que desprenderse el limitado acceso de las publicaciones, en las masas populares; si la limitación de la edición

se explica entre otras razones por las limitadas condiciones materiales de la industria editora, la limitación en el acceso de lo editado, se explica por las condiciones económicas en que se desenvuelven nuestras masas populares y por el estado de analfabetismo en que se encuentran.

De esta situación. Se puede desprender dos rasgos característicos fundamentales de nuestra cultura: su subdesarrollo y su colonialismo, las condiciones materiales en que se realiza la creación cultural, tanto desde el punto de vista del autor como del editor y la falta de apoyo necesario por parte del Estado, nuestra cultura, ya en el terreno de la literatura, del arte, de la filosofía, de las ciencias sociales, hace que nuestra cultura se encuentre muy por debajo del nivel de desarrollo de la cultura no solo en pueblos como los europeos, sino incluso en relación a países de la misma esfera latinoamericana como México, Argentina o Chile.

Como quiera que la producción de bienes culturales es limitada, en comparación a lo que debería consumirse en comparación a lo que sucede en otros países, la difusión de la cultura se hace por medio de publicaciones extranjeras y si bien es cierto que resulta muy valioso el aporte del pensamiento de otras latitudes, en la medida en que se encuentran más desarrolladas, en los aspectos fundamentales, dicha cultura es la expresión del pensamiento de la cultura extranjera, sea esta europea o norteamericana; de tal manera que por nuestro subdesarrollo cultural, estamos en gran parte obligados a pensar acorde con la cultura de otros países, de donde resulta que nuestra cultura, es muy insignificamente auténtica y por el contrario es colonial. Y esto no es sino el reflejo ampliado de nuestra educación, que siempre se guio por patrones de orientación también extranjeros.

Esto desde el punto de vista de su producción, pero desde el punto de vista de su difusión, también se encuentra en la condición de subdesarrollado, ya que la poca cultura nacional producida como la cultura importada, es difundida solo en limitados sectores, no solo por la gran traba que constituye el elevado índice de analfabetismo, sino también porque los sectores que cada día se incorporan a la cultura no cuentan con la capacidad económica para la adquisición de bienes culturales como son los libros, hecho que se ahonda más, por lo elevado de los precios de estos.

Por dentro de ese margen de subdesarrollo y colonialismo de nuestra cultura, hay una nota más generalizada, que muy bien lo hizo ver el



malogrado y distinguido intelectual peruano Sebastián Salazar Bondy, en su ensayo "Aspecto Cultural de la Realidad Nacional"<sup>(8)</sup> es la mercantilización de la cultura.

El carácter mercantilista de la cultura nacional y de la cultura extranjera que consume nuestra población, no tienen como finalidad principal el desarrollo de las facultades espirituales, y la superación de nuestro pueblo, sino que tienen como objetivo fundamental el mercado de colocación, convirtiéndose de esa manera la creación cultural en una mercancía más, la cual para tener la salida correspondiente, al igual que cualquier bien económico fabricado, debe estar rodeada de una serie de características y adaptaciones a las particularidades de ese mercado, para conseguir la correspondiente demanda. De allí que las creaciones culturales, sean plasmadas en libros, revistas, creación cinematográfica, para televisión, o radio, posponga el valor cultural a cambio del género vulgar.

El sentido mercantilista de nuestra difusión cultural, lleva al escritor a pensar en términos de mercado antes que en términos de valoración cultural y en todo caso ante esta realidad cuando no produce para las masas —en sentido vulgar y de atractivo popular y no en el sentido auténtico de cultura para las masas— que si le reporta beneficios o cuando menos a sus auspiciadores, el escritor, el artista, se sustrae del conglomerado social, tomando generalmente dos posiciones: la del escritor, que no abdica de sus principios pero se queda huérfano de apoyo material y de difusión y produce para una élite muy reducida o para círculos muy limitados o la del escritor que no enfrenta a nadie ni molesta a nadie y que se vuelve tradicionalista y se ocupa del pasado, ya artístico, literario o simplemente histórico.

## 6.2. La cultura popular y los medios masivos de comunicación

Cuando hablamos de la alfabetización de nuestras masas campesinas y obreras, como uno de los objetivos prioritarios de nuestra educación, frente a la necesidad de hacer llegar cuando menos la enseñanza fundamental a toda la población, hemos pensado muchas veces que junto a un pujante proceso de liberación se yerga una robusta movilización de los sectores

---

<sup>(8)</sup> Dicho ensayo está contenido en *Breve Introducción al Estudio de la Realidad Nacional*, publicado por la Facultad de Educación de la UNMSM, 1966.

educativos, institucionales, culturales, estudiantiles, etc., en una campaña nacional como tarea exclusiva para matar la ignorancia, en la necesidad también de encontrar un medio masivo de difundir la cultura a esas masas que se incorporan hacia la enseñanza o cuando menos a los sectores que tienen un mínimo de enseñanza. Y así hemos entendido la cultura de masas, la que resultaría de llevar el conocimiento en forma elementalizada hacia los sectores populares, a fin de que la cultura invada todos los sectores.

Pero confrontando la realidad, encontramos un sentido diferente de lo que es la cultura popular y de lo que son los medios masivos de comunicación que se emplean en la formación de esa cultura que no es exactamente de superación espiritual. La cultura popular en nuestros días, particularmente en las principales ciudades, como ocurre con países más adelantados que el nuestro, no es ni siquiera el producto de la tradición, las costumbres o el conocimiento empírico que se hereda de generaciones anteriores, sino un conjunto de conocimientos impartidos sistemáticamente por determinados organismos dependientes de los sectores dominantes del sistema económico y con el fundamental propósito de hacer de las masas populares adecuados conjuntos de consumidores.

Al margen de la educación que se imparte en las entidades de enseñanza, la población de las grandes urbes y actualmente se hace extensivo hasta los sectores rurales, incluyendo los analfabetos, reciben día a día una formación suigéneris, a través de los más variados medios de información: los periódicos, las revistas, el cine, la radio y la televisión. Particularmente estos últimos. Todos ellos contribuyen a hacer del lector, el oyente o el televidente un sujeto adecuado para el consumo. La difusión se hace en términos de producción y de consumo. Pues una producción en masa, propia de la producción industrial moderna, requiere también de un consumo en masa y para ello hay que crear el mercado, hay que crear la necesidad al consumidor, y para convencer al consumidor de las virtudes del producto, se requiere también de medios masivos de comunicación y de sistemas adecuadamente estudiados de publicidad y propaganda.

Y esta tarea de factibilizar la comercialización de los productos manufacturados, en escala internacional, y de la cual nuestro país es presa fácil por ser un país mercado, ha llevado a industrializar los llamados medios masivos de comunicación, que han dado como consecuencia el desplazamiento de una serie de instituciones como la familia, las entidades educati-

vas, los sindicatos, etc., y trastocar sus propios valores para reemplazarlos por el valor económico en su sentido más inferior, el consumo y el lucro. Pero no exactamente el consumo de bienes primarios que satisfagan las necesidades vitales, sino el consumo de bienes que indeterminadamente produce la industria para un consumidor también indeterminado, y que pueda ofrecer mayores beneficios para el productor.

El capitalismo ha perfeccionado los medios y sistemas de educar al consumidor, de hacerle pensar como mejor le convenga, se formule una serie de mitos, de hacerle pensar incluso muchas veces, en contra de sus propios intereses y en función de los intereses del mayor consumo, al extremo que en estos momentos en una u otra forma, nuestros pensamientos, nuestros sentimientos y nuestra voluntad, y sobre todo nuestra acción y nuestra conducta están controlados —indudablemente sin que nos demos cuenta— por una cadena de empresas comerciales que nos proveen de los artículos de consumo. El control entra hasta la familia y el hogar que han perdido su independencia, para estar manejados desde las emisoras o los canales de televisión a través de simples adminículos como son las antenas que hacen llegar la publicidad a los artefactos de difusión.

Un periodista norteamericano, Dallas W. Smythe, en un artículo sobre “La Cultura Popular: formadora de mitos y lavadora de cerebros”<sup>(9)</sup> aludiendo a los medios masivos de comercio, apunta lo siguiente; refiriéndose a Estados Unidos, donde este fenómeno se produce en mayor escala:

Los medios masivos de comercio ejercen sus “funciones de marketing”, educando a la población a ser consumidores obligados. El proceso educacional se inicia muy temprano. Cuando nuestros niños aún no saben leer y hablan con dificultades, ya están expuestos al bombardeo de los mensajes de anuncios comerciales en la radio y la televisión. Las marcas, envolturas y carteles de productos hábilmente preparados desde “el punto de venta” fortalecen la experiencia educacional mientras la madre hace compras en el supermercado con el niño sentado en el carrito de compras. De esta manera el niño aprende la importancia de los productos, la técnica de lo que los expertos en mercado llaman la compra “por impulso”, así como

<sup>(9)</sup> Revista El Periodista Democrática. N.º 3, 1969, órgano de la OIP Praga.

la relación que existe entre la importancia de los productos y los ingresos, cuando el niño observa el trabajo de la caja registradora y el de su madre con el bolso (...).

Y el mismo autor remarca aquello que es muy conocido en nuestro medio, que los anuncios comerciales cuestan mucho más por minuto que los programas de entretenimiento. Y en efecto estos últimos que aparecen al oyente o al televidente como lo principal, no son sino lo secundario y cuya única finalidad es cautivar a la teleaudiencia para poder impactar con la propaganda comercial. Este mismo papel juegan los programas de servicio público, como los informativos, los programas culturales. De todo ello resulta que a mayor audiencia y teleaudiencia, mayor publicidad y consiguientemente mayores ganancias para las emisoras y canales de televisión.

Por eso es que, así como en los países altamente industrializados de la esfera capitalista, en nuestras principales ciudades peruanas hay una realidad tendiente a identificar la cultura popular con las exigencias para el consumo. A través no solo de la televisión, en la radio, la prensa sino hasta en los discos, las canciones populares y hasta en la pornografía, se le da una especie de sentido anímico a las cosas, como bien se ha dicho, dotándole "de virilidad a los automóviles, de gozo sensual a las refrigeradoras, de proezas atléticas a los cereales y de sabor de limón a las cremas de afeitar".

Pero si bien es cierto que no estamos en contra de los beneficios de la tecnología ni de que cada vez nuestros pobladores eleven su standard de vida, cierto es también que la producción de los bienes debe planificarse de acuerdo a las necesidades de la población. Pero el sistema económico, cuyo fin principal es la ganancia, busca únicamente la expansión de sus mercados y el aumento de sus consumidores y para ello los grandes grupos económicos que actualmente toman la forma de monopolios, cuentan con sus voces y medios de difusión, que son los periódicos y las emisoras, así como las cadenas de televisión, los más importantes medios de comunicación de masas. De allí pues la importancia de que estos medios en lo posible estén al servicio de la colectividad y no de contados grupos económicos. Así lo han entendido algunos países y considerando a la televisión como un servicio público, ese servicio pertenece al Estado, como sucede en Francia.

Pero no solo los grupos económicos cuentan con medios de difusión, para cumplir con la educación masiva para el consumo, sino que, constitu-

yendo la propaganda una mercancía especial que también arroja pingües utilidades, se ha formado a nivel nacional e internacional monopolios de los llamados medios masivos de comunicación. E incluso se ha llegado a formar a través de ellos un mito, sobre la importancia de los medios masivos de comunicación y se habla de una especie de magia, en torno a las virtudes de este medio y a cuyos especialistas tiene que recurrir el comerciante o el industrial.

En efecto, los masivos de comunicación, aparte de la publicidad, cuentan con otro importante renglón, como es la noticia, es el caso particularmente de la prensa.

Nadie niega la importancia que tiene la prensa como vehículo cultural máxime que por su periodicidad puede llevar hacia el público lector en forma sencilla a través de la información, el conocimiento y a través del comentario la formación educativa. Pero que sucede, por haberse mercantilizado este medio, la noticia es una mercancía especial que el editor tiene que revestirla de ciertas formas, para hacerla atractiva al lector, y nada más efectiva que aquellos rasgos que incitan al entusiasmo de las masas populares: el sensacionalismo, la exageración y distorsión de los hechos, el relieve que se da a los hechos delictivos, la pornografía, los vicios de la sexualidad, etc. y para hacerlo más atractivo aún, se atenta contra la urbanidad del idioma y la bondad de la expresión, usando adrede la huachafa terminológica de la replana.

De ello resulta que la prensa mercantilizada, es la que más forma y con mayor facilidad, pero forma –particularmente a la juventud– en sentido negativo, diremos mejor la deforma, le da un conocimiento distorsionado de las cosas, le describe el delito y sus modalidades y esa misma prensa burguesa, así como se convierte en panegirista de los hechos más reprochables, desde el momento que concede mayores espacios y titulares a este tipo de informaciones y no hace una crítica orientadora frente a tales hechos<sup>(10)</sup>, es panegirista también de los intereses de la clase económicamente dominante y de los medios de explotación que se usa contra las clases populares.

---

<sup>(10)</sup> El inc. "i" del artículo 27 del Estatuto de La Libertad de Prensa considera delito de prensa "la apología de los delitos y/o de sus actores. El director o autor (del periódico) será multado con la suma de un mil soles a diez mil soles". Sin embargo, es de notar que, hasta la fecha, no se ha aplicado ese dispositivo, pese a ser frecuentemente infringido.

Que la prensa burguesa domina el principal medio de información y en nuestro país, ha venido cumpliendo su tarea de deformación educativa, bajo un mal entendido principio, el de la libertad de prensa, tomado este como la patente de corso para que los grandes diarios trafiquen con el honor, el dolor y la desgracia de las personas y que atenten contra los intereses nacionales, defiendan las actitudes de usurpación extranjera y denigren los intereses del pueblo peruano. Así se ha entendido la libertad de prensa, como la facultad de expresar en forma escrita el pensamiento, sin ninguna clase de limitación. Cuando se sugería una restricción de carácter legal y de fin social o nacional, los grandes rotativos ponían el grito en el cielo. Actitud que felizmente se está viendo morigerada con la dación del Estatuto de La Libertad de Prensa que ha expedido el actual Gobierno con fecha de 30 de diciembre de 1969.

Y lo más contraproducente que se da con la misión que se arroga la prensa, es la de representar la opinión pública, vale decir, la opinión cuando menos de los sectores más conscientes de las mayorías nacionales, cuando en realidad ni siquiera representa la opinión de sus periodistas, como ya sucede en la reciente excepción que se ha dado en el Perú, con el Diario Cooperativizado "Expreso", sino la opinión de sus dueños o en todo caso la línea de pensamiento del consorcio o monopolio a que representan o al que están afiliados.

Por eso siempre hemos pensado, cuando se ha hablado de libertad de prensa, principio que indudablemente lo defendemos, pero en su verdadero sentido, hemos pensado en el siguiente interrogante: ¿Libertad de prensa para quién o para quiénes? ¿Libertad para qué clase social?. De la respuesta a estos interrogantes, se podrá deducir el verdadero sentido y valor de la libertad de prensa, así como que esta libertad no puede ser irrestricta, ni menos emplearse como instrumento de alienación y de dominio.

"El papel de los medios masivos bajo el capitalismo monopolístico ha dicho el periodista Ben Swankey de Canadá, es el de servir a los intereses particulares de sus propietarios, servir a los intereses de los publicitarios (tanto vendiendo productos como protegiendo sus posiciones privilegiadas) y mantener la dirección de los monopolios, sobre nuestra economía y vida política"<sup>(11)</sup>. Y

---

(11) Revista El Periódico Demócrata. N.º 10, 1969.

es así que, para lograr esos propósitos, tales propietarios no tienen escrúpulos de ninguna clase, para lo cual "oscurecen, desvían, tuercen, doblan, reducen y denuncian toda opinión contraria o cualquier evento de que una forma u otra amenace los beneficios de la estructura del poder establecido".

En conclusión, la cultura popular está formada en su mayor parte por un conjunto de conocimientos deformados de la realidad y que tienen por guía el sentido mercantilista del consumo. Aparte de incentivar el valor económico en su sentido egoísta, no forma sino deforma el sentir, querer y pensar de las personas, al extremo de alienar a nuestra sociedad. Nuestra sociedad, se encuentra alienada y piensa en términos más o menos homogénicos. La cultura popular está homogenizada, vale decir, estandarizada, que, de acuerdo a ella, la mayor parte de nuestra población piensa como se le ha orientado su pensamiento a través de los llamados medios masivos de comunicación. Y lo que es más cruel, en vez de incentivar la capacidad creadora, los medios masivos de información la reducen, porque piensan por él. A través de la televisión, por ejemplo, se le hace ponerse a la misma mentalidad al niño que al adulto, al primero se le adelanta a su edad cronológica y al segundo que la reduce con los mismos programas.

En cuanto a los medios masivos de comunicación, por estar en manos privadas, cumplen la función deformadora y alienante y están al servicio del Dios consumo. Que de estar tales medios en poder del Estado y al servicio de los intereses colectivos, la formación educativa de nuestras masas, la cultura popular en el sentido auténtico, crecería con la misma celeridad que los actuales medios deforman y alienan nuestra sociedad. Que siendo así, la cultura popular contribuiría en forma muy especial a la enseñanza impartida en las entidades educativas, sean estas escuelas o colegios, ya que no solo servirían de una base a la labor educativa, sino que no actuarían como elementos destructores de lo que se forma en las aulas.

Postulamos con toda convicción, la necesidad de que los principales medios de comunicación masiva, sean considerados como servicio público y no de negocio privado y que por tanto deben pasar a manos del Estado, tal el caso de los canales de Televisión, y que en todo caso, se les imponga para que dediquen una determinada proporción de su actividad a labor educativa y cultural, bajo el control del Ministerio de Educación.





# LA GRATUIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA CONSTITUCIÓN DE 1993

## Una reforma pendiente

**DANTE MARTIN PAIVA GOYBURU**

Abogado. Magíster en Derecho Constitucional  
y Derechos Humanos. Doctor en Derecho y Ciencia Política por la  
Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
(Perú)

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Importancia del tema. 3. El tratamiento jurídico del derecho a la educación superior universitaria. 4. Análisis del derecho a la gratuidad de la educación superior en las universidades públicas. 5. Perspectivas sobre la gratuidad de la educación en las universidades públicas. 6. Ideas finales. 7. Bibliografía.

### 1. INTRODUCCIÓN

Se advierte que, en las diferentes universidades públicas a nivel nacional, hay un tratamiento diverso sobre la gratuidad de la educación. En la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), no hay pago de mensualidad ni monto de matrícula alguno, salvo por única vez para los ingresantes, y durante los ciclos de estudios algunas facultades requieren el pago por concepto de laboratorios. Sin embargo, en otras universidades públicas existe el cobro de matrículas por cada año académico y el pago de otros conceptos.

En el mes de mayo del 2013, el Instituto Nacional de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual (Indecopi) emitió un pronunciamiento<sup>(1)</sup> respecto de las barreras burocráticas que se encontraron dentro de las universidades públicas y que perjudican administrativamente a sus egresados en la obtención de los grados y títulos correspondientes, declarando muchos requisitos como auténticas trabas en menoscabo de los administrados, situación que ha sido acogida con beneplácito por los sectores estudiantiles, alegando que la educación universitaria debe ser gratuita conforme lo dispone la Constitución.

Bajo este escenario, advertimos que no hay un alcance definido de lo que debe entenderse por educación universitaria gratuita dentro de la comunidad académica y las mismas autoridades universitarias. De la revisión de la doctrina y estudios sobre el tema, puede concluirse que en nuestro país no se ha dado una mayor importancia a investigaciones sobre la naturaleza de la gratuidad de la educación universitaria, generando con ello una deficiencia conceptual que afecta a la percepción de la gratuidad de la enseñanza en las universidades públicas, lo que muchas veces ha conllevado a conflictos sociales por esa controversia de contenido de este derecho.

Es por eso que hemos considerado como problema central de la investigación, el siguiente: ¿Cuáles son los alcances del derecho a la educación universitaria gratuita? Asimismo, se advierte que, bajo la Constitución de 1993, artículo 17°, la gratuidad de la enseñanza universitaria no está adecuadamente garantizada, porque solo se compromete para quienes tengan un rendimiento satisfactorio y carezcan de los recursos para solventar los gastos académicos<sup>(2)</sup>, lo cual difiere de lo previsto en el artículo 25° de la Constitución de 1979<sup>(3)</sup>,

---

(1) Resoluciones de la Comisión de Eliminación de Barreras Burocráticas y del Tribunal de Indecopi disponibles en el siguiente link: [http://www.indecopi.gob.pe/0/modulos/JER/JER\\_Interna.aspx?are=0&pfl=0&jer=1517](http://www.indecopi.gob.pe/0/modulos/JER/JER_Interna.aspx?are=0&pfl=0&jer=1517).

(2) Constitución Política del Perú de 1993

Artículo 17.- La educación inicial, primaria y secundaria son obligatorias. En las instituciones del Estado, la educación es gratuita. En las universidades públicas el Estado garantiza el derecho a educarse gratuitamente a los alumnos que mantengan un rendimiento satisfactorio y no cuenten con los recursos económicos necesarios para cubrir los costos de educación.

(3) Constitución Política del Perú de 1979

Artículo 25.- La educación primaria, en todas sus modalidades, es obligatoria. La educación impartida por el Estado es gratuita en todos sus niveles, con sujeción a las

que contemplaba gratuidad en todo nivel. Es por eso indispensable preguntarse lo siguiente: ¿Cuáles son los fundamentos jurídicos que respaldan el derecho a la educación gratuita en las universidades públicas?

## 2. IMPORTANCIA DEL TEMA

Esta investigación tiene como objetivo conocer mejor las causas de los conflictos que se suscitan respecto de este tema y apreciar en su real sentido jurídico y constitucional lo que debemos entender los alcances del derecho a la gratuidad de la educación en las universidades públicas.

Resulta importante elaborar investigaciones sobre la situación de este derecho establecido en la Constitución, el cual, debido a interpretaciones y cuestiones presupuestales, siempre se ha visto amenazado en su aplicación.

Aunque, en la actualidad se aprecia que cada vez hay más voluntad política por la promoción de la educación a favor de la inclusión social; lo dispuesto en el texto constitucional vigente en su artículo 17º representa cierto riesgo para la gratuidad de la enseñanza en las universidades públicas conforme se da hasta la fecha.

En el nivel básico, la educación es completamente gratuita en las instituciones educativas del Estado, lo cual señala expresamente la Constitución, y se puede comprobar día a día, advirtiéndose una continua fiscalización por parte del Ministerio de Educación y un seguimiento permanente de la Defensoría del Pueblo para asegurar el respeto a este derecho.

## 3. EL TRATAMIENTO JURÍDICO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA

### 3.1. El derecho a la educación superior universitaria en la Constitución, Tratados, Convenios y Recomendaciones Internacionales

Nuestra Constitución vigente ha regulado el derecho a la educación superior universitaria dentro del Título I: De la persona y de la sociedad, Capítulo II: De los derechos sociales y económicos, en los siguientes artículos:

---

normas de ley. En todo lugar, cuya población lo requiere, hay cuando menos un centro educativo primario. La ley reglamenta la aplicación de este precepto.

### **Artículo 17.- Obligatoriedad de la educación inicial, primaria y secundaria**

La educación inicial, primaria y secundaria son obligatorias. En las instituciones del Estado, la educación es gratuita. En las universidades públicas el Estado garantiza el derecho a educarse gratuitamente a los alumnos que mantengan un rendimiento satisfactorio y no cuenten con los recursos económicos necesarios para cubrir los costos de educación.

Con el fin de garantizar la mayor pluralidad de la oferta educativa, y en favor de quienes no puedan sufragar su educación, la ley fija el modo de subvencionar la educación privada en cualquiera de sus modalidades, incluyendo la comunal y la cooperativa.

El Estado promueve la creación de centros de educación donde la población los requiera.

El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo, fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional.

### **Artículo 18.- Educación universitaria**

La educación universitaria tiene como fines la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística y la investigación científica y tecnológica. El Estado garantiza la libertad de cátedra y rechaza la intolerancia.

Las universidades son promovidas por entidades privadas o públicas. La ley fija las condiciones para autorizar su funcionamiento.

La universidad es la comunidad de profesores, alumnos y graduados. Participan en ella los representantes de los promotores, de acuerdo a ley.

Cada universidad es autónoma en su régimen normativo, de gobierno, académico, administrativo y económico. Las universidades se rigen por sus propios estatutos en el marco de la Constitución y de las leyes.

En el ámbito internacional, en la Conferencia Regional de Educación Superior realizada en el 2008, bajo impulso de la UNESCO, se ha dado la siguiente definición:

La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad.

El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes<sup>(4)</sup>.

A simple vista, podría decirse que el fomento de la educación gratuita debe estar dirigido sobre todo en el nivel más elemental, para combatir el analfabetismo todavía vigente en el mundo. Sin embargo, las mismas Naciones Unidas han reconocido lo esencial de procurar la formación y enseñanza en toda la vida del individuo, debiendo generarse los mecanismos que permitan el acceso al conocimiento:

Además, el desarrollo de una persona no concluye cuando cumple 18 años. La educación puede y debe tener lugar a todo lo largo de la vida de conformidad con el tercer objetivo de la Educación para Todos, que consiste en satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos dándoles acceso al aprendizaje y a programas de enseñanza de competencias para la vida activa. Los gobiernos deben apoyar el logro de una base sólida para el aprendizaje a lo largo de la vida, mediante una educación orientada a una autonomía responsable, el aprendizaje sin necesidad de tutores y la preparación a la ciudadanía plena<sup>(5)</sup>.

---

(4) Conferencia Regional de Educación Superior. Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-IE-SALC, 2008, p. 12.

(5) ONU-UNESCO-UNICEF. *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. Nueva York: UNICEF, 2008, p. 30.

Conforme a lo expuesto, se ha afirmado una posición, la cual suscribimos plenamente, donde se reivindica un derecho humano a la educación superior. Este razonamiento considera lo siguiente:

Bajo las consideraciones que vienen desarrollándose, se dan pasos decisivos para la defensa, promoción y garantía de la enseñanza universitaria en todos sus aspectos, ya que la identificación del derecho a la educación superior como un derecho humano, le otorga a la misma –además de la progresividad– todas las otras características de las que goza el resto de los derechos y libertades fundamentales de mujeres y hombres, a saber: universalidad, interdependencia, indivisibilidad e irrenunciabilidad. Se abre, asimismo, un campo de exploración todavía en estado incipiente, respecto a la utilización de los sistemas de protección internacional de los derechos humanos en clave de demandas por el respeto y la garantía de los diferentes contenidos del derecho a la educación superior, tanto aquellos que puedan considerarse de exigibilidad inmediata como de los que puede considerarse objeto de justiciabilidad un desarrollo progresivo<sup>(6)</sup>.

#### 4. ANÁLISIS DEL DERECHO A LA GRATUIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

##### 4.1. La gratuidad de la educación superior en las normas nacionales

Las normas que regulan la actividad universitaria en el Perú se encuentran, principalmente, en tres fuentes esenciales: La Constitución Política del Perú, la Ley N.º 30220 - Ley Universitaria, y los Estatutos de las Universidades, tanto públicas como privadas.

Con relación a la gratuidad, en el ámbito constitucional tenemos que el artículo 17º antes referido contiene las disposiciones a aplicarse sobre este derecho. De esta forma, lo prescrito por la Constitución vigente, relativo a las condiciones para la gratuidad de la educación superior, nos llevar a definir cuatro casos o supuestos a presentarse en la realidad, los mismos que ilustramos a continuación:

---

<sup>(6)</sup> SALVIOLI, Fabián. *La universidad y la educación en el siglo XXI: los derechos humanos como pilares de la nueva reforma universitaria*. San José: IIDH, 2009, pp. 180 y 181.

**Cuadro N.º 01**  
**Condiciones de un estudiante universitario**

Rendimiento satisfactorio	Recursos económicos necesarios	Situación
Cuenta	No cuenta	Gratuidad
Cuenta	Cuenta	Pagable
No cuenta	No cuenta	
No cuenta	Cuenta	

Lo expuesto en el cuadro anterior nos advierte que, de acuerdo a nuestra norma fundamental, de 4 posibles situaciones, solo en una de ellas el estudiante universitario peruano obtendría, en una universidad pública, la gratuidad de su educación; para las otras 3 situaciones el resultado sería el mismo: una educación superior no gratuita, y, por lo tanto, pagable.

Por otro lado, tenemos a la Ley Universitaria, publicada el 9 de julio del 2014 en el Diario Oficial El Peruano, que en su artículo 100º aborda el tema de la gratuidad para los estudiantes universitarios en los siguientes términos:

**Artículo 100. Derechos de los estudiantes**

Son derechos de los estudiantes:

(...)

100.2 La gratuidad de la enseñanza en la universidad pública.

(...)

100.12 En el caso de las universidades públicas, la gratuidad de la enseñanza se garantiza para el estudio de una sola carrera.

100.13 El alumno tiene el derecho de gratuidad para el asesoramiento, la elaboración y la sustentación de su tesis, para obtener el grado de Bachiller, por una sola vez.

El enunciado anterior precisa que la educación en la universidad pública es gratuita; no obstante, como una novedad respecto a la Ley N.º 23733, Ley Universitaria anterior de 1983, esta se garantiza para el estudio de una sola carrera, y añadiendo la gratuidad para el asesoramiento, la elaboración y la sustentación de su tesis, para obtener el grado de Bachiller, por una sola vez.

Respecto a los estatutos, podemos citar como un ejemplo al de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, aprobado por Resolución Rectoral N.º 03013-R-16, del 6 de junio del 2016, que ha dispuesto en el literal n) de su artículo 4º, como un principio de la universidad, la gratuidad de la enseñanza.

## 4.2. La interpretación del artículo 17º de la Constitución

### 4.2.1. *El debate constituyente sobre el artículo 17º de la Constitución*

Como recordamos, el Congreso Constituyente Democrático (CCD) se instaló el 30 de diciembre de 1992, tras la disolución del Congreso de la República dispuesta por Alberto Fujimori. El objetivo principal del Congreso giró sobre la base de sus funciones constitucionales, legislativas y fiscalizadoras. Así, gran parte de su labor se centralizó en el debate, elaboración y aprobación de la nueva Constitución, meta que se cumplió tras ocho meses de intenso trabajo, con la participación de numerosas instituciones. La Constitución a la que darían lugar, fue sometida a consulta popular mediante el referéndum del 31 de octubre de 1993.

Las agrupaciones políticas que conformaron esta Asamblea fueron las siguientes:

1. Alianza Nueva Mayoría-Cambio 90 (NM-C90).
2. Partido Popular Cristiano (PPC).
3. Frente Independiente Moralizador (FMI).
4. Renovación (R).
5. Movimiento Democrático de Izquierda (MDI).
6. Somos Independientes (SI).
7. Coordinadora Democrática (CD).
8. Frente Nacional de Trabajadores y Campesinos (FNTC).
9. Unidad Democrática (UD).
10. Independiente (I).

Durante el debate parlamentario, un grupo de constituyentes, quienes propusieron la fórmula que se aprobó finalmente, hicieron referencia a que la educación universitaria gratuita ha estado mal direccionada a lo largo del tiempo, beneficiando a quienes no la merecían y generando



un caos y mediocridad que dañan severamente la imagen institucional de la universidad.

No obstante, de la revisión de los argumentos contenidos en los Diarios de los Debates del Congreso Constituyente de 1993<sup>(7)</sup>, ha podido verificarse que en ninguno de los argumentos se exponen cifras o estudios que demostrasen sus percepciones, por lo que podíamos decir que el sustento a favor del proyecto tiene en la retórica su principal argumento, vale decir, el discurso y sentidos de ideas algo distorsionadas que se han concluido a partir de una observación parcial de la situación.

Es cierto que en las universidades públicas se pueden presentar ciertas contradicciones, que personas con recursos económicos puedan estudiar en ellas o que algunos estudiantes prolonguen su permanencia más allá del tiempo que realmente corresponde a los años previstos para su carrera. Sin embargo, la Constitución no es la norma que deba regular aspectos tan nimios como cuánto dinero dispone la persona humana, pues no se establece una norma fundamental para pobres ni para ricos, eso transgrediría groseramente el derecho a la igualdad.

Estamos de acuerdo en que la universidad no puede ser una incubadora de rémoras, aprovechadores u oportunistas. Sin embargo, se ha omitido que, mediante las leyes, los estatutos y las mismas directivas es que se puede hacer una regulación más precisa sobre los requisitos de permanencia de la universidad, no es necesario hacerlo en la Constitución, por cuanto todo ciudadano debe tener la posibilidad de acceder a la educación pública, y como tal, no puede someterse a la misma a medidas que pudiesen limitar su acceso a nivel constitucional.

Basarse solo en ciertas apreciaciones no le da la objetividad necesaria a quienes defienden esta posición a favor del proyecto. Debe considerarse que está de por medio también el juego político de las fuerzas que integran el Congreso Constituyente, donde el grupo oficialista, en los hechos, contó con mayoría. A nuestra opinión, la posición de quienes se oponían al

(7) Disponibles en edición digital en la página web del Sistema Peruana de Información Jurídica (SPIJ): [http://spij.minjus.gob.pe/CLP/contenidos.dll/CLPlegcargen/coleccion00000.htm/tomo00239.htm/sumilla00240.htm?f=templates\\$fn=document-frame.htm\\$3.0#JD\\_Constitucion\\_1993](http://spij.minjus.gob.pe/CLP/contenidos.dll/CLPlegcargen/coleccion00000.htm/tomo00239.htm/sumilla00240.htm?f=templates$fn=document-frame.htm$3.0#JD_Constitucion_1993).

proyecto contaba con mejores alegatos, más sustanciosos y con el respaldo de constituyentes que también tenían especialidad en materia educativa, contando con la autoridad en la materia que les permitiría polemizar con argumentos sólidos, dando cuenta de los vicios que surgirían de aprobarse la propuesta presentada.

Podría decirse que el proyecto tuvo dos posiciones muy marcadas, quienes estaban a favor de condicionar, constitucionalmente, la gratuidad de la educación universitaria, y quienes no lo estaban. Pero también surgió una tercera posición, si cabría el término, que no se pronunciaba tanto si debería incorporarse las condiciones en la Constitución, pero que estas si deberían de estar previstas en la ley universitaria u otra norma de jerarquía análoga u inferior.

Ahora bien, estas últimas intervenciones realizan una serie de observaciones respecto de las condiciones a las cuales se sometería la gratuidad, como es el rendimiento satisfactorio. Una fórmula de ese tenor, con diversas interpretaciones y en cierto modo ambigua, podría generar enormes dificultades. Más aún si se le consagra a nivel constitucional.

En cierto modo, el hecho de que las universidades públicas a la fecha no hayan hecho efectiva del todo la medida de condicionar la gratuidad de la educación, tiene, entre otras razones, la imprecisión del artículo 17º de la Constitución. Podría ser rendimiento satisfactorio solo aprobar, o mantenerse en el tercio superior, pero que garantiza que también dichas circunstancias no devengan en una latente corrupción para el desempeño estudiantil, quienes con el objetivo de preservar la gratuidad pueden valerse de otros medios, como por ejemplo el soborno o la falsedad, haciendo que otros realicen sus trabajos e investigaciones.

Nos reafirmamos en nuestra posición, el derecho a la educación universitaria gratuita es un derecho fundamental, por lo tanto, en el plano constitucional no se pueden hacer diferenciaciones o discriminaciones. Existen criterios más pertinentes y adecuados que la pobreza para determinar si un estudiante merece una educación universitaria financiada por el Estado.

Sin embargo, de la lectura de los diarios de los debates de las sesiones posteriores, se ha podido apreciar que la aprobación del actual artículo 17º de la Constitución no fue pacífico, por el contrario, permanentemente se estuvo observando la restricción a la gratuidad de la educación en

las universidades públicas, condicionando esta a criterios, que, si bien son válidos, no les corresponde la jerarquía constitucional. En los hechos, el artículo actual se incorpora en la Constitución más por la tumultuosa forma de aprobarse el íntegro del texto, que por algún consenso que haya tenido.

La posición contraria al proyecto original, suscrita por el recordado congresista Henry Pease y Gloria Helfer, entre otros, tenía más sustento y fundamento, resaltándose que era acorde con los deberes del Estado, entre ellos, garantizar la plena vigencia de los derechos fundamentales y promover el bienestar general, pero conforme se puede apreciar en el texto aprobado, el proyecto finalmente fue aprobado, a pesar de las observaciones y poca coherencia con el contenido constitucional adecuado a recoger por la norma fundamental, donde sus disposiciones deben ser inclusivas socialmente y progresivas hacia los Derechos Humanos, pero en los hechos, se aprobó una norma que, aunque no se ha aplicado del todo en la realidad, es un peligro latente, pues cualquier gobierno futuro podría hacer valer esta disposición. Si bien podrían iniciarse procesos constitucionales contra dicha medida, la seguridad jurídica se vería afectada, propiciando zozobra entre los millones de jóvenes que aspiran a ingresar a las universidades públicas en los próximos años.

#### 4.2.2. Interpretación dogmática del artículo 17° de la Constitución

Rubio Correa ha sostenido sobre este artículo lo siguiente:

En materia de gratuidad de la educación estatal la Constitución de 1979 la garantizaba en todos los niveles en tanto que la de 1993 la establece para los niveles inicial primario y secundario y la somete a condición en las universidades públicas para aquellos alumnos que tengan rendimiento adecuado y no tengan recursos para cubrir los costos. Esta modificación corresponde al principio de que el Estado no debe subvencionar a quien no necesita subvención o al que no aprovecha debidamente la subvención recibida<sup>(8)</sup>.

Por su parte, en la *Constitución Comentada*, obra colectiva de Gaceta Jurídica, se ha reflexionado sobre este punto:

<sup>(8)</sup> RUBIO CORREA, Marcial. *Estudio de la Constitución de 1993*. Tomo 2. Lima: Fondo Editorial de la PUCP, 1999, p. 160.

El texto establece una notable diferencia en el sistema. Y es que a nivel universitario sí se ha tomado en consideración las posibilidades económicas reales de cada persona, y en función a estas, el cobro del servicio prestado.

La razonabilidad de la norma estriba justamente en el factor de financiamiento.

La educación universitaria resulta más onerosa que la escolar, debido a su especialidad.

Por lo tanto, el Estado hace una medición de sus recursos y concluye que los mismos son escasos. Ante tal realidad, el que puede costear sus estudios debe hacerlo.

Otro factor a tomar en cuenta es que el constituyente ha considerado imprescindible únicamente la educación primaria y secundaria, mas no la superior. En este sentido, el Estado hará la inversión respectiva en ese campo, pero está consciente de sus limitaciones.

Parece ser un error por omisión el hecho de haber supeditado el texto únicamente a la educación universitaria y no a la superior en general. Desde nuestro punto de vista, discutible.

Respecto a la educación posgraduación universitaria, el texto nada dice, por lo que queda sujeto a interpretación, ya que existen y pueden implementarse adicionalmente nuevas escuelas de posgrado estatales<sup>(9)</sup>.

También tenemos, sobre este artículo, la opinión de Enrique Bernalles Ballesteros, quien sostiene:

Las universidades públicas, en cambio, cobrarán a los que puedan pagar y darán formación gratuita a los que no puedan hacerlo. En los primeros años de vigencia de la Constitución la norma no se ha cumplido en todos sus extremos. Su aplicación requerirá de un censo socio-económico de los alumnos matriculados en las universidades públicas. Por las mismas razones anteriores se ha establecido la posibilidad de que el Estado subvencione a la educación privada. La

---

(9) Gaceta Jurídica – Congreso de la República del Perú. *La Constitución Comentada. Análisis artículo por artículo*. Tomo I. Lima: Gaceta Jurídica Editores, 2005, p. 478.

norma se explica plenamente a sí misma y es adecuada para evitar desequilibrios en el sistema educativo del país<sup>(10)</sup>.

Si aplicamos una interpretación literal, se advierte claramente que el día de mañana las universidades públicas procederían a arancelar el servicio educativo. Técnicamente la Constitución los respalda y en algunos sentidos el Tribunal Constitucional ha previsto adecuar sus fallos conforme a lo expresado literalmente por la Constitución, pero conforme se ha podido colegir del debate constituyente, la voluntad del constituyente que aprobó esta redacción no tenía el sustento adecuado que le diera solidez y contundencia a la propuesta. No puede establecerse, constitucionalmente, que la pobreza sea un requisito para acceder a la universidad pública, no solo por ser discriminatorio, sino también devenir en un prejuicio. Las oportunidades se labran con el propio esfuerzo que cada individuo realice. Como veremos en la información estadística obtenida, hay que considerar las condiciones reales de nuestro país, así como el propio sentido y categoría de la norma fundamental para abordar un tema tan delicado como lo es la gratuidad de las universidades. Podrían surgir, frente a la aplicación del cobro por enseñanza de parte de las universidades, la interposición del proceso constitucional de amparo en la defensa de su gratuidad irrestricta, no solo para quienes tengan rendimiento satisfactorio y no puedan sufragarla, pero eso más bien contribuiría a recargar aún más la aletargada jurisdicción constitucional, la cual podría afrontar una situación álgida frente a un escenario como el descrito.

Más aún, la presencia de estudiantes en las universidades públicas, unos que paguen y otros no, representarían una serie de inconvenientes en cuestiones administrativas o, con el tiempo, desplazar completamente a quienes no cumplan con pagar en la universidad pública, concretando ese riesgo permanente de que se privatice la enseñanza universitaria en las universidades públicas, lo cual representaría un atentado contra los deberes del Estado y el propio derrotero de nuestro desarrollo constitucional.

De igual forma, hablar de un rendimiento satisfactorio en el texto constitucional, disposición que no tiene ningún otro ejemplo en el constitucionalismo comparado, se configura como cláusula imprecisa, relativa,

<sup>(10)</sup>BERNALES BALLESTEROS, Enrique y OTAROLA PEÑARANDA, Alberto. *La Constitución de 1993. Análisis comparado*. 5.ª ed. Lima: Editora RAO S.R.L, 1999, p. 231.

que más genera incertidumbre y en cierta manera deslegitima a la misma Constitución frente a la ciudadanía, abonando a su rechazo de parte de la ciudadanía, sobre todo de aquellos quienes se perjudican gravemente con el recorte a la gratuidad.

La interpretación dogmática de este artículo se ha realizado a partir de los pocos juristas que han hecho la evaluación correspondiente a los planteamientos contenidos en el presente artículo 17º de la Constitución.

Nuestra posición aboga por la reforma este artículo, conforme se sustenta en la sección recomendaciones de la presente investigación, retomando la fórmula prevista en la Constitución de 1979. Debe considerarse que la Ley Universitaria vigente contempla la gratuidad de la educación, así como se ha previsto en la gran mayoría de estatutos universitarios aún vigentes en los centros de estudios.

Bajo este aspecto, debe tenerse cuenta que la actual redacción del artículo 17º es una amenaza latente, al margen que no se ejecute, contra un sistema consagrado por nuestra historia constitucional, los tratados y convenios internacionales, destacando dentro de estos el artículo 13º del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales<sup>(11)</sup>.

---

(11) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)  
Artículo 13

(...)

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

- a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
- b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;
- e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente

Podemos esbozar nuestra interpretación conforme a lo dispuesto por el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, sin embargo, es preferible, en aras de preservar la seguridad jurídica, que se propicie la reforma del artículo 17° de la Constitución, para asegurar que la gratuidad de la educación universitaria preserve su naturaleza como derecho fundamental, que dentro de las leyes correspondientes establecerán una regulación apropiada.

Ante las pocas investigaciones existentes sobre este tema, hemos tenido que recurrir al constitucionalismo español, para dar un mejor sentido a cómo debería concebirse, constitucionalmente, la gratuidad de la educación universitaria, la cual ha señalado lo siguiente:

Respecto del alcance de la gratuidad, señalan Berrueta y Sendín, gratuidad solo viene referida al servicio educativo en sentido estricto, concretándose en la ausencia de tasas académicas<sup>(12)</sup>.

Y es que bajo una posición respetuosa de los Derechos Humanos, urge una modificación en la redacción del actual artículo 17°, porque sus disposiciones han provocado permanente zozobra y si bien mediante la justicia constitucional se podría obtener un resultado a favor de la gratuidad, por la trascendencia que tiene esta institución, la reforma constitucional es impostergable, más aún teniendo a la vista proyectos políticos que sí están de acuerdos con eliminar la gratuidad de la educación universitaria y lo reconocen expresamente como se expondrá a continuación.

#### 4.3. La gratuidad de la educación en las universidades públicas en la legislación comparada

Nos enfocaremos principalmente en lo previsto por las Constituciones de los países más próximos al Perú, teniendo en cuenta su afinidad y similitud en sistemas jurídicos y algunos rasgos de su población.

Debe tenerse en cuenta que nuestra crítica se concentra en que se haya contemplado dentro del texto constitucional una limitación a la gra-

(...).

(12) COTINO HUESO, LORENZO. *El derecho a la educación como derecho fundamental. Espacial atención a su dimensión social prestacional*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2012, p. 208.

tuidad de la educación universitaria, la cual consideramos contraria a la historia constitucional del Perú, así como alejada de las propuestas asumidas en el Derecho Internacional y en los mismos Derechos Humanos, pues conforme se consagra: No hay discriminación por condición social.

Reproduciremos los artículos de las respectivas constituciones que regulan los derechos sobre la educación, haciendo nuestra interpretación en la parte correspondiente.

### ***a) Constitución de la República de Cuba***

**Artículo 43.-** El Estado consagra el derecho conquistado por la Revolución de que los ciudadanos, sin distinción de raza, color de la piel, sexo, creencias religiosas, origen nacional y cualquier otra lesiva a la dignidad humana:

- Tienen acceso, según méritos y capacidades, a todos los cargos y empleos del Estado, de la Administración Pública y de la producción y prestación de servicios;
- Ascenden a todas las jerarquías de las fuerzas armadas revolucionarias y de la seguridad y orden interior, según méritos y capacidades;
- Perciben salario igual por trabajo igual;
- Disfrutan de la enseñanza en todas las instituciones docentes del país, desde la escuela primaria hasta las universidades, que son las mismas para todos;

(...)

**Artículo 51.-** Todos tienen derecho a la educación. Este derecho está garantizado por el amplio y gratuito sistema de escuelas, seminternados, internados y becas, en todos los tipos y niveles de enseñanza, y por la gratuidad del material escolar, lo que proporciona a cada niño y joven, cualquiera que sea la situación económica de su familia, la oportunidad de cursar estudios de acuerdo con sus aptitudes, las exigencias sociales y las necesidades del desarrollo económico-social.

Los hombres y mujeres adultos tienen asegurado este derecho, en las mismas condiciones de gratuidad y con facilidades específicas que la ley regula, mediante la educación de adultos, la enseñanza técnica y profesional, la capacitación laboral en empresas y organismos del Estado y los cursos de educación superior para los trabajadores.



### ***b) Constitución de la República de Colombia***

**Artículo 67.** La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

A primera vista podría parecer que el texto constitucional es similar al peruano. Sin embargo, la redacción contiene diferencias esenciales en lo relativo a la gratuidad, pues mientras que la fórmula peruana actual condiciona la gratuidad a dos requisitos concurrentes (no tener los recursos y contar con rendimiento satisfactorio) para que el Estado garantice la gratuidad, en la Constitución colombiana establece que en las instituciones del Estado será gratuita la educación, sin perjuicio de los derechos académicos para quien pueda sufragarlos.

Bajo este razonamiento, puede apreciarse una redacción más pulida y precisa, aunque en cierto modo pueda representar un riesgo frente a

los cobros que podrían realizar las universidades públicas u otros centros educativos a quienes puedan sufragarlos, vale decir, no hay una cláusula imperativa que restrinja, como si existe en la Constitución peruana, la gratuidad de la educación universitaria o peor aún, que le agregue otra condición adicional.

La doctrina colombiana ha reivindicado el alcance del derecho a la educación que consagran, señalando sobre este que "de acuerdo con la jurisprudencia, se entiende a la educación como un derecho constitucional fundamental; en consecuencia, se considera un derecho inherente a la persona y por lo tanto tiene protección inmediata, al igual que todos los derechos constitucionales fundamentales"<sup>(13)</sup>.

### ***c) Constitución de la República del Ecuador***

**Artículo 348.-** La educación pública será gratuita y el Estado la financiará de manera oportuna, regular y suficiente. La distribución de los recursos destinados a la educación se regirá por criterios de equidad social, poblacional y territorial, entre otros.

El Estado financiará la educación especial y podrá apoyar financieramente a la educación fiscomisional, artesanal y comunitaria, siempre que cumplan con los principios de gratuidad, obligatoriedad e igualdad de oportunidades, rindan cuentas de sus resultados educativos y del manejo de los recursos públicos, y estén debidamente calificadas, de acuerdo con la ley. Las instituciones educativas que reciban financiamiento público no tendrán fines de lucro.

La falta de transferencia de recursos en las condiciones señaladas será sancionada con la destitución de la autoridad y de las servidoras y servidores públicos remisos de su obligación.

(...)

**Artículo 356.-** La educación superior pública será gratuita hasta el tercer nivel.

El ingreso a las instituciones públicas de educación superior se regulará a través de un sistema de nivelación y admisión, definido en

---

(13) BARRETO, Manuel y SARMIENTO, Libardo. *Constitución Política de Colombia comentada por la Comisión Colombiana de Juristas*. Título II: "De los derechos, las garantías y los deberes. Bogotá: Comisión Colombiana de Juristas, 1997, p. 300.

la ley. La gratuidad se vinculará a la responsabilidad académica de las estudiantes y los estudiantes.

Con independencia de su carácter público o particular, se garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso, en la permanencia, y en la movilidad y en el egreso, con excepción del cobro de aranceles en la educación particular.

El cobro de aranceles en la educación superior particular contará con mecanismos tales como becas, créditos, cuotas de ingreso u otros que permitan la integración y equidad social en sus múltiples dimensiones.

En este caso, y bajo una fórmula que compartimos, la gratuidad de la educación universitaria en el pregrado (la cual es denominada tercer nivel), estableciendo un parámetro lógico que viene a ser la responsabilidad académica de los estudiantes quienes se benefician de este derecho.

Puede decirse que la Constitución de Ecuador recoge un sentido razonable y progresista respecto del derecho a la educación, y, sobre todo, un saludable reconocimiento a la educación universitaria gratuita, la cual se impartirá en las instituciones del Estado. Oportunamente realiza algunos alcances sobre la educación superior universitaria impartida en establecimientos particulares, prescribiendo para ellas algunos parámetros que la orientan hacia un respeto al servicio educativo, como un servicio público que no puede someterse a las reglas del libre mercado que tiene en el lucro su máximo provecho y fin.

#### *d) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*

##### **Artículo 3**

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado—Federación, estados, Distrito Federal y municipios— impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

(...)

Toda la educación que el Estado imparta será gratuita.

El constitucionalismo mexicano es un referente en materia de derechos económicos, sociales y culturales. La Constitución de Querétaro, con algunas modificaciones, aún se encuentra vigente.

La fórmula del artículo sobre la gratuidad es un texto que han recogido las constituciones peruanas del siglo XX, sobre todo la Constitución de 1979. Debemos tomar en cuenta que a pesar de las diversas dificultades que ha atravesado dicho país, se ha procurado mantener la gratuidad de la educación impartida por el Estado, considerando que la educación corresponde a un fin mucho más noble y vital: formar a los futuros ciudadanos quienes tendrán a cargo mejorar al país.

### *e) Constitución de la República Oriental del Uruguay*

#### **Artículo 71.**

Declárase de utilidad social la gratuidad de la enseñanza oficial primaria, media, superior, industrial y artística y de la educación física; la creación de becas de perfeccionamiento y especialización cultural, científica y obrera, y el establecimiento de bibliotecas populares.

En todas las instituciones docentes se atenderá especialmente la formación del carácter moral y cívico de los alumnos.

La denominación empleada por esta Constitución corresponde a una categoría económica propiamente, donde a partir de los postulados neoclásicos es que se da una mayor importancia a lo que representa la utilidad, que es entendida como la apreciación que el consumidor tiene sobre algún producto en función de los beneficios que la proporciona; siendo que la utilidad social correspondería al resultado del bienestar de la sociedad a partir de la propia satisfacción que individualmente experimenten los consumidores.

Obviamente, lo que se pondera aquí es la utilidad que tiene la enseñanza para el Estado, sobre todo que esta se brinde gratuitamente hasta el nivel superior. El artículo es breve, pero a la vez categórico en lo que respecta a la consagración de la gratuidad de la enseñanza.

**f) Constitución de la República Bolivariana de Venezuela****Artículo 103.**

Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo. Las contribuciones de los particulares a proyectos y programas educativos públicos a nivel medio y universitario serán reconocidas como desgravámenes al impuesto sobre la renta según la ley respectiva.

Venezuela, que dentro de la escena latinoamericana ha tenido controvertidas situaciones, tiene un tratamiento constitucional del derecho a la educación notable, reconociendo expresamente las recomendaciones de las Naciones Unidas sobre las cuestiones educativas, lo que aproxima a su Constitución a un ámbito adecuado en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

Sin embargo, advierte que la gratuidad alcanzará hasta el pregrado universitario, sentido que nosotros compartimos, en las instituciones estatales. Añadido a esto, si cabe alguna condición para acceder a la educación, esta se encuentra en las aptitudes vocacionales de las personas, no en aspectos económicos, ni siquiera del rendimiento, que como hemos dicho puede regularse mediante ley, pero deben aplicarse instrumentos pedagógicos precisos para determinarse, instrumentos que por su particular naturaleza la Constitución no puede regular.

**g) Constitución de la República Federativa del Brasil**

**CAPÍTULO III - De la educación, de la cultura y del deporte**

**Sección I - De la Educación**

**Art. 205.** La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad, tendiendo al pleno desarrollo de la persona, a su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y a su calificación para el trabajo.

**Art. 206.** La enseñanza se impartirá con base en los siguientes principios:

1. Igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en la escuela;
2. Libertad de aprender, enseñar, investigar y divulgar el pensamiento, el arte y el saber;
3. Pluralismo de ideas y de concepciones pedagógicas, y coexistencia de instituciones públicas y privadas de enseñanza;
4. Gratuidad de la enseñanza pública en establecimientos oficiales;
5. Valoración de los profesionales de la enseñanza, garantizando, en la forma de la ley, planes de carrera para el magisterio público, con base salarial profesional e ingreso exclusivamente por concurso público de pruebas y títulos, asegurando un régimen jurídico único para todas las instituciones mantenidas por la unión;
6. gestión democrática de la enseñanza pública, en la forma de la ley;
7. Garantía del patrón de calidad.

**Art. 207.** Las universidades gozan de autonomía didáctico-científica, administrativa y de gestión financiera y patrimonial y obedecerán al principio de la indisociabilidad entre enseñanza, investigación y divulgación.

**Art. 208.** El deber del Estado con la educación se hará efectivo mediante la garantía de:

1. Enseñanza fundamental, obligatoria y gratuita, incluso para los que no tuvieran acceso a ella en la edad apropiada;
2. Progresiva extensión de la obligatoriedad y gratuidad a la enseñanza media;
3. Atención educacional especial a los portadores de deficiencias, preferentemente en el sistema ordinario de enseñanza;

4. Atención en guarderías y centros preescolares a los niños de cero a seis años de edad;
5. Acceso a los niveles más elevados de enseñanza, de investigación y de creación artística según la capacidad de cada uno;
6. Oferta de enseñanza nocturna regular, adecuada a las condiciones del educando;
7. Atención al educando, en la enseñanza fundamental, a través de programas suplementarios de material didáctico-escolar, transporte, alimentación y asistencia a la salud.
  - 1º. El acceso a la enseñanza obligatoria y gratuita es un derecho público subjetivo.
  - 2º. El no ofrecimiento de enseñanza obligatoria por el Poder Público, o su oferta irregular, comporta la responsabilidad de la autoridad competente.

En Sudamérica, las universidades que se encuentran en Brasil tienen un inmenso prestigio, así como logros notables que los ubican en preponderantes posiciones dentro de los rankings mundiales sobre universidades. Gran parte de este logro se debe a la continua y permanente preocupación del gobierno por financiar la investigación y desarrollo académico en sus universidades.

En el marco constitucional, la vigente Constitución de Brasil establece como principio la gratuidad de la enseñanza pública en los establecimientos oficiales, sin embargo, en los artículos siguientes hace hincapié en la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza básica y media. Ello podría generar algunas dudas sobre si la gratuidad también alcanza a las universidades.

Al respecto, se ha podido verificar que existen universidades públicas en Brasil, donde la educación se imparte gratuitamente. Vale decir, conforme a lo previsto en los principios, también se respeta la gratuidad de la enseñanza universitaria. Si bien a primera vista podría suponerse que al no existir una mención expresa sobre las universidades, estas serían aranceladas, el principio salva esta suposición. La redacción extensa que tiene sobre este punto la Constitución brasileña podría abonar a estas imprecisiones, por lo que una vez más advertimos que al ser un derecho fundamental la gratuidad de la educación, la expresión sobre esta debe ser categórica.

## 5. PERSPECTIVAS SOBRE LA GRATUIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

### 5.1. Delimitación de los alcances de la gratuidad de la educación en las universidades públicas peruanas

El Tribunal Constitucional ha afirmado lo siguiente:

(...) en un Estado Social y Democrático de Derecho el derecho a la educación adquiere un carácter significativo. Así, del texto constitucional se desprende una preocupación sobre la *calidad de la educación, la cual se manifiesta en la obligación que tiene el Estado de supervisarla* (segundo párrafo del artículo 16º de la Constitución). “También se pone de manifiesto al guardar un especial cuidado *respecto al magisterio, a quienes la sociedad y el Estado evalúan y, a su vez, le brindan capacitación, profesionalización y promoción permanente* (art. 15º, primer párrafo, de la Constitución). Asimismo, se incide firmemente en la obligación de brindar una educación ‘ética y cívica’, siendo imperativa la enseñanza de la Constitución y los derechos fundamentales (art. 14, tercer párrafo)<sup>(14)</sup>.

Entender la gratuidad no es algo sencillo para quienes han resuelto y desarrollado sobre la condición que debe tener la educación. A simple vista podríamos estar ante una cuestión lingüística, pero el asunto va más allá, como ya ha sido advertido en las Naciones Unidas:

El control del vocabulario es un arma, no una cuestión de estilo. La expresión “acceso a la educación” difumina la diferencia entre una educación gratuita y una educación accesible solo mediante el pago de un derecho de matrícula; esta diferencia es esencial desde la perspectiva de los derechos humanos porque el libre comercio no contempla ninguna salvaguardia para los derechos de los pobres. La expresión preferida por los economistas, a saber, el “acceso a la educación”, reforzada por la idea de una educación no gratuita, o “gratuita”, o el uso del término “equidad” en lugar de la igualdad, hace recordar las palabras de John Maynard Keynes sobre la poderosa influencia de los economistas aun cuando se equivocan, así como las de Paul Samuel-

---

(14) Sentencia del Tribunal Constitucional, del 19 de setiembre del 2008, recaída en el expediente N.º 00025-2007-PI/TC, f. j. 21.



son sobre la irrelevancia de las garantías constitucionales cuando estas entran en conflicto con las recetas de los libros de texto de economía. No existe ningún plan de estudios para economistas en el que se les imparta educación en materia de derechos humanos, o al menos la Relatora Especial no ha encontrado ninguno tras una larga búsqueda. Es evidente que debería existir; la experiencia de la Relatora Especial indica que en ninguna escuela de economía se enseña ni la normativa internacional de derechos humanos ni las razones económicas que la sustentan y que los economistas que elaboran las estrategias de educación o de desarrollo en general no reciben formación alguna en materia de derechos humanos. El precio de la falta de un vocabulario compartido entre la economía y los derechos humanos es la falta de diálogo, imposible sin un idioma común. En su primer informe anual (E/CN.4/1999/49, párrs. 12 a 19), la Relatora Especial señaló la necesidad de crear un vocabulario para la educación que fuera compartido y estuviera basado en los derechos. Ello sigue siendo un problema constante para la Comisión de Derechos Humanos, los órganos creados en virtud de tratados de derechos humanos y la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos<sup>(15)</sup>.

Suele presentarse un estigma con los servicios impartidos por el Estado, y dentro de este prejuicio también cae la educación pública. Así se sostiene lo siguiente:

La gratuidad de la enseñanza es la causa que los alumnos no puedan ejercer una presión significativa por una mejoría en la educación que reciben, tal como ocurre en los sistemas pagados. Como consecuencia, se ha observado que la única forma en que pueden responder las universidades ante la exigencia de dar educación a todos los que la demandan, cuando los aportes estatales no crecen al mismo ritmo, es la reducción en la calidad del servicio ofrecido (cursos masivos, ausencia de enseñanza directa, aumento de personal no calificado, etc.) o el abandono de otras tareas, como el caso de la investigación o la extensión<sup>(16)</sup>.

(15) TOMASEVSKI, Katarina. *Los derechos económicos, sociales y culturales: El derecho a la educación*. Informe presentado por la Relatora Especial sobre el derecho a la educación. NN.UU., ECOSOC, Comisión de Derechos Humanos, 2004, p. 7.

(16) SANFUENTES V., Andrés. "Sistemas de financiamiento de la educación superior", en *Crítica & Utopía, Escenarios Alternativos*. N.º 14-15. Buenos Aires, 1987, p. 8.

## 5.2. ¿Por qué debe mantenerse la gratuidad de la educación que imparten las universidades nacionales?

Según los resultados de la Encuesta Nacional de la Juventud<sup>(17)</sup>, realizada el 2011, se tiene que la población juvenil en nuestro país –15 a 29 años– asciende a 8 171 356 personas, siendo de este grupo 4 124 131 mujeres y 4 047 225 varones.

Considerando que la población peruana es de aproximadamente 29 797 694, el segmento de jóvenes corresponde al 27,5% de la población total de nuestro país, siendo el segundo segmento de la población (el primero es el conformado por los peruanos de 0 a 14 años, con un 29,5%), seguido por el segmento de peruanos de 46 años a más (22%) y, finalmente, el segmento de peruanos entre 30 a 45 años, con el 21%.

Ahora bien, entre los principales resultados de este estudio, que es a nivel nacional, sobre la educación de los jóvenes, las cifras dan cuenta de la siguiente realidad:

- El 59.3 llegan a concluir la secundaria.
- El 15.6 % acceden a la educación superior universitaria.
- En el sector urbano, el 18 % de los jóvenes acceden a la educación superior universitaria.
- Para el sector rural, esta cifra se reduce 2.3 %.
- En Lima Metropolitana, la cifra de jóvenes que acceden a la educación superior universitaria es del 16.3 %.

Un aspecto que llama poderosamente la atención es que actualmente son 4 993 438 los jóvenes, vale decir, más del 50 % de este segmento nacional, que no están cursando estudios, ni en educación básica ni en el nivel superior; lo cual es un motivo de urgente reflexión para que se tomen las medidas necesarias ante tan desolador panorama.

Dentro de las preguntas que se hicieron a este grupo, se consultó sobre cuáles eran las razones que les impedían realizar estudios, obteniendo las siguientes cifras:

---

(17) Peru: Secretaría Nacional de la Juventud (SENAJU). Perú: Resultados Finales de la Primera Encuesta Nacional de la Juventud 2011. Lima, 2012.

Cuadro N.º 02

Impedimento para estudiar	Total jóvenes	(%)
Problemas Económicos	1 914 035	38,3
Por trabajo	1 057 486	21,2
Se dedica a los quehaceres del hogar	351 169	7,0
No le interesa / no le gusta el estudio	281 051	5,6
Problemas Familiares	262 403	5,3
Por embarazo	244 337	4,9
Asiste a la academia Preuniversitaria	218 817	4,4
Está conforme con lo que estudió	195 750	3,9
Estudiando en un centro de educación no regular	71 872	1,4
Otra razón	333 485	6,7
No especificado	63 033	1,3

Más de la tercera parte de jóvenes en edad de estudiar no lo hacen por los problemas económicos que los aquejan, y si bien la segunda causa manifiesta que es por cuestiones de trabajo, es evidente que por la misma pobreza que aún predomina en nuestro país, muchos niños y adolescentes se ven obligados a dejar la escuela y la universidad a fin de asumir las cargas de un hogar. Son estos dos motivos los principales, los demás, si bien menores en cantidad, no menos importantes, nos ilustran como aún las condiciones económicas siguen siendo el principal obstáculo para quien desea estudiar. Si agregado a eso, el Estado elimina el derecho a la gratuidad de la educación universitaria, no haría sino más que agudizar las contradicciones. Debe tenerse presente que, si bien Lima y las zonas urbanas del Perú pueden haber tenido cierta mejora en la calidad de vida de sus jóvenes, es en el interior del país, donde están los principales recursos naturales, donde debe apostarse más por la formación académica de los jóvenes, quienes encuentren en su propias provincias y regiones las oportunidades del desarrollo. Que la universidad pública siempre tenga las puertas abiertas para quien se comprometa a estudiar y aportar con su conocimiento al de-

sarrollo de la comunidad, debe ser bienvenido y el Estado otorgar todas las garantías para que su expectativa sea una realidad.

Debe considerarse que una oportunidad para aquellos jóvenes que demuestran interés en estudiar, pero no lo hacen por falta de recursos, es concordante con la dignidad de la persona humana. Pero más todavía, mediante su esfuerzo y compromiso, puede aportar en las soluciones a los problemas que afectan al país; para nadie es un secreto que son muy pocas las investigaciones que se realizan y si en verdad se quiere reformar la universidad, el cambio académico no dependen tanto de cuánto dinero tiene el estudiante, sino de las intenciones, voluntad y compromiso que demuestra y cómo mediante sus talentos puede contribuir decisivamente a toda la nación, buscando en las personas que sean fines en sí mismos.

En esa línea, existen posiciones de los organismos e instituciones mundiales que, aún en el siglo XXI, abogan por democratizar y fomentar un mayor acceso a la educación en el mundo. En ese sentido, la Iglesia Católica se expresa a través del Papa emérito Benedicto XVI:

Una solidaridad más amplia a nivel internacional se manifiesta ante todo en seguir promoviendo, también en condiciones de crisis económica, *un mayor acceso a la educación* que, por otro lado, es una condición esencial para la eficacia de la cooperación internacional misma. Con el término «educación» no nos referimos solo a la instrucción o a la formación para el trabajo, que son dos causas importantes para el desarrollo, sino a la formación completa de la persona. A este respecto, se ha de subrayar un aspecto problemático: para educar es preciso saber quién es la persona humana, conocer su naturaleza. Al afianzarse una visión relativista de dicha naturaleza plantea serios problemas a la educación, sobre todo a la educación moral, comprometiendo su difusión universal. Cediendo a este relativismo, todos se empobrecen más, con consecuencias negativas también para la eficacia de la ayuda a las poblaciones más necesitadas, a las que no faltan solo recursos económicos o técnicos, sino también modos y medios pedagógicos que ayuden a las personas a lograr su plena realización humana<sup>(18)</sup>.

---

<sup>(18)</sup> S.S. Benedicto XVI. *Carta Encíclica Caritas In Veritate*. Roma, 2009, párrafo 61.

## 6. IDEAS FINALES

Las universidades públicas deben procurar hacer una revisión de sus condiciones actuales sobre las matrículas, pagos de tasas y otros conceptos que cobran. Si bien es cierto se debe conseguir ingresos, ello de ninguna forma puede significar atentar contra los derechos de los estudiantes. Debe procurarse encontrar otras formas de financiamiento y también modalidades que aseguren una continua fuente de ingresos a partir de lo que la universidad pueda producir.

Los estudiantes que no rindan adecuadamente en la universidad, deben ser separados de la misma. Previamente, deben contar con la oportunidad de remontar su desempeño y tener la atención para saber a qué puede obedecer el decaimiento en su rendimiento. No es fácil ingresar a una universidad pública, pero con la proliferación de pésimos negocios que se hacen llamar centros educativos, que venden la idea a los padres que el estudiante exitoso es el que ingresa a la universidad rápidamente, muchos jóvenes sufren desencantos dentro de la carrera universitaria. El éxito en la vida universitaria se traduce en ser un estudiante responsable, que investiga, debate, participa y contribuye. Es por ello que los docentes deben ser rigurosos en el control de la asistencia a las clases y en el logro de los objetivos académicos en los diversos cursos.

El artículo 17° de la Constitución sea materia de una próxima reforma constitucional. Consideramos que la redacción que debe tener el cuestionado artículo, debe ser la siguiente:

Artículo 17.- La educación inicial, primaria y secundaria son obligatorias. La educación impartida en las instituciones del Estado es gratuita, comprendiendo al nivel básico, nivel profesional técnico y al pre grado del nivel superior, con sujeción a las normas de ley.

Con el fin de garantizar la mayor pluralidad de la oferta educativa, y en favor de quienes no puedan sufragar su educación, la ley fija el modo de subvencionar la educación privada en cualquiera de sus modalidades, incluyendo la comunal y la cooperativa.

El Estado promueve la creación de centros de educación donde la población los requiera.

El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo, fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características

de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- BARRETO, Manuel y SARMIENTO, Libardo. *Constitución Política de Colombia comentada por la Comisión Colombiana de Juristas. Título II: "De los derechos, las garantías y los deberes"*. Bogotá: Comisión Colombiana de Juristas, 1997.
- BERNALES BALLESTEROS, Enrique y OTAROLA PEÑARANDA, Alberto: *La Constitución de 1993. Análisis comparado*. 5.ª ed. Lima: Editora RAO S.R.L, 1999.
- COTINO HUESO, Lorenzo. *El derecho a la educación como derecho fundamental. Espacial atención a su dimensión social prestacional*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2012.
- GACETA JURÍDICA — CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ. *La Constitución Comentada. Análisis artículo por artículo*. Tomo I. Lima: Gaceta Jurídica Editores, 2005.
- SALVIOLI, Fabián. *La universidad y la educación en el siglo XXI: los derechos humanos como pilares de la nueva reforma universitaria*. San José: IIDH, 2009.
- SANFUENTES V., Andrés. "Sistemas de financiamiento de la educación superior", en *Crítica & Utopía, Escenarios Alternativos*. N.º 14-15. Buenos Aires, 1987.
- RUBIO CORREA, Marcial. *Estudio de la Constitución de 1993*. Tomo 2. Lima: Fondo Editorial de la PUCP, 1999.
- TOMASEVSKI, Katarina. *Los derechos económicos, sociales y culturales: El derecho a la educación. Informe presentado por la Relatora Especial sobre el derecho a la educación*. NN.UU., ECOSOC, Comisión de Derechos Humanos, 2004.

# LAICIDAD DEL ESTADO Y MULTICULTURALISMO

## La problemática suscitada en el ámbito de la educación

JOSÉ MARÍA PORRAS RAMÍREZ

Catedrático de Derecho Constitucional de la Universidad de Granada  
(España)

**Sumario:** 1. Laicidad y diversidad religioso-cultural. 2. La problemática suscitada en el ámbito educativo. 2.1. La resistencia a cursar determinadas asignaturas obligatorias. 2.2. La opción, ya por un sistema escolar alternativo al reglado, ya por la no escolarización de los hijos. 2.3. La utilización de signos de identidad religioso-culturales. 2.3.1. Su ubicación en los distintos espacios educativos. A. En los centros públicos. B. En los centros privados concertados. C. En los centros privados no concertados. 2.3.2. Su utilización por los diferentes miembros de la comunidad educativa. A. En los centros públicos. B. En los centros privados. 2.3.3. Los derechos y principios constitucionales afectados. A. El derecho a la libertad religiosa negativa de los alumnos. B. El derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral de sus hijos, de acuerdo con sus convicciones. C. El mandato constitucional de neutralidad estatal. 3. Valoración final.

### 1. LAICIDAD Y DIVERSIDAD RELIGIOSO-CULTURAL

Creo que puede afirmarse que la alternativa actual al “*derecho laico*”, característico de los ordenamientos democráticos contemporáneos, que tiene como presupuesto la separación de los ámbitos propios de actuación del Estado y de las confesiones, y la garantía del pleno ejercicio de los derechos fundamentales de la persona, no es, ya, ni el anacrónico “*derecho confesional*”, hoy en trance de extinción, cuando menos en Occidente, el

cual implica la indeseable confusión de las funciones estatales y religiosas, y la consiguiente asunción por parte de los poderes públicos de los principios doctrinales auspiciados por un concreto colectivo confesional; ni, aquel otro, no menos cuestionable, "*derecho laicista*", que, mostrando su reverso, expresa una ideología recelosa o contraria al fenómeno religioso, abogando por la reducción del alcance del derecho fundamental que lo desarrolla a la tutela de sus manifestaciones estrictamente privadas, carentes de proyección social o pública<sup>(1)</sup>. Bien al contrario, dicha alternativa comienza a representarla, actualmente, de modo creciente, el llamado "*derecho multicultural*", que promueve una renovada y, a veces, excesiva sensibilidad hacia a aquél, en sí mismo valorado, al considerarlo expresión sobresaliente de un destacado factor constitutivo de la identidad, tanto individual como colectiva<sup>(2)</sup>.

Tal derecho supone el reconocimiento y la protección, inmune a toda forma de coacción por parte de los poderes públicos, de ciertas actividades y prácticas, tanto particulares como comunitarias, que se estiman inherentes a determinadas culturas religiosas. Y así se demanda, aun a riesgo de que dicha salvaguardia pueda comportar, en ocasiones, el menoscabo de derechos considerados fundamentales, que, por tanto, asisten incondicionalmente a todas las personas<sup>(3)</sup>.

Se insta así a la apreciación, notablemente deferente o atenta, de las peculiaridades distintivas que poseen las comunidades religiosas, las cuales requieren la eficaz tutela de sus expresiones más singulares y características, a efectos, bien de ver asegurada su amenazada subsistencia, en un ambiente predominantemente secularizado o simplemente contrario, si no hostil, a

---

(1) G. Lo Castro, "Il diritto laico", en M. TEDESCHI (a cura di), "Il principio di laicità nello Stato democratico". Messina: Rubbertino Editore, 1996, pp. 255 y ss.; en especial, p. 265.

(2) En este sentido, acerca de los retos a los que se enfrentan, actualmente, las modernas democracias constitucionales, vid., J. M<sup>a</sup> PORRAS RAMÍREZ. "Libertad religiosa, laicidad y cooperación con las confesiones en el Estado democrático de derecho". Madrid: Civitas, 2006, pp. 138 y ss.

(3) A. SEGLERS GÓMEZ-QUINTERO. "La cláusula multiculturalista y el ejercicio de la libertad religiosa", en *Laicidad y Libertades. Escritos jurídicos*, N.º 5, 2004. También, A. CASTRO JOVER. "Inmigración, pluralismo religioso-cultural y educación", en *Laicidad y Libertades. Escritos jurídicos*, N.º 3, 2002, pp. 89 y ss.



sus principios; bien a poder manifestar sus rasgos identitarios genuinos, sin limitaciones, al encontrarse los mismos amparados por el Derecho<sup>(4)</sup>.

El objetivo último no es otro, según se dice, que, mediante la adopción, en su caso, de medidas de diferenciación positiva, acordadas mediante el diálogo y la cooperación institucionalizadas, contribuir a la remoción de los obstáculos que impiden su libre desenvolvimiento, promoviendo su participación democrática en condiciones de igualdad. Se pretende así, a la postre, evitar su asimilación o marginación, favoreciendo su integración social, sin detrimento de sus notas características. De este modo, al reclamar la valoración de sus elementos distintivos, en tanto que factores de diversidad y riqueza culturales, se contribuye a la creación de un espacio plural de coexistencia de los diferentes grupos religiosos, asegurador de su presencia pública<sup>(5)</sup>.

Dicho "derecho multicultural" se concreta, habitualmente, en el establecimiento de "políticas de reconocimiento" de las singularidades que asisten, colectivamente, a esos grupos religioso-culturales. A su vez, dichas políticas se plasman, a tal fin, en la atribución de derechos específicos, que les otorgan un estatus jurídico especial, habitualmente más beneficioso. Estos se configuran, ya como excepciones a las normas generales, lo que explica que se los denomine "derechos derogatorios"; ya buscando compensar la condición subalterna o minoritaria que muestran tales grupos, en el contexto sociocultural general, dando así lugar a "derechos promocionales", igualmente más favorables para los mismos<sup>(6)</sup>.

En consecuencia, tales políticas de reconocimiento, con los derechos, exenciones y acciones positivas que las mismas comportan, tratan de justificarse apelando a su marcada vocación de salvaguardia de ciertas identidades colectivas, en garantía del pluralismo religioso-cultural<sup>(7)</sup>. De ahí que aspiren a evitar que la integración en el Estado de las comunidades que las

(4) J. DUFFAR. "La protection de droits des minorités religieuses", en VVAA, «The legal status of religious minorities in the countries of the European Union», Milano, Giuffrè, 1994, pp. 39 y ss.

(5) W. KYMLICKA. "Multicultural citizenship. A liberal theory of minority rights". (1995). (Trad. esp. Barcelona: Paidós, 1996, pp. 52 y ss. 111 y ss.)

(6) W. KYMLICKA, "Multicultural citizenship". (Trad. esp., *Op. cit.*, p. 115).

(7) C. TAYLOR, "Multiculturalism and the politics of recognition". (1992). (Trad. esp., México, Fondo de Cultura Económica, 1993, pp. 20 y ss.)

representan no conlleve la pérdida de sus rasgos diferenciales propios<sup>(8)</sup>. El riesgo está en que semejante apertura a un multiculturalismo de base religiosa pueda llegar a causar, de no armonizarse con una garantía efectiva de los derechos fundamentales de la persona, una desnaturalización, cuando no una subversión, de los valores y principios de carácter universal sobre los que se asienta el Estado constitucional, los cuales legitiman la existencia misma del orden político establecido (art. 10.1 CE)<sup>(9)</sup>. De ahí que el sacrificio de tales valores y principios conduzca derechamente a la creación de formas de división o fragmentación políticas, negadoras de la integración sociocultural que actúa como presupuesto necesario de la convivencia cívica en el marco de todo Estado democrático de derecho<sup>(10)</sup>.

Por lo tanto, cuando se constate un uso maximalista y desproporcionado de tales nuevos derechos, contrario a la libertad igual de todas las personas, el principio constitucional de laicidad debe invocarse, a fin de neutralizar los excesos en los que se pueda incurrir, al amparo de una interpretación exorbitante del alcance que se le otorga al derecho fundamental a la libertad religiosa, en lo que a las manifestaciones, principalmente, de su vertiente o dimensión colectiva y externa se refiere<sup>(11)</sup>. Y es que la

<sup>(8)</sup> En general, E. J. RUIZ VIEYTES, "Minorías, inmigración y democracia en Europa: una lectura multicultural de los derechos humanos", Valencia, Tirant lo Blanch, 2006.

<sup>(9)</sup> J.A. SOUTO PAZ, "Relevancia jurídica de las minorías religiosas", en J. DE LUCAS MARTÍN (COORD.), "Derechos de las minorías en una sociedad multicultural". Madrid: Consejo General del Poder Judicial, 1999, pp. 119-139; en especial, pp. 124 y ss. También, ampliamente, J. M<sup>a</sup>. CONTRERAS MAZARIO, "Laicidad y derechos de las minorías", en D. LLAMAZARES FERNÁNDEZ (DIR.), "Libertad de conciencia y laicidad en las instituciones y servicios públicos", Madrid, Dykinson, 2005, pp. 133-199.

<sup>(10)</sup> Con carácter general, cfr., E. CECCHERINI, "Mecanismos institucionales de garantía de las identidades culturales", en F. BALAGUER CALLEJÓN (COORD.), "Derecho constitucional y Cultura. Estudios en homenaje a Peter Häberle". Madrid: Tecnos, 2004, pp. 349-368; en especial, pp. 351 y ss.

<sup>(11)</sup> En este sentido, cf., la Sentencia del Tribunal Federal Constitucional alemán, en el asunto del velo islámico de la enseñante (BVerfGE, n.2, BvR 1436/02, de 24 de septiembre de 2003); y la Ley francesa n. 2004/228, de 15 de marzo de 2004, suscitada por el "Rapport Stasi". También, comentando las Sentencias Paturel, Giniewski y Aydin Tatlav, vid., J. MARTÍNEZ TORRÓN, "Libertad de expresión y libertad de religión. Comentarios en torno a algunas recientes sentencias del Tribunal Europeo de Derechos Humanos", en Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado, N.º 11, 2006, en [www.iustel.com](http://www.iustel.com).

legítima y razonable admisión de las especificidades y diferencias, con las consiguientes políticas de promoción de las respectivas identidades culturales que ello implica, será congruente con las exigencias que comporta el principio universalista de los derechos humanos. Es, pues, necesario equilibrar y ponderar los bienes jurídicos que tales derechos individuales y colectivos protegen, en un marco de principios y procedimientos semejantes para todos. De lo contrario, si se presta, en toda ocasión, atención preferencial e incondicionada a los intereses de tales grupos, se estarán sentando las bases de la escisión social y de la disgregación misma del ordenamiento del Estado que los acoge<sup>(12)</sup>.

En este sentido, la laicidad debe servir de límite a la hora de atender las demandas de promoción de sus derechos, formuladas por los grupos religiosos, ya que su aceptación irrestricta puede poner en peligro, además de los derechos de los demás, la separación, tan trabajosamente alcanzada, entre los ámbitos de actuación político y religioso<sup>(13)</sup>. A su vez, dicho principio de laicidad, al vincularse a los valores que la Constitución consagra, hace que estos se erijan en límites al reconocimiento de aquellas manifestaciones religioso-culturales que los contradicen, al pretender excepcionarlos. Frente a ellas el Estado debe ser intransigente, si quiere que perviva, tanto la paz social, como el modelo mismo de democracia constitucional vigente<sup>(14)</sup>.

Por esta razón, se ha de promover la existencia de un espacio público en el que pueda desarrollarse la convivencia y las relaciones interculturales. A tal fin, habrán de respetarse no solo las creencias e ideas, de expresión, tanto individual como colectiva, sino también, y muy fundamentalmente, los valores y principios sobre los que se asienta el Estado democrático de derecho. En consecuencia, han de rechazarse aquellas pretensiones de los grupos, comunidades o confesiones, orientadas a conseguir que sus derechos particulares se sobrepongan a los garantizados indiscriminadamente

(12) P. HÄBERLE. "Verfassungslehre als Kulturwissenschaft", Berlín DUNCKER & HUMBLOT, 1982, pp. 57 y ss. L. ZANNOTTI. "La laicità tra pluralismo e integrazione culturale: appunti per un contributo alla discussione", en M. TEDESCHI (a cura di), "Il principio di laicità nello Stato democratico", *Op. cit.*, pp. 307 y ss; en especial, pp. 316-318.

(13) A. CASTRO JOVER. "Inmigración, pluralismo religioso-cultural y educación", *Op. cit.*, p. 94.

(14) Ampliamente, A. CALVO ESPIGA, "Tolerancia, multiculturalismo y democracia: límites de un problema", en *Laicidad y Libertades. Escritos jurídicos*, N.º 4, 2003, pp. 73 y ss.

a todas las personas. Si no es así, se perfilará un modelo de "ciudadanía diferenciada", basado en el reconocimiento de un mosaico informe de grupos humanos, atrincherados en torno a sus privilegios e incomunicados entre sí.

No en vano, afrontar la ardua problemática que suscita el fenómeno contemporáneo de la inmigración, causante de la implantación de una pluralidad de cosmovisiones y códigos valorativos, a menudo, de raíz religioso-cultural, precisa de la creación de un modelo de "ciudadanía compleja". El mismo debe aunar el reconocimiento de las diferencias reales que afectan a las personas y a los colectivos a los que pertenecen, en aras de alcanzar su integración efectiva, con la nítida identificación de unos referentes axiológicos universales, que han de actuar como canales de integración y como factores esenciales de ordenación de la convivencia. Estos no son otros que los derechos fundamentales de la persona, expresión histórica y garantía irrenunciable de la dignidad humana<sup>(15)</sup>.

## 2. LA PROBLEMÁTICA SUSCITADA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Tal modelo, con los fines que comporta, se pone a prueba, aunque no solo<sup>(16)</sup>, particularmente, en el ámbito de la enseñanza, marco cualificado de transmisión de los valores constitucionales, ya que, como indica el art. 27.2 CE, el objeto de la educación no es otro que el pleno desarrollo de la personalidad humana y el respeto a los derechos y libertades fundamentales, propósito este que, necesariamente, incorpora la consideración de la

---

(15) En general, J. RUBIO CARRACEDO. "Ciudadanía compleja y democracia", en VVAA, "Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos". Madrid: Trotta, 2000, pp. 21-45; y, en particular, G. BRUNELLI, "Integrazione, non esclusione: la logica del `Rapporto Stasi'", en Quaderni costituzionali, N.º 4, 2004, pp. 844 y ss., y, desde un punto de vista sociológico, D. Comas Arnau, "Pluralismo moral y religioso en la España actual", en D. LLAMAZARES FERNÁNDEZ (dir.), "Libertad de conciencia y laicidad en las instituciones y servicios públicos", *Op. cit.*, pp. 75-118.

(16) También se presenta, aunque, hasta el presente, con menor virulencia, cuando menos en España, en el ámbito laboral, espacio este en el que ha de buscarse una acomodación razonable entre los derechos de los trabajadores y los del empresario. Cf., la STC 19/1985, de 13 de febrero. Cfr., con referencias al derecho comparado, fundamentalmente norteamericano, A. CASTRO JOVER. "Libertad de conciencia, laicidad y privacidad", en D. LLAMAZARES FERNÁNDEZ (dir.), "Libertad de conciencia y laicidad en las instituciones y servicios públicos", *Op. cit.*, pp. 201-240.

diversidad cultural, como elemento enriquecedor de la sociedad<sup>(17)</sup>, tal y como, con acierto, declara el art. 2.1 g) de la Ley Orgánica de Educación. Así, a su vez, de forma ejemplar, el artículo 3.2 de la vigente Ley de Extranjería indica que los derechos fundamentales se erigen en límites a las manifestaciones de las creencias religiosas, por lo que, incluso reconociendo el derecho a la identidad cultural que asiste a los extranjeros, residentes en España, en el ámbito de la enseñanza (art. 9.4), “representa discriminación todo acto que, directa o indirectamente, conlleve una distinción, exclusión, restricción o preferencia contra un extranjero, basada (...) en las convicciones y prácticas religiosas, y que tenga como fin o efecto, destruir o limitar el reconocimiento o el ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en el campo político, económico o cultural” (art. 23.1).

En este sentido, los principales problemas planteados, hasta el presente, en el ámbito educativo, los han suscitado los miembros de algunas confesiones, en relación a la obligación de cursar determinadas asignaturas obligatorias; al deseo de optar, también, por motivaciones fundadas en creencias particulares, ya por un sistema educativo alternativo, de carácter, por tanto, no reglado, ya por no escolarizar a sus hijos, alegando esas mismas razones; y a la utilización de signos de identidad religioso-culturales<sup>(18)</sup>.

## 2.1. La resistencia a cursar determinadas asignaturas obligatorias

En lo que se refiere a la *problemática suscitada por la obligación de estudiar determinados contenidos educativos obligatorios*, los conflictos derivan del entendimiento de que cursar ciertas asignaturas puede, en ocasiones, afectar negativamente a las creencias religiosas de algún alumno o grupo, viéndose, además, lesionado el derecho de los padres a que se garantice que la enseñanza recibida por sus hijos sea conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas, tal y como lo declara el art. 2 del Protocolo

<sup>(17)</sup> A este respecto, cf. P. HÄBERLE, “Erziehungsziele und Orientierungswerte im Verfassungsstaat”, Freiburg/München, Verlag Karl Alber, 1981, pp. 40 y ss.

<sup>(18)</sup> A. CASTRO JOVER. “Inmigración, pluralismo religioso-cultural y educación”, *Op. cit.*, p. 99. También, M. MORENO ANTÓN. “Proyección multicultural de la libertad religiosa en el ámbito escolar”, en Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado, N.º 10, 2006, en [www.iustel.com](http://www.iustel.com).

I, de 1952, al Convenio Europeo de los Derechos Humanos, y garantiza, a su vez, el art. 27.3 de la Constitución española<sup>(19)</sup>.

En tales situaciones, la oportuna ponderación de los bienes jurídicos protegidos requiere equilibrar la exigencia, establecida por la ley, que impone el deber básico de estudiar todas las materias que integran la etapa formativa obligatoria; con la previsión, efectuada también por la propia norma, que ordena tener en cuenta las características particulares que presentan los estudiantes, mandando respetar sus convicciones y creencias, a efectos de impedir que la enseñanza impartida pueda, bien generarles problemas de conciencia, bien suponer el menoscabo de su identidad cultural.

En consecuencia, el modelo de sistema educativo vigente, en orden a evitar los conflictos que, en este sentido, puedan suscitarse, opta por una formación personalizada, la cual, a través de la vía, legalmente prevista, de la adaptación curricular, permite acomodar las enseñanzas a las necesidades y circunstancias, de tipo personal o social, que concurren en los alumnos, entre las cuales se encuentran las derivadas de su pertenencia a un determinado colectivo religioso, ideológico o cultural. Así, el art. 1. e) de la Ley Orgánica de Educación, establece, entre otros, como principio informador del sistema educativo español, de acuerdo con la Constitución y el deber de respeto de los derechos y libertades reconocidos en ella, “la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad”.

De ese modo, cuando la controversia se manifiesta, tal y como se ha observado en la práctica, en referencia a las asignaturas de educación física y música, por entenderse que estas, de impartirse sin las debidas

---

(19) La Sentencia del Tribunal de Estrasburgo, de 7 de diciembre de 1976, resolvió tres demandas acumuladas que dieron lugar al conocido “Asunto Kjeldsen, BUSK MADSEN y Pedersen contra Dinamarca”, promovido por un grupo de padres opuestos a que sus hijos recibieran los contenidos de educación sexual que el Gobierno danés había decidido imponer, con formato de asignatura obligatoria en la escuela pública, a los alumnos que se encontraran en una edad próxima a la adolescencia, con la finalidad declarada de evitar embarazos no deseados. Cf. su oportuno comentario, entre otros, en M<sup>a</sup> J. GUTIÉRREZ DEL MORAL y M. A. CAÑIVANO SALVADOR. “El Estado frente a la libertad de religión: jurisprudencia constitucional española y del Tribunal Europeo de Derechos Humanos”. Barcelona: Atelier, 2003, pp. 70-73.

salvedades y adaptaciones, representan una amenaza grave, tanto para las creencias religiosas, rigurosamente interpretadas, de algunos alumnos, como para el derecho de los padres a elegir el tipo de formación religiosa y moral que recibirán sus hijos, debe, igualmente, apelarse, antes de optar por el sacrificio de alguno de los bienes y derechos afectados, a los elementos de flexibilización y adaptación curriculares que facilita el sistema educativo (art. 72.3 de la Ley Orgánica de Educación), para ajustar la enseñanza de la materia en cuestión a las convicciones del menor, evitándole, en la medida de lo posible, cuanto le pueda resultar lesivo, en relación con estas, una vez que se compruebe que tales creencias han sido libremente asumidas por el mismo<sup>(20)</sup>.

De todos modos, el conflicto solo cabe plantearlo, legítimamente, en relación con aspectos de una materia curricular susceptibles de generar valoraciones morales o éticas diferentes, circunstancia que apunta a las ocasiones en que se aprecia un abandono, por parte del Estado, del cualificado deber de neutralidad que, a ese respecto, la Constitución le impone en el campo de la educación. No en vano, cuando el mismo propicia el adoctrinamiento en torno a ideas o principios éticos o morales que entran en claro conflicto con las convicciones religiosas o filosóficas de los padres está incidiendo negativamente en su derecho fundamental.

Por el contrario, no cabe atribuirle el carácter de auténtica controversia jurídica, fundada en la vulneración de una garantía constitucional básica, con las solicitudes de dispensa o exención consiguientes, a aquellas disputas que se susciten con respecto a contenidos curriculares de naturaleza científica, expuestos de manera objetiva, crítica y pluralista, aunque posean estos, en mayor o menor medida, implicaciones religiosas, morales o filosóficas. Y es que no cabe demandar al Estado una completa acomodación de los programas educativos a las convicciones religiosas o filosóficas de los padres, ya que si así fuera se estaría forzando a aquel a hacer dejación de sus competencias y responsabilidades, definidas nítidamente en el artículo 27 de la Constitución. Además, tal hecho convertiría a cualquier enseñanza institucionalizada en un propósito impracticable. Lo expuesto, que se encuentra avalado por una reiterada jurisprudencia del Tribunal Europeo de

---

<sup>(20)</sup> En este sentido, A. CASTRO JOVER. "Inmigración, pluralismo religioso-cultural y educación", *Op. cit.*, pp. 108-110.

los Derechos Humanos<sup>(21)</sup>, resulta especialmente pertinente en relación con la valoración que pueda merecer la controvertida asignatura “Educación para la Ciudadanía”, contemplada en la Disposición Final Tercera de la Ley Orgánica de Educación<sup>(22)</sup>. En este sentido, el Tribunal Supremo, de forma concluyente, ha negado, por medio de reiteradas sentencias, la existencia de un pretendido derecho a la objeción de conciencia, fundado en el art. 16 de la Constitución, a ejercitar por los padres de los alumnos frente al establecimiento de la referida asignatura, dada la plena coherencia de la misma con lo dispuesto en los apartados segundo, tercero y quinto del artículo 27 de la Constitución, preceptos que son interpretados, ex art. 10.2 CE, a la luz de lo establecido en los tratados y convenios internacionales suscritos por España en la materia. No obstante, tras afirmar la legitimidad y conveniencia de la asignatura, a los efectos de difundir una “moral cívica”, congruente con los valores y principios constitucionales, el Tribunal Supremo reconoce que sí cabrá cuestionar, en su caso, invocando los apartados segundo y tercero del referido artículo 27, los desarrollos o concreciones que se hagan de la asignatura en el proyecto educativo de cada centro y en los textos que se utilicen para su enseñanza, en las ocasiones en que se entienda que los mismos incurren en adoctrinamiento, al abandonarse la objetividad, la exposición crítica o el respeto al pluralismo, principios que son expresivos del deber de neutralidad ideológica y religiosa que el Estado ha de observar.

## 2.2. La opción, ya por un sistema escolar alternativo al reglado, ya por la no escolarización de los hijos

Por otra parte, con respecto al eventual *deseo de los padres de elegir para sus hijos*, por motivaciones fundadas en creencias religiosas, *un sistema educativo alternativo al existente*, hay que recordar que la STC 5/1981, de 13

---

(21) Últimamente, vid., las SSTEDH FOLGERO c. Noruega, de 29 de junio de 2007 y Zengin contra Turquía, de 9 de octubre de 2007. Se expresa, sin embargo, de forma crítica con el, a su juicio, excesivo margen de apreciación que los Estados tienen para limitar derechos fundamentales en tales supuestos, J. MARTÍNEZ TORRÓN. “La objeción de conciencia a la enseñanza religiosa y moral en la reciente jurisprudencia de Estrasburgo”, en Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado, N.º 15, 2007, en [www.iustel.com](http://www.iustel.com).

(22) C. GARCIMARTÍN MONTERO. “Neutralidad y escuela pública; a propósito de Educación para la Ciudadanía”, en Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado, N.º 14, 2007, en [www.iustel.com](http://www.iustel.com).



de febrero, sostuvo que el derecho a la libre creación de centros de este tipo “incluye la posibilidad de crear instituciones docentes o educativas, que se sitúen fuera del ámbito de las enseñanzas regladas”. De ello se desprende que los padres pueden, legítimamente, en razón a sus creencias o convicciones, optar por una formación alternativa para sus hijos, siempre y cuando esta se someta a los requisitos establecidos por la legislación vigente.

Por lo tanto, se exige que la misma cuente, necesariamente, con la oportuna autorización administrativa, a fin de garantizar el cumplimiento de las condiciones demandadas para que se imparta una enseñanza de calidad. A su vez, deberá alcanzar la necesaria homologación, acreditativa de que la formación impartida proporciona, de forma semejante a la que brinda el sistema reglado, una educación integral de la persona (art. 27.8 CE). Se requiere, en consecuencia, demostrar que tales enseñanzas no difunden ideas contrarias a la convivencia o la tolerancia, hacen apología de la violencia, promueven la discriminación por motivos raciales, religiosos o xenófobos, o favorecen cualquier otra clase de contravalores ilícitos. De ese modo, se pone de manifiesto la eficacia del llamado límite de orden público al ejercicio de tal derecho.

De todos modos, lo que la libertad religiosa ni garantiza, ni, por tanto, ampara, es *la pretensión de los padres de no escolarizar a sus hijos*, ya que semejante dejación de los deberes inherentes a la patria potestad, sean cuales fueren las causas que pretendan justificarlo, supondría conculcar el derecho fundamental de aquellos a la educación, con la consiguiente generación de perjuicios para el menor que, habida cuenta de su magnitud, el ordenamiento jurídico no puede consentir (STC 260/1994, de 3 de octubre y arts. 13 de la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor y 71.4 de Ley Orgánica de Educación)<sup>(23)</sup>. De ahí que, en tales supuestos, la respuesta jurídico-administrativa no sea otra que la declaración de desamparo del menor y la consiguiente asunción de su tutela por parte de la Administración competente.

Así ocurrirá, en su consideración más extrema, a menos que se demuestre que la negativa de los padres a la escolarización de sus hijos obedece a que esta ha de producirse, en principio, por determinación de la

(23) V. PUENTE ALCUBILLA. “Minoría de edad, religión y Derecho. Madrid, 2001, pp. 309 y ss.

Administración educativa, en un centro escolar concertado, que sostiene un ideario confesional distinto del que profesan aquellos, el cual resulta, a su juicio, incompatible con sus creencias. Tales conflictos se han resuelto, hasta el presente, bien promoviendo el acuerdo entre las autoridades académicas y la familia, a fin de que estas puedan ver salvaguardada, cuando menos, la libertad religiosa negativa de sus hijos en tales centros, bien, en caso de desacuerdo y persistencia del conflicto, ordenando la escolarización del menor afectado en un centro público, carente, por definición, de ideario o credo particular alguno<sup>(24)</sup>.

### 2.3. La utilización de signos de identidad religioso-culturales

En tercer lugar, en lo que respecta al *empleo de signos o símbolos de identidad religioso-culturales* en la escuela, se suscita una rica problemática que afecta a los propios centros docentes, viéndose implicados, también, tanto los alumnos como los profesores<sup>(25)</sup>.

#### 2.3.1. Su ubicación en los distintos espacios educativos

Así, en lo que se refiere a los distintos espacios educativos, hay que distinguir, según se trate de centros públicos, privados concertados, o privados no concertados.

**A. Los centros públicos** han de desarrollar sus actividades con sujeción exclusiva a los principios constitucionales (art. 18.1 LODE), careciendo, en consecuencia, de ideario propio. En ellos podrán tener, por lo tanto, libre e igual expresión las diferentes convicciones y creencias, siempre y cuando estas no sean contrarias al ordenamiento jurídico. En consecuencia, con carácter general, en garantía de la neutralidad ideológica y religiosa de los poderes públicos y del respeto a las distintas opciones religiosas y

---

(24) M. MORENO ANTÓN. "Proyección multicultural de la libertad religiosa en el ámbito escolar", en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, N.º 10, 2006, en [www.iustel.com](http://www.iustel.com).

(25) Para un planteamiento inicial de la cuestión, vid., F. RUBIO LLORENTE y A. M<sup>a</sup> Ovejero. "L'ecole, la religion et la Constitution. Espagne", en *Annuaire International de Justice Constitutionnelle*, XII, 1996, París, *Económica*, 1997, pp. 209 y ss, en especial, pp. 213 y 214. Ampliamente, S. CAÑAMARES ARRIBAS. "Libertad religiosa, simbología y laicidad del Estado". Madrid: Thomson Aranzadi, 2005, pp. 43-66.

morales de los alumnos, de los progenitores y de los profesores, ha de entenderse, en aplicación directa de la Constitución que, en tales centros, salvadas, si las hubiere, las referencias histórico-artísticas que formen parte del ornato primigenio de la propia edificación, no deberán mostrarse símbolos distintivos de carácter religioso (STC N.º 130/1991, FJ 6º)<sup>(26)</sup>.

Estos tan solo podrán figurar en las aulas donde se imparte la asignatura de religión, según lo convenido con la confesión correspondiente, y durante el tiempo estricto que se dedique a la enseñanza de aquella. Esta práctica se extenderá, además, en su caso, a los restantes locales, expresamente habilitados para la asistencia religiosa de los alumnos. Pero, fuera de estos supuestos excepcionales, los centros públicos deben observar una escrupulosa observancia de la neutralidad, tanto ideológica como religiosa, en el ejercicio de la actividad docente. De lo contrario, se comprometerá la libertad religiosa negativa de cuantos componen la comunidad educativa, en general, y de los alumnos, padres y profesores, en particular<sup>(27)</sup>.

En este sentido, y valga la referencia comparada, en relación a la presencia obligatoria de crucifijos en los centros públicos educativos de enseñanza primaria, en el Estado federado de Baviera, el Tribunal Constitucional Federal alemán ha insistido, reiteradamente, en particular, por medio de su Sentencia BVerfGE 93,1, en que la neutralidad del Estado ha de ponerse al servicio de la libertad religiosa negativa de los afectados (art. 4.1, en relación con los arts. 3.3, 33.1 y 140 LFB y arts. 136.1º y 4º y 137.1 CW). De ahí que haya declarado incompatible con la Constitución el precepto legal que disponía esa obligatoriedad. No obstante, al tiempo, ha señalado que la conservación o remoción de dicho símbolo dependerá, caso por caso, de la decisión que adopten, a instancias de los padres de los alumnos que se consideren afectados, aquellos centros en los que se susciten conflictos al respecto.

(26) M<sup>a</sup> CRUZ LLAMAZARES CALZADILLA. "La presencia de símbolos religiosos en las aulas de centros docentes públicos", en J. MARTÍNEZ TORRÓN (ed.), "La libertad religiosa y de conciencia ante la justicia constitucional". Granada: Comares, 1998, pp. 559-572; en especial, pp. 569 y ss.; e IDEM, "Símbolos religiosos y Administración pública: el problema en las aulas de los centros públicos docentes", en D. LLAMAZARES FERNÁNDEZ (dir.), "Libertad de conciencia y laicidad en las instituciones y servicios públicos", *Op. cit.*, pp. 277-300.

(27) B. ALÁEZ CORRAL. «Símbolos religiosos y derechos fundamentales en la relación escolar», en *Revista Española de Derecho Constitucional*, N.º 67, 2003, pp. 89-125; en especial, pp. 109-111.

En todo caso, el *Bundesverfassungsgericht* viene así a rechazar la argumentación que defendía su mantenimiento, coactivamente respaldado por la ley, con independencia de cual fuera el criterio seguido por los miembros de la comunidad educativa. Se niega, de ese modo, a aceptar la tesis que sostiene que tal símbolo, más allá de expresar una concreta concepción religiosa de la vida, testimonia un elemento común a la cultura occidental, que no exige una identificación con las creencias representadas, ni ningún tipo de manifestación activa al respecto<sup>(28)</sup>.

En consecuencia, el Tribunal Constitucional Federal alemán fundamenta jurídicamente su postura, tanto en la voluntad de preservar la igual libertad religiosa de todos, como en una decidida vocación de salvaguardia del principio de neutralidad de las instituciones del Estado ante el fenómeno religioso, neutralidad en la que aparece incluida, cualificadamente, la propia Administración educativa<sup>(29)</sup>.

El problema en cuestión ya había sido resuelto en Francia, de modo más drástico, habida cuenta de que la Ley de 9 de diciembre de 1905 decreta la neta separación entre las Iglesias y el Estado, impidiendo, expresamente, la presencia, en las aulas de los centros públicos, de cualquier clase de símbolos religiosos, que puedan condicionar el ejercicio de la actividad educativa. Por el contrario, en Italia, donde sí existe una ley que autoriza y promueve expresamente la presencia de crucifijos en las aulas, el Tribunal Europeo de los Derechos Humanos, en una polémica sentencia, recurriendo a la doctrina del “margen de apreciación”, ha confirmado la validez de esa legislación, determinando que dicha exposición no supone, habida cuenta de su carácter pasivo y su vinculación a la tradición y a la cultura occidental, un factor activo de adoctrinamiento de los alumnos que afecte negativamente a su libertad de pensamiento, conciencia y religión, en relación a su derecho a la educación (*Asunto Lautsi contra Italia, de 18 de marzo de 2011*).

**B.** Por otra parte, en *los centros privados concertados*, aunque se encuentren sostenidos con fondos públicos, su diferente titularidad hace que la cuestión resulte, en parte, distinta y más compleja. En ellos la exigencia de neutralidad ha de compatibilizarse, necesariamente, con la exis-

---

(28) G. CZERMAK, “Der Kruzifix-Beschluss des Bundesverfassungsgerichts, Seine Ursachen und seine Bedeutung”, en *Neue Juristische Wochenschrift*, 51, 1995, pp. 3348 y ss.

(29) Cfr., BVerfGE 35, 366,375 y BVerfGE 93,1.

tencia de un ideario propio (art. 52.1 LODE), lo que es consecuencia del derecho fundamental a la libre creación de centros docentes, reconocido por la Constitución (art. 27.6 CE). Aun así, “en todo caso, la enseñanza deberá ser impartida con pleno respeto a la libertad de conciencia” (art. 52.2 LODE); teniendo “toda práctica confesional carácter voluntario” (art. 52.3 LODE). Además, habrá de tenerse en cuenta que la admisión de los alumnos en tales centros se ajustará al régimen establecido para los de carácter público (art. 53 LODE), lo que puede implicar el ingreso, en los mismos, de alumnos que no comparten el ideario de aquel.

En ese marco normativo, la presencia de símbolos religiosos estáticos es lícita y, por lo tanto, posible, si viene determinada por el ideario propio del centro y se ha puesto, previamente, en conocimiento de la comunidad educativa. No obstante, puede ocurrir, como se ha indicado, que a tales centros asistan alumnos que no comparten dicho ideario. Entonces, aquellos deberán respetar el derecho de estos a la libertad religiosa negativa, retirando, si fuere menester, como “ultima ratio”, en caso de conflicto, a instancia de los interesados, los símbolos que ofendan sus creencias o convicciones<sup>(30)</sup>.

C. Y en lo que respecta a *los centros privados no concertados*, es de prever que los únicos símbolos religiosos admisibles en los mismos sean los acordes con su ideario confesional, si lo tuvieren (art. 27.6 CE). De ahí que estén facultados para prohibir el uso de aquellos que sean diferentes o contrarios, con independencia de quién sea el miembro de la comunidad educativa que los porte (STC 5/1981, de 13 de febrero). Evidentemente, tal cosa no sucederá, sin embargo, si en el ideario del centro en cuestión no existe referencia religiosa alguna, al tener el mismo un carácter estrictamente laico.

2.3.2. Por otra parte, todos *los miembros de la comunidad educativa* ven, inicialmente, amparada la posibilidad de exhibir o portar los signos o símbolos de su elección, de acuerdo con la opción de fe que secunden, en virtud del derecho fundamental a la libertad religiosa que les asiste (art. 16.1 CE). No en vano, este contempla entre sus expresiones, consideradas parte de su contenido esencial, el derecho a manifestar, libre-

<sup>(30)</sup> Extensamente, B. ALÁEZ CORRAL. “Símbolos religiosos y derechos fundamentales...”, *Op. cit.*, pp. 111 y 112.

mente, y, en consecuencia, a representar y hacer visibles las propias creencias (art. 2.1 LOLR). Se conecta así con el derecho fundamental a la propia imagen (art. 18 CE), preservador de la dimensión, no solo física, sino, también, moral de la persona (STC 156/2001, de 2 de julio); y con el derecho a la conservación de la identidad cultural, en el ámbito del derecho a la educación, el cual se reconoce a los extranjeros residentes en España (art. 9 LOE), extendiéndose a todos, por determinación novedosa de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (art. 22).

De cualquier forma, tales derechos, reconducibles, en buena medida, al de libertad religiosa, dada fuerza atractiva que este ejerce sobre los restantes, no poseen, sin embargo, un carácter absoluto, al entrar, a veces, en contradicción con otros derechos y principios de igual rango constitucional. Por lo tanto, se debe buscar un equilibrio entre ellos, de acuerdo con el principio interpretativo de la concordancia práctica, a efectos de evitar, en la medida de lo posible, la generación de conflictos<sup>(31)</sup>. Además, a la hora de apreciar tales limitaciones, ha de tenerse muy en cuenta el carácter público, privado concertado o privado no concertado del centro educativo en el que los derechos en cuestión se ejercen. En todo caso, los centros gozan de autonomía orgánica y funcional, a fin de responder, flexiblemente, a los problemas concretos que se susciten, afectando al normal desarrollo de la convivencia escolar. Para ello tendrán en cuenta, a la hora de diseñar sus propios reglamentos de régimen interno, las características del entorno social y cultural, la diversidad del alumnado, y el deber de respeto de los principios de no discriminación y de inclusión, como valores fundamentales de su proyecto educativo (arts. 121. 2º y 3º de la Ley Orgánica de Educación).

**A. En los centros públicos.** Dicho esto, puede afirmarse que la facultad que, inicialmente, todos tienen, por igual, reconocida, de portar y exhibir símbolos religiosos, si se ejerce en un centro docente de carácter público, en tanto que espacio multicultural de formación y convivencia, ha de concebirse, en principio, como la libre y, por tanto, legítima expresión de un derecho, a menos que se aconseje su restricción, al revelarse aquella, en palabras clarificadoras del *Conseil d'Etat* francés, a) constitutiva de un

---

<sup>(31)</sup> Acerca de este principio, K. HESSE. "Grundzüge des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland", 20. Auflage, Heidelberg, C.F. Müller, 1995, p. 72.

acto de presión, propaganda, proselitismo o provocación a terceros; b) implique un atentado contra la dignidad o la libertad del alumno o de otros miembros de la comunidad educativa; c) comprometa la salud o seguridad de estos; d) perturbe el desarrollo de las actividades educativas o el papel educador de los docentes; e) o venga a alterar el orden en el centro, afectando así al normal funcionamiento del servicio público<sup>(32)</sup>.

Sin embargo, aun siendo lo dicho plenamente trasladable a España, no lo es, en igual medida, su consecuencia legislativa. Téngase, a este respecto, presente que la subsiguiente Circular del Ministro de Educación francés, de 12 de diciembre de 1989, la cual afirma recoger el contenido de los sucesivos dictámenes del Consejo de Estado, si bien dispuso que el Reglamento interior de cada centro debía ser quien estableciera las modalidades de aplicación de los derechos y obligaciones de los miembros de la comunidad escolar, asegurando el respeto de los derechos y deberes de todos, y la garantía de los principios constitucionales de tolerancia, laicidad y pluralismo, ordenó, también, drásticamente, expresando así una depresiva consideración del derecho fundamental a la libertad religiosa, que, en todo caso, los miembros de la comunidad educativa debían evitar todo signo que tendiera a promover una creencia religiosa o que representara un obstáculo para sustraerse de las obligaciones escolares<sup>(33)</sup>.

Además, contemporáneamente, la *Ley N.º 2004/228*<sup>(34)</sup>, elaborada a fin de acoger las conclusiones contenidas en el llamado *Rapport Stasi*, ha reforzado estas garantías y prohibiciones, atribuyéndoles la fuerza vinculante de una norma legal, lo que, desde la perspectiva de los principales tratados internacionales existentes sobre la materia, redundaría en un apreciable menoscabo del derecho fundamental en cuestión. Dicha Ley introduce un artículo en el *Còde d'Éducation*, el L. 141-5-1, en virtud del cual se estable-

<sup>(32)</sup> Parecer del Consejo de Estado francés, N.º 159981, de 10 de abril de 1995, caso Aoukili; y N.º 346893, de 27 de noviembre de 1989, caso del "chador". Cf., el comentario que efectúa, al respecto, M. BARBIER. "La laïcité", *Op. cit.*, pp. 231 y ss.

<sup>(33)</sup> G. KOUBLI. "La laïcité dans le texte de la Constitution", en *Revue du Droit Public*, N.º 5, 1997, pp. 1300 y ss.

<sup>(34)</sup> Loi N.º 2004/228, du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics. Cf., en [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr).

ce que, en las escuelas, colegios e institutos públicos, queda prohibido que los alumnos porten signos o indumentarias, a través de las cuales manifiesten ostensiblemente su pertenencia o adscripción religiosa<sup>(35)</sup>.

**B.** Por otra parte, en *los centros privados*, ya se encuentren estos concertados, o no, con las Administraciones Públicas, limitar la exhibición de signos religiosos de carácter personal tan solo se justificará cuando tales manifestaciones se efectúen con la abierta intención, no de expresar una discrepancia con el ideario propio de esos centros, actitud legítima, en tanto que amparada por el art. 16 CE, sino de atentar, de forma evidente, en el marco de la función educativa, contra dicho ideario, bien a través de un ataque directo contra el mismo, bien por medio de la apología de orientaciones ideológicas o religiosas, contrarias o irrespetuosas con aquel (art. 6.2 LODE).

**2.3.3.** En ese doble contexto, público y privado, se proyectan *los derechos y principios constitucionales* con los que puede entrar en conflicto toda expresión de símbolos religiosos de carácter personal en el ámbito escolar. Estos son, en particular, los siguientes:

**A.** En primer lugar, destaca *el derecho a la libertad religiosa negativa de los alumnos* (art. 16.1 CE y art. 2.1 LOLR), el cual permite a los estudiantes que lo ejerzan mantenerse alejados de los actos de culto y manifestaciones simbólicas de aquellas creencias religiosas que no solo no profesan, sino que, incluso, en su caso, rechazan. Semejante derecho, al desarrollarse, además, en el marco de la función educativa, aparece reforzado, particularmente, cuando se demuestra que el uso de tales símbolos religiosos, por parte de alumnos y profesores, impide el normal desenvolvimiento de aquella.

De todas maneras, el derecho en cuestión no puede implicar, como muy claramente ha precisado el Tribunal Constitucional Federal alemán, la pretensión de sus titulares de no verse expuestos, de ningún modo o forma, a signo religioso alguno, implicando la exigencia de la completa ocultación de los mismos. Y es que en el marco de una sociedad pluralista y, por ende, abierta, las diversas opciones de fe tienen perfecta cabida, pudiendo expresarse libremente. De ahí que sea inevitable la confrontación,

---

<sup>(35)</sup> M. AJENDA SALINAS. «La presencia de símbolos religiosos en las aulas públicas, con especial referencia a la cuestión del velo islámico», en Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado, nº 9, 2005, en [www.iustel.com](http://www.iustel.com).



reiterada o frecuente, con sus diversas manifestaciones públicas (BVerfGE, de 24/09/2003, NJW n° 43, 2003)<sup>(36)</sup>.

Por lo tanto, lo único que, legítimamente, expresa aquel derecho es la requisitoria hecha, fundamentalmente, a los poderes públicos, de que, en los supuestos en que los alumnos se vean expuestos a tales signos, al portarlos, ya otros estudiantes, ya los profesores mismos, tengan aquellos reconocida, de acuerdo con las circunstancias del caso concreto, cuando menos, la posibilidad de verse apartados de ellos<sup>(37)</sup>. Así ocurrirá en los centros públicos y privados concertados, todos ellos sostenidos, de un modo u otro, con fondos públicos.

El Estado se verá así legitimado para restringir, en el aspecto que se considera, el alcance de la libertad religiosa, tanto de alumnos como de profesores, a efectos de garantizar, precisamente, el pluralismo ideológico y religioso de todos los miembros de la comunidad afectada, preservando, al tiempo, los fines hacia los que se orienta la educación, esto es, “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (art. 27.2 CE)<sup>(38)</sup>.

**B.** En segundo lugar, también aparece como límite, frecuentemente alegado, *el derecho que tienen los padres a elegir para sus hijos la formación religiosa y moral, de acuerdo con sus convicciones* (art. 27.3 CE). Este derecho muestra, preferentemente, una *dimensión negativa*, al suponerles a aquellos la facultad de reclamar que sus hijos se mantengan alejados de manifestaciones de creencias o ideas que, expresadas por alumnos o profesores, consideren opuestas o distintas a las propias e, incluso, en tanto que, a su juicio, falsas, entiendan que pueden resultar

<sup>(36)</sup> I. LASAGABÁSTER HERRARTE. “El velo islámico en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional Federal alemán (Nota a la STCF de 24 de septiembre de 2003)”, en Revista Vasca de Administración Pública, N.º 69, 2004, pp. 235-247.

<sup>(37)</sup> E. W. BÖCKENFÖRDE. “`Kopftuchstreit´ auf dem richtigen Weg?”, en Neue Juristische Wochenschrift, Heft 10, 2001, pp. 274 y ss. También, L. Michael. “Tragen des islamischen Kopftuchs im Schuldienst”, en Juristenzeitung, Heft 5, 2003, pp. 256 y ss.

<sup>(38)</sup> B. ALÁEZ CORRAL llega así a entender que es el derecho a la educación de los demás alumnos y no su libertad de conciencia, o el derecho de los padres a decidir la formación religiosa y moral que reciben sus hijos, lo que debe servir para delimitar el uso de símbolos religiosos por parte de los alumnos. Cf., a este respecto, su relevante trabajo “Símbolos religiosos y derechos fundamentales en la relación escolar”, *Op. cit.*, p. 120.

dañinas para los mismos. Naturalmente, y más allá de consideraciones abstractas, habrá que estar aquí, también, a las circunstancias del caso concreto, teniendo este derecho ocasión de manifestarse, particularmente, en los centros docentes, tanto públicos como privados concertados<sup>(39)</sup>.

C. Y, finalmente, ha de valorarse, igualmente, la incidencia que pueda tener *el mandato constitucional de neutralidad estatal* (art. 16.3 CE), como eventual límite a la demostración ostensible de tales signos o símbolos en la escuela pública. El mismo ha sido alegado, en ocasiones, “en preservación de la paz religiosa de la colectividad”, especialmente en un contexto, como es el educativo, en el que los estudiantes proceden, a menudo, de tradiciones culturales muy diversas.

De ahí que el Tribunal Europeo de los Derechos Humanos haya estimado que la laicidad comporta, por una parte, la necesidad de establecer ciertas restricciones en el derecho de los funcionarios docentes a manifestar libremente sus creencias, al expresarse estas en un entorno en el que los estudiantes pueden resultar más fácilmente vulnerables, sobre todo si son de corta edad (STEDH de 15 de febrero de 2001, “Asunto *Dablab contra Suiza*”). No en vano que los profesores, especialmente en los centros públicos, deben representar puntos de referencia comunes en la formación de los alumnos. De ahí su mayor vinculación al principio de neutralidad estatal.

Tal doctrina ha sido, también, empleada, en aplicación del Convenio Europeo de los Derechos Humanos, esta vez en relación a los alumnos, primeramente, en los Asuntos “*Karaduman contra Turquía*” y “*Bulut contra Turquía*”, ambos resueltos el 3 de mayo de 1993. En este sentido, la entonces existente Comisión de Derechos Humanos inadmitió los recursos presentados por dos estudiantes universitarias, que solicitaban tanto el amparo de su derecho a la libertad religiosa como no ser discriminadas por razón de sus creencias. Alegó así, aceptando el planteamiento formulado por el Gobierno turco, que permitirles llevar el velo islámico en el recinto de la Universidad, tal y como aquellas demandaban, podría crear un grave conflicto social, al tiempo que suponer una presión intolerable sobre aquellos alumnos que poseyeran credos diferentes. .

---

<sup>(39)</sup> En este sentido, C. LANGENFELD. “Darf eine muslimische Lehrerin in der Schule ein Kopftuch tragen? Ammerkung zum Urteil des Verwaltungsgerichts Stuttgart vom 24. März 2000”, en *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, Heft 3, 2000, pp. 309 y ss.

En resumen, vino a estimarse que razones de orden público justificaban una limitación legal<sup>(40)</sup>, deducible, directamente, de la propia Constitución turca<sup>(41)</sup>. En este mismo sentido, más recientemente, el Tribunal Europeo de los Derechos Humanos, en la Sentencia recaída en el “*Asunto Leyla Sahin contra Turquía*”, de 29 de junio de 2004, reitera lo ya dicho, en deferencia, también, al margen de apreciación estatal de las propias condiciones de aplicación de la legislación nacional<sup>(42)</sup>.

Tal principio de neutralidad del Estado, como reiteradamente se ha expuesto, supone la neta distinción de los ámbitos de actuación civil y religioso; la obligación que el Estado contrae de respetar el principio de igualdad en el tratamiento de las distintas comunidades religiosas e ideológicas; y la prohibición, tanto de identificarse con ninguna confesión establecida, como de ofrecerle un régimen privilegiado a cualquiera de las existentes, a fin de no marginar a las restantes, discriminando así, al cabo, a los individuos que profesan las creencias que las mismas representan.

Todos estos límites han de ser considerados en función de las circunstancias que presente el conflicto concreto suscitado, no cabiendo alegar, con carácter previo, la existencia de un “peligro abstracto” para los valores que los mismos auspician. Por lo tanto, aunque, con carácter general, se deba respetar la libre determinación de quien quiera hacerse portador de tales signos, en ejercicio de su derecho fundamental, garantizado constitucionalmente, “sin reservas”, a la libertad religiosa; es claro que pueden, legítimamente, introducirse restricciones a su uso, fundadas en la propia Constitución.

Así ocurrirá cuando se compruebe que el empleo de tales símbolos actúa como elemento desestabilizador, suponiendo una grave perturbación del normal desenvolvimiento de la actividad docente. Es por ello por lo que, acudiendo a razones excepcionales de orden público, adecuadamente previstas y determinadas por la ley, pueda aconsejarse dicha limitación proporcional.

<sup>(40)</sup> Suprimida en el 2008.

<sup>(41)</sup> Comenta estos supuestos, J. Martínez Torrón. “Los límites a la libertad de religión y de creencia en el Convenio Europeo de los Derechos Humanos”, en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, N.º 2, 2003, en [www.iustel.com](http://www.iustel.com).

<sup>(42)</sup> Cfr., entre otros, D. TEGA. “La Corte di Strasburgo torna a pronunciarsi sul velo islamico. Il caso Sahin c. Turchia”, en *Quaderni costituzionali*, N.º 4, 2004, pp. 846 y ss.

En este sentido, tal y como se ha indicado, a fin de apreciar tales restricciones, ha de tenerse en cuenta que el legislador orgánico español ha optado, prudentemente, por concederle un importante margen de autonomía, a la hora de configurar la propia organización escolar, a los propios centros docentes de titularidad pública o privada concertada. Por lo tanto, estos serán quienes cuenten, dentro del marco constitucional, con la capacidad, legalmente reconocida, de ordenar normativamente las distintas expresiones ideológicas y religiosas que tienen cabida en la misma, definiendo, al tiempo, las limitaciones que sobre las mismas pesan, a fin de garantizar la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa. Así, el reglamento de régimen interno de cada uno de estos centros, aprobado por el respectivo consejo escolar, dispondrá cuanto sea preciso para evitar cualquier forma de discriminación, en aras de alcanzar la deseable inclusión. A tal fin, deberá tener en cuenta las mediatizaciones que condicionan el normal desarrollo del programa educativo, atendiendo a criterios tales como el entorno social y cultural del centro, o la propia diversidad del alumnado que lo compone (art. 120 y 121 de la Ley Orgánica de Educación).

Hay que ser conscientes, a este respecto, de que la creciente pluralidad religioso-cultural que muestran las escuelas públicas, fruto, como se ha dicho, en buena medida, del fenómeno social de la inmigración, aun siendo una oportunidad única para favorecer la integración en torno a valores cívicos, es, en ocasiones, también, una fuente potencial de conflictos interculturales. Este hecho, cada vez más apreciable, puede aconsejar, en supuestos extraordinarios, no resolubles mediante la mediación o la imposición de sanciones disciplinarias, por parte de la dirección de los centros, en cumplimiento de las normas estatutarias que autorregulan la organización y el funcionamiento escolar, el reforzamiento legal, con propósitos cautelares, del alcance concreto que se le ha de conceder, en el ámbito de referencia, al mandato constitucional de neutralidad estatal.

En la práctica, la aplicación del mismo suele conducir a la restricción del uso de signos personales que, aunque, en principio, aparecen como manifestación externa de legítimas creencias religiosas, pueden llegar a violentar, en casos extremos, tanto derechos ajenos como principios constitucionales. Por lo tanto, si se justifica legalmente la limitación del uso de tales expresiones simbólicas, demostrándose su necesidad en una sociedad

democrática, y se actúa proporcionalmente al fin que se persigue, no se está contraviniendo ni el artículo 16 de la Constitución, ni los artículos 9 y 14 del Convenio Europeo de los Derechos Humanos. En realidad, se estará promoviendo, precisamente, su respeto y conservación.

Pero mientras se valora la oportunidad o conveniencia de dictar dicha legislación, el Estado debe dejar a la libre autodeterminación de cada uno de los centros educativos existentes la decisión a adoptar en caso de conflicto. Así, ha de ser la dirección de los mismos quien asuma la responsabilidad de garantizar tanto el pluralismo como los derechos de todos, actuando como árbitro en la resolución de cuantos problemas, de esta índole, se susciten. A ella le compete, pues, en definitiva, una vez oídas las partes, ordenar, en ausencia de ley, ya el mantenimiento o remoción, si los hubiere, ya la prohibición de exhibición, de los símbolos religiosos cuestionados<sup>(43)</sup>.

Sin embargo, incluso siendo esta, probablemente, la solución ideal, se observa, de forma creciente, cómo en países donde los conflictos interculturales, en el ámbito escolar, trasunto de una situación de segregación étnica, social, económica e, incluso, territorial, de importantes minorías de origen extranjero, se han hecho particularmente graves y frecuentes, comienza a extenderse una actitud, por parte de los poderes públicos, en general, y del legislador, en particular, claramente restrictiva, en tanto que contraria a la libre expresión de esos símbolos. Se tiende así a considerar que su uso resulta contrario al mandato, rigurosamente interpretado, de laicidad estatal, que orientará la enseñanza en la escuela pública, y que se cifra en el deber de evitar toda suerte de promoción de los valores religiosos que tales símbolos representan. El propósito no es otro que preservar la neutralidad de los espacios educativos públicos, para reforzar la socialización en valores cívicos, promotores de integración y antítesis de toda forma de enfrentamiento o división social<sup>(44)</sup>.

(43) B. RANDAZZO. "Laicità positiva e crocifisso nelle aule scolastiche: incostituzionalità dell'obbligo di esposizione e incostituzionalità dell'obbligo di rimozione", en *Quaderni costituzionali*, N.º 4, 2004, pp. 841 y ss.

(44) A. GROMITSARIS. "Laizität und Neutralität in der Schule. Ein Vergleich der Rechtslage in Frankreich und Deutschland", en *Archiv des öffentlichen Rechts*, N.º 121, 1996, pp. 373 y ss.

Ese cambio de tendencia puede observarse, a modo de significativo ejemplo, en las posiciones defendidas, contemporáneamente, por el Tribunal Constitucional Federal alemán, con ocasión del “caso Ludin” (BVerfGE, de 24/09/2003, NJW N.º 43, 2003)<sup>(45)</sup>, en el que, de forma implícita, se convalida la restricción del uso del velo islámico en la escuela pública, si se fundamenta legalmente, apelando al susodicho principio de neutralidad estatal.

También el Consejo de Estado francés, obligado por la Ley N.º 2004/228, de 15 de marzo, suscitada por el “Rapport Stasi”, ha alterado la línea de actuación marcada por su Resolución de 27 de noviembre de 1989<sup>(46)</sup>, justificando, en orden a promover un más activo respeto del principio de laicidad del Estado, a su juicio amenazado, la prohibición del empleo, no solo del *hiyab* en la escuela, tanto por parte de los alumnos como, en su caso, de los profesores, sino de cualquier otro símbolo religioso ostensible.

### 3. VALORACIÓN FINAL

Esa es, pues, la orientación que hoy se advierte a la hora de afrontar una cuestión candente, que, lejos de resolverse, de modo uniforme, está llamada a cobrar un auge cada vez mayor, conforme nuestras sociedades se vuelven, desde el punto de vista cultural, y en esto la religión no es sino una manifestación más, crecientemente heterogéneas y complejas. En tales condiciones debe rechazarse la adopción de soluciones genéricas y abstractas, que supongan la imposición apriorística, sancionada por la norma, de unos derechos o principios sobre otros. Por el contrario, ha de tratar de alcanzarse un punto de equilibrio entre intereses legítimos pero, con frecuencia, contrapuestos, atendiendo a las circunstancias que rodean a cada caso concreto.

---

<sup>(45)</sup> Acerca de la “Kopftuch Urteil”, cfr., el excelente comentario de M<sup>a</sup>. A. MARTÍN VIDA y S. MÜLLER-GRÜNE, “¿Puede una maestra portar durante las clases, en una escuela pública, un pañuelo en la cabeza por motivos religiosos? (Comentario a la Sentencia del Tribunal Constitucional Federal Alemán, de 24 de septiembre de 2003, caso Ludin)”, en Revista Española de Derecho Constitucional, N.º 70, 2004, pp. 313-337.

<sup>(46)</sup> J. RIVERO. “Laïcité scolaire et signes d’appartenance religieuse», en Revue Française de Droit Administrative, N.º 6 (1), 1990, pp. 1 y ss.

Sin embargo, la deseable ponderación de los bienes que expresan, en aras de obtener una armoniosa concordancia entre los mismos (STC 154/2002, FJ 12º)<sup>(47)</sup>, no debe entrañar, en ningún supuesto, el sacrificio de los valores cívicos, de condición laica, que son el fundamento del orden político establecido<sup>(48)</sup>. Estos, en ocasiones, mera decantación secularizada de conceptos de marcada filiación religiosa-cristiana, como los que articulan las modernas ideas de persona o de dignidad humana<sup>(49)</sup>, resultan indisponibles, debiendo prevalecer, como “ultima ratio”, en caso de conflicto. De lo contrario, esto es, si se renunciara a ellos, para otorgarle prevalencia a pretensiones particulares que fueran en detrimento de los intereses generales, se haría imposible la convivencia pacífica en democracia y libertad, presupuesto inexcusable del ordenado goce y disfrute de los derechos.

---

(47) Apelando, en atención a la doctrina del Tribunal Constitucional, al principio de proporcionalidad, como criterio de resolución de los conflictos suscitados con ocasión del ejercicio de los derechos fundamentales de unos y otros, vid., S. Cañamares Arribas. “Libertad religiosa, simbología y laicidad del Estado”, *Op. cit.*, p. 29.

(48) A. LÓPEZ CASTILLO. “A propósito de la neutralidad religiosa en el XXV aniversario de la Constitución española”, en *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 71, 2004, pp. 217-242.

(49) Así, G. ZAGREBELSKY. “Il Diritto mitte. Legge, diritti, giustizia”. (Trad. esp. Madrid: Trotta, 1995, p. 67).





# EVOLUCIÓN CONSTITUCIONAL Y LEGAL DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA

## Las proyecciones del “Grito de Córdoba” en la autonomía universitaria

OSCAR RAÚL PUCCINELLI

Doctor en Derecho Constitucional, Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Docente investigador y Profesor de adjunto a cargo de cátedra, Derecho Procesal Constitucional y Transnacional en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Juez de la Sala Segunda de la Cámara de Apelación en lo Civil y Comercial de Rosario, Santa Fe, Argentina  
*(Argentina)*

**Sumario:** 1. Introducción. 2. El derecho a la educación (a “enseñar y aprender”) en el plano constitucional (y convencional) argentino. 2.1. El derecho a enseñar. 2.2. El derecho a aprender. 3. El derecho a la educación en el plano infraconstitucional. 3.1. Las pautas contenidas en la “ley de educación nacional”. 3.2. La “ley de educación superior” y la “autonomía y autarquía” de las universidades. 4. Epílogo. 5. Bibliografía.

### 1. INTRODUCCIÓN

Abordar la “cuestión educativa” en general y la universitaria en particular en América Latina requiere de una inevitable referencia al denominado —y ahora centenario— “Grito de Córdoba” y a sus inmediatas proyecciones en diversos países del área, en pleno despliegue del constitucionalismo social (cuyos productos más estudiados han sido las constituciones rusa, alemana y mexicana dictadas por esos años).

El alzamiento estudiantil producido en Argentina en 1918 bajo las banderas de la autonomía universitaria en la Universidad Mayor de San Carlos y Montserrat (Córdoba) influyó decididamente en hechos posteriores, tales como los movimientos habidos en Lima (Universidad Mayor de San Marcos, “decana de las de América”), en La Habana (Universidad de la Habana) y en México, donde se concedió la autonomía universitaria en 1929 frente a la extensión de la huelga estudiantil derivada de la implantación de un nuevo sistema de exámenes en la Facultad de Derecho.

El levantamiento del estudiantado cordobés obedeció a la necesidad de reaccionar frente al modelo universitario vigente hasta entonces, en particular porque se le vedaba la participación en las decisiones y porque existían manipulaciones externas en la elección de las autoridades universitarias contra los deseos de los alumnos.

A partir de tal suceso comenzó la denominada “reforma universitaria”, cuyo elemento central —la autonomía de las universidades— traía exigencias de un cogobierno (de profesores, estudiantes y graduados) que llevara a una renovación pedagógica, profesional y científica desplegada en un clima de libertad docente y de investigación, todo ello con el objetivo de extender la cultura, democratizar la educación y responsabilizar socialmente a la universidad.

El “Manifiesto de la Juventud Universitaria de Córdoba” o “Manifiesto Liminar”, del 21/06/18, en lo más relevante declaraba lo siguiente: “Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

“La rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta (...). Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y —lo que es peor aún— el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así

el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático.

(...) Nuestro régimen universitario —aún el más reciente— es anacrónico. Está fundado sobre una especie del derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes.

(...) Los gastados resortes de la autoridad que emana de la fuerza no se avienen con lo que reclama el sentimiento y el concepto moderno de las universidades. El chasquido del látigo tan solo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes.

(...) ha llegado la hora de plantear este grave problema a la consideración del país y de sus hombres representativos.

(...) La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su Federación, saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia.

La claridad del planteo nos muestra tanto la temperatura de la época como la claridad en las ideas que guiaron al movimiento estudiantil, y por ello se convirtió en un hito histórico insoslayable.

En honor a estos preclaros principios, en este trabajo nos proponemos analizar la evolución general del derecho a la educación en el ámbito constitucional argentino, tarea que ineludiblemente nos llevará a referencias a los principales instrumentos internacionales dotados por el constituyente de 1994 de jerarquía constitucional —los que además están vigentes en la casi totalidad de los Estados americanos—, y a las nuevas cláusulas incorporadas que amplían los previos contenidos del derecho a la educación que incluyen los principales postulados de la reforma universitaria iniciada en los hechos a los cuales estamos dedicando este colectivo.

## 2. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL PLANO CONSTITUCIONAL (Y CONVENCIONAL) ARGENTINO

El derecho a la educación constituye un derecho humano cuya esencialidad radica no solo en ser un derecho en sí mismo, sino en ser propulsor de otros derechos fundamentales, los cuales aparecen como inalcanzables sin la participación de aquel, ya que el proceso educativo convierte al educando en sujeto y motor de su propio desarrollo.

Es así que la educación tiene cuatro funciones interdependientes: conservadora (garantiza la continuidad de la especie humana); socializante (enseña a realizar las acciones cotidianas conforme las reglas imperantes en la sociedad); represiva (garantiza la supervivencia del sistema que rige una sociedad, constituyéndose en instrumento de control) y transformadora (contribuye al mejoramiento del sistema por servir para la superación de sus contradicciones).

De esta manera, la educación constituye, por su propia naturaleza y sentido, un elemento liberador de los hombres respecto de las servidumbres sociales, culturales, económicas y políticas que se oponen a su desarrollo, y por ese motivo tiene la misión, en todos sus niveles, de ser creadora, y para ello debe basar sus esfuerzos en la personalización de las nuevas generaciones, profundizando la conciencia de su dignidad humana, favoreciendo la libre autodeterminación y promoviendo el sentido comunitario.

En el plano constitucional argentino, desde su versión originaria de 1853, la Constitución nacional consagra en su parte dogmática, para todos sus habitantes, los derechos a enseñar y de aprender (art. 14), cuya confluencia implica en definitiva el reconocimiento de un derecho primario a la educación que se proyecta en doble faz: como derecho a la propia educación, y como deber de educarse y de contribuir a la educación de los demás.

La misma Carta agregó por entonces el reconocimiento a los extranjeros del derecho de "enseñar las ciencias y las artes" (art. 25) y como directa consecuencia de la plena igualdad de estos con los nacionales en los derechos civiles (art. 20), ya en su sector orgánico, le adjudicó al Congreso Nacional la facultad de regular lo conducente para el "progreso de la ilustración, dictando leyes de instrucción general y universitaria" (actual art. 75, inc. 18).

Entre las enmiendas a la versión originaria de la Carta, la reforma de 1949 —claramente enmarcada en el constitucionalismo social— aludió expresamente a la educación, mencionando como sus fines al perfeccionamiento de las facultades intelectuales y de las potencias sociales, la capacitación, la formación del carácter y el cultivo integral de todas las virtudes familiares y cívicas (art. 37), pero tal reforma fue abrogada por un gobierno de facto y luego sobrevino una acotadísima reforma, en 1957, que introdujo diversos derechos sociales en un solo artículo (14 bis) sin incorporar normas relativas a la educación.

En sentido contrario, los reformadores de 1994 se ocuparon específicamente de la cuestión educativa y adoptaron una serie de disposiciones concretas tendientes a actualizar y completar el cuadro constitucional vigente desde 1853.

En tal empresa se incorporó, en la primera parte, la obligación del Estado de propender a la preservación del patrimonio natural y cultural y a la información y educación ambientales (art. 41), y el deber de proveer a la educación para el consumo (art. 42), y ya en la segunda, el artículo 75 contribuye a brindar un marco integral, atribuyendo al Congreso:

- a) El deber de reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, y de garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural (inc. 17);
- b) Proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración, correspondiéndole el dictado de planes de instrucción general y universitaria (inc. 18);
- c) Proveer lo conducente al desarrollo humano, a la formación profesional de los trabajadores, a la investigación y al desarrollo científico y tecnológico, su difusión y aprovechamiento; la sanción de leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales: que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales; y dictar leyes que pro-

- tejan la identidad y pluralidad cultural, la libre creación y circulación de las obras del autor; el patrimonio artístico y los espacios culturales y audiovisuales (inc. 19);
- d) Legislar y promover medidas de acción positiva en particular respecto de niños, mujeres, ancianos y discapacitados y dictar un régimen de seguridad social especial e integral para el niño desamparado hasta la finalización del período de enseñanza elemental (inc. 23); y.
- e) Aprobar tratados y dotarlos de jerarquía constitucional, enumerando también diversos instrumentos internacionales que contienen previsiones expresas sobre el derecho a la educación a las que nos referiremos (inc. 22), provocando un notorio engrosamiento de los contenidos del derecho a la educación.

Sobre los contenidos concretos de este derecho (que en la versión original de la Constitución federal refería más bien a libertades que el Estado debía respetar, aunque también se preocupaba por asegurar un nivel mínimo de instrucción para todos los habitantes al exigir a los estados federados asegurar la educación primaria, en su artículo 5, mucho hay por decir, pero atender a aquellos nos desviaría del objetivo central de la obra a la cual se pretende contribuir, de modo que en este aspecto nos limitaremos a pasar revista a las principales normas sobre derechos humanos de fuente internacional que refieren a este derecho (tan solo las que están incorporadas en el art. 75, inc. 22) y al resto de las normas constitucionales involucradas en esta temática.

Así, en el ámbito global, la Declaración Universal de los Derechos Humanos consagra el derecho de toda persona a la educación gratuita y obligatoria en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental; establece el derecho preferente de los padres a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos; y dispone que el proceso educativo deberá tender al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto a los derechos y libertades fundamentales, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos, y promover el mantenimiento de la paz (art. 26).

Por otra parte, alude a la libertad de enseñanza en materia religiosa (art. 18) y al derecho a tomar parte libremente de la vida cultural de la

comunidad (art. 27), normas que empalman con el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos cuando dispone que los Estados se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con las convicciones de aquellos (art. 18), derecho extendido expresamente a las minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, a las cuales se les asegura el derecho a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma (art. 27).

A su turno, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales agrega a las disposiciones de la Declaración Universal que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y a capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre. Asimismo, establece una serie de principios tendientes a lograr el pleno ejercicio de este derecho; reconoce la libertad de los padres o tutores de escoger escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas (siempre que aquellas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza), y de hacer que sus hijos o pupilos reciban educación acorde con sus propias convicciones (art. 13); alude a la educación primaria obligatoria y gratuita, y a la orientación y formación técnico profesional, para las cuales los Estados deben realizar programas concretos (arts. 6, 13 y 14), y reconoce el derecho de toda persona a participar de la vida cultural y la obligación de la conservación, el desarrollo y la difusión de la ciencia y de la cultura (art. 15).

También la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer presenta un particular interés puesto que ordena a los Estados partes tomar todas las medidas apropiadas para: garantizar que la educación familiar incluya una comprensión adecuada de la maternidad como función social y el reconocimiento de la responsabilidad común de hombres y mujeres en cuanto a la educación y al desarrollo de sus hijos; eliminar la discriminación contra la mujer, con el fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación; el derecho al acceso a la formación profesional y al readiestramiento, incluido el aprendizaje, la formación profesional superior y el adiestramiento periódico; obtener todos los tipos de educación y de formación, académica y no académica, incluidos los relacionados con la alfabetización funcional, así

como, entre otros, los beneficios de todos los servicios comunitarios y de divulgación a fin de aumentar su capacidad técnica (arts. 5, 10 y 11).

Desde luego, una de la reglas convencionales centrales que refieren a los derechos reconocidos en el ámbito educativo y en particular respecto de niños, niñas y adolescentes, es la Convención sobre los Derechos del Niño, que estipula que los Estados partes: a) pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño; b) reconocerán que incumbe a los padres o, en su caso, a los representantes legales, la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño, quienes deberán tener como preocupación fundamental el interés superior del niño; c) prestarán la asistencia apropiada a los padres y a los representantes legales para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño y velarán por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños; d) deberán, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades el derecho a la educación, en particular: implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad; hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados; hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas; adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar; y especialmente en los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, garantizar al niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma (arts. 18, 28 y 30).

Asimismo en tal documento, los Estados partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada hacia: a) desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física hasta el máximo de sus posibilidades; b) inculcar el respeto de los derechos humanos, las libertades funda-



mentales y los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) fomentar el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas a la suya; d) preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; y e) inculcar el respeto del medio ambiente natural (art. 29).

Por otro lado, los Estados partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán para que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental, estableciendo disposiciones concretas (art. 17); se brindan pautas para que los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar tengan una continuidad en la educación teniendo en cuenta su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico (art. 20); los derechos a cuidados especiales del niño impedido, a la asistencia gratuita siempre que sea posible, asegurando que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento en la máxima medida posible (art. 23). También deben asegurar la plena aplicación de: a) el derecho a la salud mediante medidas que provoquen que los padres y los niños conozcan los principios básicos de la salud y la nutrición de los niños, las ventajas de la lactancia materna, la higiene y el saneamiento ambiental y las medidas de prevención de accidentes, con acceso a la educación pertinente y reciban apoyo en la aplicación de esos conocimientos (art. 24); b) el derecho de niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes (art. 31); y c) el derecho a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación (art. 32).

Finalmente —aunque esta norma no está incorporada por el art. 75, inc. 22 pero es claramente complementaria de varias que sí lo están—, la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza (aprobada por la Argentina mediante Decreto-ley N.º 7672/63),

luego de definir qué se entiende por discriminación y por enseñanza (art. 1), y qué situaciones no son consideradas constitutivas de discriminación (art. 2), establece una serie de deberes de los Estados Partes, especialmente de adoptar las medidas necesarias para que no se haga discriminación alguna en la admisión de los alumnos en los establecimientos de enseñanza; no hacer preferencias fundadas en extranjería o por el solo hecho de pertenecer a grupos sociales (art. 3); formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover, por métodos adecuados a las circunstancias y las prácticas nacionales, la igualdad de posibilidades, haciendo obligatoria y gratuita la enseñanza primaria, generalizando y haciendo accesible a todos la enseñanza secundaria en sus diversas formas; hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior (art. 4); que en la educación se tienda al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a reforzar el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y respetarse la libertad de los padres, o en su caso, de los tutores legales de elegir para sus hijos establecimientos de enseñanza que no sean los mantenidos por los poderes públicos, pero que respeten las normas mínimas que pueden fijar o aprobar las autoridades competentes, y de dar a sus hijos, según las modalidades de aplicación que determine la legislación de cada Estado, la educación religiosa y moral conforme a sus propias convicciones; en que, además, no debe obligarse a ningún individuo o grupo a recibir una instrucción religiosa incompatible con sus convicciones; reconociendo a los miembros de las minorías nacionales el derecho a ejercer las actividades docentes que les sean propias, entre ellas la de establecer y mantener escuelas, y según la política de cada Estado en materia de educación, emplear y enseñar su propio idioma (art. 5).

Ya en el ámbito regional americano, la idea del planeamiento integral de la educación se planteó y recomendó por primera vez en la Segunda Reunión Interamericana de Ministros de Educación, celebrada en Lima (mayo de 1956), a raíz de considerarse que las crecientes necesidades educativas requerían una acción sistemática y previsoras en todos los niveles.

En el plano normativo —también limitándonos a los instrumentos mencionados por el artículo 75, inc. 22, de la Constitución argentina—, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, además de reconocer que toda persona tiene derecho a la educación inspirada

en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas, establece su derecho a que, mediante esa educación, se la capacite para lograr una digna subsistencia, mejorar su nivel de vida y ser útil a la sociedad. También estipula que el derecho a la educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado; la educación primaria gratuita, y el derecho a participar de la vida cultural de la comunidad (arts. 12 y 13). Entre los deberes, establece que toda persona tiene que asistir, alimentar, educar y amparar a sus hijos menores de edad, y adquirir al menos la instrucción primaria, que será gratuita (arts. 30 y 31).

Por su parte, la Convención Americana sobre Derechos Humanos establece el compromiso de los Estados partes de adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura, contenidas en la Carta de la Organización de los Estados Americanos, reformada por el Protocolo de Buenos Aires, en la medida de los recursos disponibles, y por vía legislativa u otros medios apropiados (art. 26), reconoce que los padres, y en su caso los tutores, tienen derecho a que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (art. 12).

## 2.1. El derecho a enseñar

Superada la cuestión acerca de si el Estado está o no obligado a crear y mantener establecimientos educativos<sup>(1)</sup>, los tres principales contenidos del núcleo duro del “derecho a enseñar” o de la libertad de enseñanza son

---

(1) La Constitución nacional obliga a los estados federados a asegurar la educación primaria (art. 5), de modo que en ese nivel educativo no puede dudarse acerca de que el Estado debe crear y sostener establecimientos educativos públicos e incluso asistir a los privados, para que tal mandato constitucional se cumpla. En los otros niveles, la exigencia no está de manera explícita pero el fin preambular de promover el bienestar general y las dos cláusulas “del progreso” (art. 75, incs. 18 y 19), obligarían al Estado en sus tres niveles a estar presente allí donde la faz privada no alcance a cubrir los requerimientos sociales o bien sus costos sean demasiado elevados.

los derechos de los docentes a ingresar al sistema educativo, el derecho a permanecer en este y la libertad de cátedra.

El derecho de ingreso difiere entre los establecimientos educativos de gestión pública y los de gestión privada, pues en estos últimos hay una clara libertad de criterio al momento de la selección de los docentes, a diferencia de los públicos, donde la selección debe en principio derivarse de concursos públicos, aunque con respecto a éstos su diseño es bastante discrecional<sup>(2)</sup>, más allá de que deba respetar algunas garantías mínimas<sup>(3)</sup>.

Una vez en el cargo, el segundo derecho vinculado con el de acceso es el de la estabilidad, que también difiere en el ámbito de los sistemas de gestión pública y privada, porque si bien el art. 14 bis de la Constitución nacional garantiza a todos los trabajadores la “protección contra el despido arbitrario” y esto sería aplicable a los docentes dependientes de ambos tipos de establecimientos, en el caso de los docentes que se desempeñan en el ámbito público la protección constitucional es mayor, pues el mismo artículo reconoce la “estabilidad del empleado público”, de modo que solo los docentes que revistan tal carácter están alcanzados por dicha garantía. En síntesis, mientras los docentes que laboran en el sector privado gozan de “estabilidad impropia”, los del sector público están cubiertos por la “estabilidad propia”, la cual no significa inmunidad absoluta, pues permite que un docente-empleado público sea cesanteado de configurarse las causales legales para su destitución, tal como lo reconoce la jurisprudencia<sup>(4)</sup>.

(2) CSJN, “Instituto Lomas de Zamora”, Fallos, 291:359 y CSJN, “Dana MONTAÑO”, Fallos, 239:13, cits, por Néstor P. SAGÜES. “Derecho Constitucional”, tomo 2, Estatuto de los Derechos. Buenos Aires: Astrea, 2017, p. 300.

(3) En este sentido, la Corte Suprema argentina entendió que no se respetaban los principios constitucionales de igualdad y de selección por idoneidad y confirmó la declaración de inconstitucionalidad de las normas del rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba y de su Facultad de Filosofía y Humanidades, por cuanto al disponer la integración del jurado de concursos de profesores con un estudiante y un egresado, se le exigía a los profesores integrantes de tales jurados, cualidades específicas de especialización que no se demandaban a los alumnos y a los egresados miembros del jurado (CSJN, 4/11/97, “Mocchiutti”, JA, 1998-11-365, cit, por Néstor P. SAGÜES. “Derecho Constitucional”, tomo 2, Estatuto de los Derechos. Buenos Aires: Astrea, 2017, p. 300).

(4) Así, v.gr., el Superior Tribunal de Justicia de Córdoba declaró nula una cesantía dispuesta respecto de una docente que reconoció pertenecer a los Testigos de Jehová. El

Ya con relación al desempeño de su función, el derecho máspreciado es el de “libertad de cátedra”, que si bien no está explícitamente reconocido en la Constitución constituye parte central de su núcleo esencial y por ello ha sido reconocido expresamente en la Ley N.º 26.206. Este derecho le garantiza al docente impartir las asignaturas con un importante margen de discrecionalidad técnica e ideológica, aunque no lo habilita a apartarse de los contenidos mínimos de la materia y tampoco a difundir ideologías antidemocráticas o que nieguen la dignidad humana. Esta libertad es algo menor en los establecimientos privados, puesto que cuando estos se constituyeron con una orientación filosófica, política o religiosa determinada deben respetarse los lineamientos doctrinales o espirituales que motivaron y a la vez justificaron la creación de la institución.

## 2.2. El derecho a aprender

Ya mirando la inescindible contracara del derecho a enseñar, propio de los docentes, se erigen los derechos de los alumnos.

El primero de esos derechos, simétrico con el similar de los docentes, es el de acceso al sistema educativo, que en el caso de los alumnos (e incluso de sus padres, cuando estos son menores) está regido por la libertad de elegir dónde educarse, aunque esta generalmente encuentra óbices tanto formales como materiales, en particular los de índole económica.

En el régimen argentino, el Estado está obligado a programar, en los establecimientos de gestión pública por lo menos, la educación gratuita en todos los niveles para quienes no pueden afrontar sus costos, y ya saliendo de lo económico, el derecho de acceso al sistema educativo puede encontrar otras limitantes que no pueden ser arbitrarias<sup>(5)</sup>.

---

tribunal constató que, pese a todo, no se había probado que ella hubiese ofendido los símbolos patrios y, además, apuntó que jamás se negó a dar clases alusivas a fechas históricas de la nacionalidad (ST Córdoba, 8/9/88, “Urrestarazu”, ED, 130-228, cit. por Néstor P. Sagüés. “Derecho Constitucional”, tomo 2, Estatuto de los Derechos. Buenos Aires: Astrea, 2017, pp. 301 y302).

(5) En este sentido, la Corte Suprema argentina ha sostenido que si bien la Universidad de Buenos Aires podía negar la matriculación de alumnos expulsados de otras universidades, esa resolución no podía ser adoptada sin evaluar las causales de esas expulsiones porque de lo contrario se inhabilitaría perpetuamente a esos alumnos para acceder a

En el caso de los establecimientos privados, la libertad de acceso es más restringida que en el caso de los de gestión pública, aunque el derecho a negar la matriculación no es absoluto. Es que si bien según alguna corriente “el derecho de enseñar no crea la correlativa obligación de que quien imparta enseñanza deba hacerlo hacia aquellas personas o individuos a quienes no desee impartirla”, y además “nadie puede, invocando el derecho de aprender, exigirle a otro que le preste el servicio de educarlo”, exigencias elementales relacionadas con la igualdad y la dignidad humanas e incluso con la esencia misma del sistema democrático llevan a concluir que solo puede haber condiciones razonables de ingreso y entonces ni el derecho de admisión ni el de permanencia puede ser negado arbitrariamente, máxime cuando la enseñanza es considerada como una especie de servicio público o de servicio público impropio en especial por cuanto expide diplomas habilitados por el Estado —aunque tal categorización podría implicar una mayor injerencia estatal y por eso algunos autores la desaconsejan—.

En cuanto al derecho de permanencia en la institución, al derecho a la rematriculación se le aplican las consideraciones precedentes, aunque esto no implica que no puedan adoptarse medidas disciplinarias que puedan llegar a la expulsión aunque deben ser racionales y debidamente justificadas<sup>(6)</sup>.

Acerca de las condiciones de estudio, la Corte argentina ha expresado que si bien los planes de estudio pueden sufrir modificaciones incluso para quienes ya se encuentran cursando una carrera porque no puede reconocerse un derecho a que permanezcan inalterables, tales modificaciones no deben ser arbitrarias<sup>(7)</sup> y pueden incluir el cambio de educación diferenciada por género a una indiferenciada por este<sup>(8)</sup>.

---

la instrucción oficial. También consideró inconstitucional la negativa a matricular en un profesorado de geografía por la falta de un ojo o en un profesorado de matemáticas y astronomía por tener una estatura menor a 1,60 m. (CSJN, “Almirón”, Fallos, 305:1489 y “Arenzón”, Fallos, 306:400, *cits.*, por Néstor P. Sagüés. “Derecho Constitucional”, tomo 2, Estatuto de los Derechos. Buenos Aires: Astrea, 2017, p. 303).

(6) CSJN, “Sagüer”, Fallos, 281:240, *cit.*, por Néstor P. Sagüés. “Derecho Constitucional”, tomo 2, Estatuto de los Derechos. Buenos Aires: Astrea, 2017, p. 303.

(7) CNCiv, Sala C, 5/3/87, ED, 123-102, *cit.*, por Néstor P. Sagüés. “Derecho Constitucional”, tomo 2, Estatuto de los Derechos. Buenos Aires: Astrea, 2017, p. 303.

(8) En el caso del Colegio Monserrat de Córdoba, habilitado solamente para varones, la Corte ordenó que se admitiera la inscripción de mujeres (CSJN, “González de

Del artículo 75, inc. 19, incorporado en la reforma constitucional de 1994, surge que le corresponde al gobierno federal y más concretamente al Congreso Nacional sancionar leyes de organización y de base de la educación, facultad que se ejerce concurrentemente con los estados federados. En este segundo ámbito, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deben asegurar la educación básica por efecto del artículo 5 del texto constitucional, y de acuerdo con el artículo 125 *in fine* del mismo cuerpo normativo pueden promover “la educación, la ciencia, el conocimiento y la cultura”, respetando una serie de pautas que menciona el artículo 75, inc. 19, del texto constitucional (consolidación de la unidad nacional con el respeto de las particularidades provinciales y locales; participación de la familia y de la sociedad; promoción de los valores democráticos; igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; gratuidad y equidad en la educación pública estatal; promoción de la investigación y desarrollo científico y tecnológico, su difusión y aprovechamiento; protección de la identidad y pluralidad cultural; libre creación y circulación de las obras del autor; protección del patrimonio artístico y protección de los espacios culturales y audiovisuales).

Finalmente en cuanto al derecho a la obtención del título o diploma, indudablemente este emerge luego de satisfechos los recaudos académicos y administrativos correspondientes<sup>(9)</sup>, aunque ello no implica que no se pueda invalidar un diploma expedido (al menos, judicialmente) si se comprueba que quien lo obtuvo no cumplió con todas las materias del plan de estudios<sup>(10)</sup>, y tampoco podría negárselo a un extranjero, ni exigirles mayores requisitos a estos que a los nacionales, en función del principio de igualdad en los derechos civiles consagrado por el artículo 20 de la Constitución nacional<sup>(11)</sup>.

---

Salgado”, Fallos, 323:2659, cit, por Néstor P. SAGÜÉS. “Derecho Constitucional”, tomo 2, Estatuto de los Derechos. Buenos Aires: Astrea, 2017, p. 304).

<sup>(9)</sup> CSJN, “Padres de alumnos”, Fallos, 322:270; “Bonetto”, Fallos, 324:4048, cit, por Néstor P. Sagüés. “Derecho Constitucional”, tomo 2, Estatuto de los Derechos. Buenos Aires: Astrea, 2017, p. 306.

<sup>(10)</sup> CSJN, “Hochbaum”, Fallos, 277:205, cit, por Néstor P. SAGÜÉS. “Derecho Constitucional”, tomo 2, Estatuto de los Derechos. Buenos Aires: Astrea, 2017, p. 306.

<sup>(11)</sup> CFed Paraná, 18/11/96, DJ, 1997-2-268, cit, por Néstor P. Sagüés. “Derecho Constitucional”, tomo 2, Estatuto de los Derechos. Buenos Aires: Astrea, 2017, p. 306.

### 3. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL PLANO INFRACONSTITUCIONAL

Las normas constitucionales y convencionales aplicables al derecho a la educación han sido desplegadas en el ámbito subconstitucional argentino a través de dos leyes fundamentales: la primera, de carácter general, conocida como la “ley de educación nacional” y la segunda, ya más específica y precisamente relacionada con el tema que nos convoca, denominada “ley de educación superior”.

Nos ocuparemos de sus principales contenidos, a continuación, separadamente.

#### 3.1. Las pautas contenidas en la “ley de educación nacional”

A través de la ley 26.206 se reglamentó el derecho a la educación como derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado. La norma declara que la educación es una prioridad nacional, y su desarrollo una política de Estado, ya que debe estar dirigida a construir una sociedad justa, sostener la soberanía e identidad nacional, los derechos humanos, la ciudadanía democrática, las libertades fundamentales y el desarrollo económico social (la norma exige que en los tres niveles del Estado se invierta no menos del 6% del producto bruto interno).

Establece también que la educación debe ser integral, permanente, actualizada, gratuita, equitativa, igualitaria y también participativa, a través de la intervención de las organizaciones de la sociedad y la familia.

Se reconocen en ella expresamente los derechos y deberes de los docentes, estudiantes y padres, incluyéndose el de estos últimos el de elegir el centro educativo para sus hijos en función de sus convicciones éticas, religiosas y filosóficas.

La ley crea un “sistema educativo nacional”, de gestión estatal y privada en cuatro niveles (educación inicial, primaria, secundaria y superior), siendo obligatoria desde la edad de cinco años hasta la terminación de la educación secundaria. Se regulan cuestiones específicas de la educación técnico-profesional, artística, rural y especial y permanente de jóvenes y adultos.

A fin de cumplir con los objetivos de la ley y en la búsqueda de lograr la coordinación, concertación y acuerdo entre las distintas jurisdicciones,



la norma programa además el Consejo Federal de Educación, presidido por el ministro nacional de Educación e integrado por las autoridades responsables de los estados federados, además de tres representantes del Consejo de Universidades. Y ya con respecto a la distribución de competencias, la ley pone en claro que el Estado federal fija la política educativa y es el responsable de acciones educativas llevadas a cabo con los estados federados, los municipios, las confesiones religiosas conocidas y las organizaciones de la sociedad y la familia. Se trata de una norma muy restrictiva de las autonomías provinciales que además invade atribuciones locales, al normar sobre gratuidad y asignación de partidas.

### 3.2. La “ley de educación superior” y la “autonomía y autarquía” de las universidades

El artículo 75, inc. 19, de la Constitución, como expresamos, reconoció el principio de “autonomía y autarquía” de las universidades nacionales, utilizando dos conceptos que pueden parecer contradictorios pero que no lo son, a poco que se analice el contenido que se le quiso dar.

Es que a través de la autonomía de las universidades se consagra la capacidad de autogobierno, de dictar sus propias normas en lo atinente a la autoridades, profesores y personal administrativo, de elaboración de planes y programas de estudio, de elección y remoción de sus autoridades y de expedición de títulos y manejo de recursos financieros, sin perjuicio de los aportes del Estado. Por su parte, mediante la autarquía se reconoce el derecho a la personalidad jurídica y a la autoadministración<sup>(12)</sup>.

---

(12) El concepto de autonomía universitaria fue definido en 1953 por la Unión de Universidades de América Latina como “el derecho de esta Corporación a dictar su propio régimen interno y a regular exclusivamente sobre él; es el poder de la Universidad de organizarse y de administrarse a sí misma. Dicha autonomía es consustancial a su propia existencia y no a una merced que le sea otorgada —y debe ser asegurada— como una de las garantías constitucionales”.

Ornelas Delgado enseña que el concepto de autonomía universitaria implica el reconocimiento de los siguientes derechos: a) A elegir y destituir a sus autoridades en la forma que determinan sus estatutos; b) a formular el reglamento de ingreso, promoción y retiro del personal académico y administrativo y, al mismo tiempo, establecer los tabuladores correspondientes; c) a elaborar con absoluta libertad los planes y programas de estudio de las carreras profesionales que ofrezca y programar, sin injerencia alguna, las investigaciones científicas

La ley 24.521 regula la educación superior universitaria y no universitaria a cargo de universidades nacionales, provinciales y privadas, regulando los alcances de la autonomía, a la cual reconoce como la facultad de dictar y reformar cada casa de estudios sus estatutos, definir sus órganos de gobierno, administrar sus bienes y recursos, crear carreras de grado y posgrado, otorgar títulos académicos y habilitantes, establecer el régimen de acceso, permanencia y promoción docente y no docente, así como de estudiantes, etc.

También establece la regla que las universidades nacionales solamente pueden ser intervenidas por el Congreso o durante su receso y *ad referendum* del mismo, por el Poder Ejecutivo nacional y que sus decisiones tan solo son revisables por la justicia federal con asiento en la sede de la universidad. Regula luego todo lo relativo al rector, decanos y órganos colegiados, con representación de docentes que no podrá ser inferior al 50 % del claustro, estudiantes, no docentes en la proporción que determine cada institución y, eventualmente, graduados.

En el plano económico y financiero, dispone que el sostenimiento de las universidades nacionales corresponde al Estado federal, pero la administración del patrimonio es tarea de ellas, quienes podrán fijar “derechos o tasas por los servicios que presten”, aunque debieran hacerlo tan solo para quienes puedan afrontarlas puesto que en los debates de la Convención Constituyente se enfatizó sobre las ideas de gratuidad y equidad en la enseñanza pública y la Corte Suprema entendió que las expresiones “gratuidad y equidad” debían entenderse junto con las de solidaridad e igualdad de oportunidades<sup>(13)</sup>.

---

que en ella se realicen; d) al manejo de los recursos financieros puestos a su disposición (esta no es una mera cuestión técnica, financiera o contable, sino que revela las grandes directrices de la universidad y sus decisiones estratégicas sobre docencia, investigación y extensión); y e) expedir, de acuerdo a su propia legislación, los títulos y certificados correspondientes. (Jaime ORNELAS DELGADO. Reflexiones en torno a la autonomía universitaria, en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/05delgado.pdf>).

(13) Ellas eran compatibles con las de ingreso según la capacidad a las universidades, y la obligación de asegurar la tendencia progresiva hacia la gratuidad, no implica la obligación estatal de financiar íntegramente el funcionamiento y las necesidades de las universidades nacionales, por lo que nada obsta a que se sufrague parte de aquellos gastos con la contribución de los estudiantes que se encuentren en condiciones de hacerlo. De todos modos —expresó el alto tribunal—, el sentido de solidaridad demanda que todos los que tengan interés y capacidad accedan a la enseñanza superior. La palabra “equidad”, concluyó la Corte Suprema,

Desde luego el principio de autonomía universitaria no implica necesariamente la abstención de toda regulación por parte del Estado, sino, primordialmente, sustraerla de las fauces del Poder Ejecutivo, puesto que el Poder Legislativo mantiene potestades reglamentarias a través de la cuales pueden fijarse los requisitos de validez de los títulos (carga horaria mínima, contenido básico de la currícula) o determinar los porcentajes mínimos de los órganos de gobierno de dichas universidades (p.ej., del personal docente, la duración de sus mandatos, la Constitución de un tribunal universitario)<sup>(14)</sup>.

#### 4. EPÍLOGO

Mucha agua ha pasado bajo el puente desde que los constituyentes argentinos de 1853 proyectaran para tiempos venideros una ambiciosa y potente transformación del país, que venía de profundas divisiones, con

---

cumple una función de equilibrio que impide que en el futuro se establezca la gratuidad absoluta o bien la onerosidad absoluta (CSJN, Fallos, 322:875, cit. por Néstor P. SAGÜÉS. "Derecho Constitucional", tomo 3, Estatuto de los Derechos. Buenos Aires: Astrea, 2017, p. 695.

<sup>(14)</sup> Sagüés sostiene, en "Monges c/Universidad de Buenos Aires", que la Corte Suprema debió evaluar la constitucionalidad del artículo 50 de La ley N.º 24.521, de educación superior, norma que dispone que en las universidades con más de cincuenta mil estudiantes, el régimen de admisión, permanencia y promoción de los alumnos será definido por cada facultad o unidad académica equivalente. En concreto, se imputó a tal precepto violar el principio de autonomía y autarquía universitaria reconocida por el artículo 75, inc. 19, de la Constitución nacional, por el que, se dijo, tal regulación debía dejarse en manos de la universidad y no de cada facultad.

"La mayoría de la Corte Suprema entendió que una ley del Congreso, reglamentaria de la autonomía universitaria, bien podía conferir a cada facultad, dentro de ciertas pautas razonables, la determinación del sistema de admisión, permanencia y promoción de sus alumnos, sin que ello afectase la autonomía de cada universidad, máxime si en ello estaba en juego el cumplimiento, por parte del Estado, de instrumentos internacionales y la consecuente responsabilidad internacional por el eventual incumplimiento de tales obligaciones.

"En otros pronunciamientos, el alto tribunal aseguró que la autonomía universitaria implicaba libertad académica y de cátedra en las altas casas de estudio, así como la facultad de redactar sus estatutos. La autarquía universitaria —complementaria de la autonomía— importaba la autoadministración de su patrimonio, así como disponer de los recursos propios que se generen como consecuencia del ejercicio de sus funciones, pero la referida autonomía universitaria no implica un poder en sentido institucional, equiparable al de las provincias (CSJN, "Ministerio de Cultura y Educación c/Universidad Nacional de Luján", Fallos, 322:842)" (Néstor P. SAGÜÉS. "Derecho Constitucional", tomo 3, Estatuto de los Derechos. Buenos Aires: Astrea, 2017, pp. 696 y 697).

un extenso territorio escasamente poblado (había por entonces aproximadamente un millón trescientos mil habitantes) y todavía en gran parte inabarcado por el Estado. Se pensó en un país mucho más poblado y mejor educado, y para ello se pensó como principal herramienta de ese progreso la radicación de extranjeros que pudieran traer sus artes y oficios.

Por ello, en el preámbulo, además de declararse como fines el constituir la unión nacional y promover el bienestar general, se promete “asegurar los beneficios de la libertad” no solo para los nacionales, sino también “para todos los hombres del mundo que quieran habitar en el suelo argentino” y ya en el articulado se reconocía la igualdad de nacionales y extranjeros en los derechos civiles y promovía la inmigración “europea”. No fue casual que precisamente las importantes oleadas inmigratorias, en especial las de finales de 1800 y principios de 1900 fueran las que nutrieran con sus hijos ya nativos a las universidades locales que formaran ese movimiento libertario en el marco del emergente constitucionalismo social.

También ha pasado mucho tiempo desde el “Grito de Córdoba”, pero los ecos de ese movimiento estudiantil y del contenido de su “Manifiesto Liminar” siguen presentes hasta nuestros días, no solo en el ámbito universitario, sino en todo el ámbito educativo.

El derecho a la educación creció incesantemente en cuanto a sus contenidos, pero especialmente desde la irrupción del constitucionalismo social y más recientemente en el constitucionalismo internacional. Estos nuevos contenidos fueron cabalmente reafirmados en la reforma constitucional argentina de 1994, que como vimos engrosó notoriamente los hasta entonces inalterados contenidos de la constitución originaria, condensando además, a través de disposiciones específicas, los principales principios de la reforma universitaria.

Más allá de los avances que desde el derecho objetivo se han dado en este último aspecto, la reforma universitaria y varios de sus contenidos no han estado exentos de críticas valederas que merecen ser valoradas.

En este aspecto, apenas producida la reforma constitucional de 1994, Massini Correas sostenía lo siguiente: “En el ámbito universitario los dogmatismos laicos de la llamada Reforma Universitaria han trabado y siguen trabando la buena marcha de la universidad argentina. Por una serie de mecanismos psicológicos que sería interesante indagar, entre los cuales no ha de estar ausente la pereza mental, se ha establecido en un sector

de la sociedad argentina toda una dogmática simplista y maniquea, según la cual la totalidad de la vida universitaria ha de estar presidida por una mitología indisputable, que incluye el ingreso irrestricto en las universidades, su gobierno tripartito o cuatripartito (profesores, egresados, alumnos y empleados administrativos), el estricto partidismo de las agrupaciones estudiantiles, la gratuidad absoluta de la enseñanza, aun para los millonarios, y su estatalidad excluyente, todo ello orientado hacia el objetivo final del egreso irrestricto.

En este sentido, hay que reconocer que el texto constitucional incluye algunas precisiones que pueden ser interpretadas como un intento de progresar en este ámbito, introduciendo parámetros de racionalidad en la regulación de la actividad universitaria. En efecto, al decir que corresponde al Congreso nacional sancionar leyes que 'garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal', se introduce un nuevo concepto, el de equidad, que debe ser interpretado en el sentido de regular con justicia concreta, particularizada y racionalmente fundada la vida universitaria en la Argentina. En este sentido, 'equidad' puede significar el establecimiento de un cierto arancel en las universidades estatales, para ser pagado por quienes cuenten con los recursos suficientes, la imprescindible implementación de una selección para el ingreso en las casas de estudios superiores o estatuir un sistema de gobierno universitario que —sin excluir a los estudiantes— asegure la prevalencia de criterios de elevación académica en el gobierno de las instituciones universitarias.

Concluyendo sumariamente en lo que respecta a la regulación constitucional del derecho a la educación, podemos decir que el nuevo texto, si bien está redactado de modo poco orgánico y no demasiado claro, establece algunos principios que, prudentemente interpretados por las leyes y racionalmente aplicado por las autoridades, pueden contribuir eficazmente al mejoramiento, urgentemente necesario, de la educación en la Argentina [...]”(15).

Reevaluando lo hasta acá dicho, cabe memorar que la Constitución formal, en síntesis, no solo permite, sino que especialmente postula el mayor grado posible de desarrollo del derecho a la educación, pero por sí sola

(15) Carlos I. MASSINI CORREAS. "Los derechos humanos y la Constitución reformada", en Jorge H. SARMIENTO GARCÍA Y OTROS, *La reforma constitucional interpretada*. Buenos Aires: Depalma, 1995, pp. 83 y 85.

no lo garantiza, dado que resulta sumamente importante la posición que adopten los operadores del derecho y los demás actores sociales involucrados en la problemática educativa.

En el ámbito universitario, la autonomía de sus instituciones coadyuva a esa posibilidad de excelencia, pero también cabe reconocer que en el plano fáctico es usual detectar cierta nociva endogamia, acompañada en algunos casos de diversos grados de autismo (cuando no, situaciones en las cuales facultades o se han convertido en un "coto de caza" de ciertos sectores, repitiendo el modelo que el movimiento reformista intentó abolir).

De vuelta al principio: las normas tienden a dar herramientas para mejorar tanto el aparato educativo como los resultados de su funcionamiento, pero no lo garantizan. En este punto cabe destacar que corresponde a todos los claustros universitarios hacer un profundo análisis que derive en una autocritica verdaderamente constructiva que permita rectificar los aspectos que presentan deficiencias y que no pueden ser corregidos desde afuera debido a que, más allá de que la ley hubiera previsto una ampliación de las facultades estatales en la regulación educativa, lo cierto es que formalmente, desde lo constitucional, y materialmente, desde lo fáctico, es escaso el poder de intervención que le queda al Estado en el ámbito universitario y eso no necesariamente debe ser así.

En síntesis, el derecho a la educación reclama de ciertas autonomías porque de su efectivo despliegue depende el desarrollo de las sociedades, pero debemos siempre volver a las fuentes y tener en claro que esas autonomías no pueden ser motivo de retrocesos que nos reinstalen, de algún modo, en la situación vivida durante ese 1918 que provocó el histórico alzamiento estudiantil de Córdoba.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

FUNES, Patricia y CALDELARI, María. *Textos para el pregón, el afiche y el muro, algunas reflexiones pre-liminares acerca del Manifiesto Liminar*. Buenos Aires: Libros de Rojas/ Universidad de Buenos Aires, 2001.

MARSISKE SCHULTE, Renate. "Historia de la autonomía universitaria en América Latina", en *Perfiles educativos*, vol. 26 n° 105-106, México, 2004 (enero). Versión impresa ISSN 0185-2698.

- MASSINI CORREAS, Carlos I. “Los derechos humanos y la Constitución reformada”, en Jorge H. Sarmiento García y otros. *La reforma constitucional interpretada*. Buenos Aires: Depalma, 1995, pp. 83 y 85.
- ORNELAS DELGADO, Jaime. Reflexiones en torno a la autonomía universitaria, en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/05delgado.pdf>.
- PORTANTIERO, Juan Carlos. “Proyecto de Ley Universitaria y Bases Estatuarias (1918)”, en Portantiero, Juan Carlos, *Estudiantes y política en América Latina*, México, Siglo XXI, 1978.
- SAGÜÉS, Néstor Pedro. “Derecho Constitucional”, tomo 2, Estatuto del Poder. Buenos Aires: Astrea, 2017, pp. 297 y ss., y tomo 3, Estatuto de los Derechos. Buenos Aires: Astrea, 2017, pp. 693 y ss.





# LA CONSTRUCCIÓN JURÍDICA DEL DERECHO EDUCATIVO

RAÚL EDILBERTO SORIA VERDERA (†)

Presidente RIDE Argentina  
(Argentina)

PAOLA ALEJANDRA DEL VALLE SORIA FERNÁNDEZ

Vicepresidente RIDE Argentina  
(Argentina)

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Origen y evolución. 3. Naturaleza y fuentes. 3.1. Es natural y exigible. 4. El derecho educativo en el mundo jurídico multidimensional. 5. La construcción de un nuevo mundo jurídico. 5.1. El derecho educativo se desprende del modelo jurídico multidimensional. 5.2. Las dimensiones del modelo en el derecho educativo a) Dimensión antropológica. b) Dimensión social. c) Dimensión cultural. d) Dimensión jurídica. 6. Fases de construcción jurídica del derecho educativo. 6.1. Como un derecho humano principal. 6.2. Como un derecho de convivencia. 6.3. Como un derecho para la paz. 6.4. Como un derecho para la formación ciudadana. 6.5. Como eje de la educación socioemocional. 6.6. Como instrumento para cambiar la naturaleza de las normas. 7. Epílogo. 8. Referencias. 9. Bibliografía.

## 1. INTRODUCCIÓN

Al referirse a la construcción jurídica del Derecho Educativo se quiere dar énfasis a la compleja relación entre derecho, educación y sociedad.

Con el término “construcción”, se quiere destacar el carácter dinámico e histórico del Derecho Educativo, poniendo en evidencia que no es algo terminado o construido para siempre donde lo permanente permanece estático y lo mudable parece consumir y agotar lo permanente.

También ayuda a comprender mejor lo jurídico en un marco de referencia más orientador que lo integra a una concepción de la educación, a fin de que derecho y educación no aparezcan como ámbitos separados, sino unidos en una realidad natural y social.

Además, facilita integrar lo jurídico en una concepción de la naturaleza humana que afirma y expresa, por un lado, la unidad y universalidad del género humano y sus posibilidades de perfeccionamiento y de realización, y por otro descubrir e investigar la dimensión natural, histórica y social del hombre.

Esperamos que este enfoque permita captar y comprender lo esencial y lo específico de lo jurídico en la educación, así como los grados de complejidad y desarrollo de los niveles de reflexión alcanzados en las distintas fases del Derecho Educativo.

Es fácil advertir entonces que se están abriendo nuevas y distintas perspectivas de investigación y análisis, y que son muchas las manifestaciones de los cambios sociales, científicos y tecnológicos con consecuencias en el Derecho Educativo.

Tales hechos son más bien un estímulo para buscar nuevos caminos que pongan el centro de interés en el Derecho Educativo, en un mundo especializado y pragmático.

Son muchas las dificultades y limitaciones de este intento, pero también es cierto que es un momento propicio para plantear los problemas propios de la inspiración, definición de las funciones, contenido y objeto del Derecho Educativo.

Por eso, esta propuesta que formulamos, intenta despertar la conciencia del largo y complejo proceso de formación y transformación del Derecho Educativo, su presente y futuro, las experiencias, vivencias y realizaciones del pasado que ayudan a discernir y a valorar la obra de construir cotidianamente el mundo jurídico del derecho en la educación.

## 2. ORIGEN Y EVOLUCIÓN

Tiene su origen en forma conjunta con la humanidad, porque el Derecho Educativo es la ciencia más antigua del mundo, ya que nació y creció con la humanidad, al producirse la interrelación de vivir en comunidad (derecho) y al educar los padres a sus hijos (educación).

El derecho educativo al igual que los derechos humanos tienen origen; no en el orden jurídico positivo que le otorga un “sistema establecido”; sino en el derecho natural universal.

Es por esto, que el reconocimiento del derecho educativo y los derechos humanos se fue materializando con el desarrollo espiritual de la humanidad.

Vale decir, que al margen de ser reconocidos por el sistema de un aparato coactivo estatal o internacional, los principios del derecho educativo son universalmente válidos, independiente de su reconocimiento efectivo por ciertos sistemas, órganos o individuos

El derecho educativo es el principal derecho humano, ya que sin su ejercicio no se puede acceder al ejercicio de los restantes derechos humanos.

Siempre fue considerado en su concepción individual y lentamente fue evolucionando hasta llegar a las actuales concepciones universalistas, que hoy reconoce a los ciudadanos un derecho universal a la educación.

El derecho educativo ha sufrido esta evolución, ya que de ser considerado como un derecho individual a “aprender”, del cual se desprendía el otro derecho individual de “enseñar”; fue evolucionando hasta ser reconocido universalmente entre el segundo grupo de Derechos Humanos, que se refiere a los valores sociales, económicos y culturales.

El derecho es un componente esencial de las relaciones y de las estructuras sociales y factor principal en la resolución de los conflictos comunitarios. Es por esto que el derecho debe acompañar las transformaciones producidas en la sociedad y en la cultura contemporánea con una nueva cultura jurídica, que ayude a legitimar las normas vigentes.

La democracia y el derecho persiguen un mismo objetivo: la construcción social e individual de un proyecto humano cuyo instrumento es la educación. Es por ello que el derecho educativo en la escuela debe servir como instrumento de transformación social para alcanzar un mundo mejor.

El objetivo del Derecho Educativo en la comunidad escolar, es crear pautas normativas que faciliten el aprendizaje de una ciudadanía responsable y democrática, la cultura para la paz y los derechos humanos; al mismo tiempo que lograr una convivencia comunitaria, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.

En definitiva, es el Derecho Educativo el encargado de lograr que aumenten los factores de prevención y protección contra todo tipo de violencia, que se favorezca la convivencia a través de la regulación pacífica de los conflictos e inculcar conocimientos que coadyuven las actitudes, valores y comportamientos imprescindibles para la construcción de una ciudadanía responsable y la Cultura de Paz en la sociedad.

### 3. NATURALEZA Y FUENTES

El Derecho Educativo forma parte de la naturaleza humana y estuvo y está presente en el sentimiento jurídico de toda comunidad que se reúne en torno de una institución llamada escuela y en sus normas de convivencia, desde el origen mismo de la sociedad; aún mucho antes del nacimiento del estado como organización social.

Tanto en la legislación, como en las costumbres y/o en las decisiones judiciales, siempre encontramos vestigios del Derecho Educativo en actos concretos del hombre en la historia de la humanidad.

#### 3.1. Es natural y exigible

Parece obvio que el hablar de Derecho Educativo nos estamos refiriendo a situaciones normativas escolares que están estipuladas en disposiciones del derecho positivo nacional y/o internacional.

El Derecho Educativo al igual que los derechos humanos tienen origen; no en el orden jurídico positivo que le otorga un "sistema establecido"; sino en el derecho natural universal.

Es por esto, que el reconocimiento del Derecho Educativo y los derechos humanos se fue materializando con el desarrollo espiritual de la humanidad.

Vale decir, que al margen de ser reconocidos por el sistema de un aparato coactivo estatal o internacional, los principios del Derecho Educativo son universalmente válidos, independiente de su reconocimiento efectivo por ciertos sistemas, órganos o individuos.

A la altura del desarrollo y evolución de la humanidad, debemos abandonar el prejuicio esencialista de que debe haber un único concepto de derecho.

No todo derecho da a su titular la facultad de desobligar a quien tiene el deber correlativo, existen derechos irrenunciables, y en especial, derechos acerca de conductas que son a la vez el contenido de deberes, tal es el caso del derecho educativo.

Identificar a los derechos con intereses es un dilema tradicional del derecho subjetivo materialista y consumista.

Los derechos individuales deben estar supeditados, para su validez y ejercicio, al bien común.

No deben tener validez todos aquellos derechos individuales y corporativos que constituyen restricciones u obstáculos a la prosecución del bien común.

El objeto del derecho tiene que ser algo que beneficie a la comunidad.

No basta que se trate de un derecho que sea correcto reconocer, o incorrecto privar a un individuo o corporación, para que sea el contenido de una norma, debe ser algo que se supone beneficioso a la comunidad.

Por ejemplo, no puede un derecho gremial (corporativo) privar a la comunidad del derecho a la educación.

Un rasgo distintivo del derecho educativo y los derechos humanos es que ellos versan sobre principios naturales de fundamental importancia para la sociedad.

No existe derecho alguno por encima del derecho educativo, es el derecho de los derechos y es primordial para el ejercicio de los derechos humanos.

Conclusión: el derecho educativo tiene una importancia primordial para la sociedad actual.

#### 4. EL DERECHO EDUCATIVO EN EL MUNDO JURÍDICO MULTIDIMENSIONAL

El derecho a la educación y la sociedad viven un proceso de transición en el que conviven, conflictivamente, los paradigmas que van perdiendo vigencia y los que se están construyendo

El derecho se vivía hasta no hace mucho tiempo como un dispensador de certezas impregnado de certidumbres, pero hoy el derecho duda de sí

mismo y el hombre común duda del derecho, se afirma que las leyes no tienen ya el mismo significado que tuvieron en años anteriores y tampoco se las considera con la unción y el respeto que se las consideraba antes. A lo cual debe agregarse la incertidumbre y la crisis de los principios que informan temas paradigmáticos como la autonomía de la voluntad, los derechos adquiridos, o aquellos vinculados a la responsabilidad personal.

La existencia en la sociedad de una pronunciada tendencia general a la ilegalidad y a la anomia resulta fácil de determinar, basta ver cómo se transita por sus calles y rutas para percibir el desprecio amplio por las reglas que rigen el tráfico automotor y peatonal, observar cómo se mantiene el aseo de los lugares públicos y cómo se cuida la estética urbana, lo mismo que la contaminación del ambiente etc.; para darnos cuenta del desprecio permanente por todo límite ético y jurídico, existe una situación social en la cual las normas que regulan el comportamiento han perdido validez y se manifiesta en la descomposición de las representaciones colectivas (ausencia, confusión y conflicto de valores) y en un colapso de la estructura socio-educativa.

La persistente permanencia de la inseguridad jurídica en la actualidad, es un concepto de fundamental importancia, por cuanto garantizar la seguridad jurídica es una de las funciones esenciales del derecho y que se manifiesta en la positividad del derecho, el principio de legalidad, la publicidad de la ley, su irretroactividad, la cosa juzgada y los problemas y hechos vinculados a la impunidad.

Se observa una crisis importante en las fuentes formales del derecho, en particular las de la ley y las instituciones que las elaboran, una jurisprudencia errática.

Algunas funciones sociales del derecho se han desplazado a otros sectores del poder, como la economía y la administración, quitándole protagonismo como instrumento de control social y agente activo del cambio estructural.

Como una consecuencia de los puntos anteriores hoy se advierte un aumento de los problemas sin resolver y al mismo tiempo parece quebrarse el acuerdo sobre los paradigmas existentes, en cuanto se perciben urgentes reclamos de nuevos criterios de legitimación y de búsqueda de nuevos modelos jurídicos.

## 5. LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO MUNDO JURÍDICO

La doctrina ha comenzado a buscar algunas alternativas a la crisis de los modelos jurídicos dominantes. Así surgió la propuesta de trabajar en la construcción de un nuevo mundo jurídico, utilizando como instrumento un modelo jurídico multidimensional, para transitar nuevos caminos de legitimación.

Los modelos jurídicos cumplen un importante papel en el desarrollo de la ciencia y la práctica determinar rápidamente los principales componentes que lo definen.

Tres de los modelos más representativos que se proponen son:

- a) El modelo jurídico unidimensional, se presenta como un conjunto coherente de normas positivas, cuyos propósitos más importantes se dirigen a garantizar la pureza del método, aislando al derecho de la realidad y dejando de lado, en gran medida, las repercusiones sociales que pudiera tener, el derecho es derecho, y no otra cosa, afirmándose así un “monismo metodológico”.
- b) El modelo jurídico tridimensional, se propone superar la concepción que entiende al derecho como ciencia de las normas; concibiéndolo al derecho en tres dimensiones: como “hecho”, como “norma” y como “valor”. Surgió en la mitad del siglo XX y sus principales objetivos son: 1) Satisfacer una comprensión antiformalista del derecho; 2) Responder a la exigencia de la vida cultural contemporánea, con soluciones concretas y vinculadas a la experiencia y a los valores de la vida cotidiana; y 3) Afirmar un conocimiento jurídico que reconozca la importancia de los aportes de las ciencias humanas.
- c) El modelo jurídico multidimensional, sostiene que el mundo jurídico no está compuesto unidimensionalmente (normas-ordenamiento jurídico), sino por una red de relaciones complejas cuyos componentes claves son los términos de la relación persona-sociedad-cultura-derecho y este último con dos elementos básicos: 1) El conjunto de principios ético-jurídicos que determinan y perfeccionan las relaciones jurídicas y sociales y las formas de convivencia. 2) El derecho positivo constituido por las normas y los

ordenamientos jurídicos. Además, este modelo, comprende cuatro dimensiones que se desprenden de la mencionada relación: antropológica, social, cultural y jurídica.

### 5.1. El Derecho Educativo se desprende del modelo jurídico multidimensional

La educación en sí misma, se sitúa en el ámbito de la cultura, ya que la educación representa el proceso de transmisión de la cultura a las sucesivas generaciones. También se la considera un derecho social elemental que descansa sobre un derecho natural, que es el derecho de la familia de educar a sus hijos.

El hombre es tanto más libre cuando más comprende su propia naturaleza, por lo que la antigua pregunta filosófica ¿Qué es el hombre?, no puede ser dejada de lado cuando se trata de reflexionar acerca de la naturaleza del derecho por lo que la antropología debe ser parte integrante del Derecho Educativo ya que abarca tanto lo corporal como lo espiritual, lo individual como lo colectivo, lo actual como lo histórico y lo futuro.

Es por lo tanto la dimensión antropológica una parte inseparable del Derecho Educativo.

Por lo que en definitiva tenemos reunidos las cuatro dimensiones que integran el modelo jurídico multidimensional formando parte indisoluble con lo educativo.

Al arribar a la conclusión de que tanto lo antropológico, lo social, lo cultural y lo jurídico se encuentran íntimamente relacionado con la educación, también debemos admitir que el Derecho Educativo forma parte del modelo jurídico Multidimensional y se destaca como la materia esencial del nuevo mundo jurídico a concretar.

En el derecho ya no se trata únicamente de construir conceptos jurídicos, de sistematizar normas, de la mera aplicación de la ley o de una interpretación simplemente dogmatiza de la misma. Hoy el derecho abandona poco a poco, el "orgulloso aislamiento" de una ciencia puramente normativa, para ofrecer un lugar en su propia casa, a numerosas disciplinas que se ocupen del hombre y de la sociedad (biología, sociología, psicología etc.). Esto exige que el jurista se plantee nuevas tareas que vayan conformando una Antropología Jurídica Educativa que se interesa por estudiar la vida del



hombre en la sociedad y en la cultura, y sus responsabilidades frente al derecho y en el derecho, dentro de ese planteamiento es que estamos convencidos que se encuentra el nuevo encuadre de la ciencia del derecho educativo.

## 5.2. Las dimensiones del modelo en el Derecho Educativo

### a) *Dimensión antropológica:*

La educación como actividad humana tiene un enfoque relacionado con la actividad antropológica que nace del derecho natural.

La UNESCO (2015) entiende que la educación no puede resolver por sí sola todos los problemas del desarrollo, pero una visión humanística y holística puede y debe contribuir a lograr un nuevo modelo de desarrollo.

Los principios éticos y morales de una visión humanística del desarrollo se oponen a la violencia, la intolerancia, la discriminación y la exclusión. Por lo que respecta a la educación y la instrucción suponen dejar atrás el utilitarismo y el economicismo de corta miras para integrar las dimensiones múltiples de la existencia humana. Esta visión humanística dada por la UNESCO tiene consecuencias a la hora de definir el contenido de la educación.

Los derechos humanos universales son aquellos que están expuestos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, art. 26), actualmente reconocida como un instrumento legal imperativo para toda la humanidad.

En el estudio de este documento internacional, nos debemos remitir al artículo 26 que dispone categóricamente “toda persona tiene derecho a la educación”; estableciendo al respecto que: “la educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental”; además agrega que: “la instrucción elemental será obligatoria”.

Acto seguido y en el mismo inciso primero del artículo mencionado, particulariza la norma al entender que: “la instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada” y que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.

El citado artículo 26 en su inciso segundo analiza el objetivo que tendrá ese derecho a la educación consagrado en el inciso anterior, entendiendo que el mismo “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad

humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”; entendiendo al mismo tiempo que este derecho educativo debe favorecer “la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos”; dejando en su última parte el deseo ferviente de que esta educación comprometida a establecer y sostener por los Estados firmantes “promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”; consagrando con ello el supremo anhelo de la humanidad de educar para la paz.

Por último, el inciso tercero del Artículo 26, consagra el derecho natural reconocido universalmente respecto a que “los padres tendrán el derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”.

El dedicarse a la Antropología del Derecho Educativo tiene la función primordial de hacerlo transparente.

La Antropología Jurídica Educativa obliga por lo tanto al reiterado cruce de fronteras, no solo en el sentido de una ciencia jurídica comparativa, sino también en la búsqueda de una visión humanística y cultural del derecho a la educación.

Parte de la idea de que para construir una nueva cultura jurídica hay que explicitar una concepción del hombre. Los esfuerzos se dirigen a sostener una antropología integradora, totalizadora, abierta y Ética, que no niegue las consecuencias jurídicas y sociales de la libertad; que se interese por ampliar el espacio de la libertad superior, legítima, y por poner los medios y crear las condiciones sociales y culturales para que el hombre no se vea privado de su libertad interior. Esta perspectiva antropológica abre nuevos caminos para los docentes educadores sobre el papel que desempeñan o debe desempeñar en el proceso de formación de la personalidad de los educandos; también la necesidad de profundizar temas que hacen a la solución de los conflictos entre la legalidad y la conciencia jurídica; por lo que cada docente formador debe estar preparado para destacar la importancia del derecho en el desarrollo y realización del sentido de la existencia humana, debiéndose incorporar estos objetivos y contenidos en la enseñanza.

#### *b) Dimensión social:*

La vida humana es impensable fuera de la sociedad, porque los hombres se necesitan unos a otros para vivir y sobrevivir como seres humanos y

porque la sociedad es el ámbito riguroso de la humanización. La educación es un elemento indispensable en la sociedad, aun antes de que se organizara en distintas formas de modelo de sociedad y más todavía en un modelo de sociedad democrática y de los procesos esenciales que la configuran. Los valores que hoy definen este modelo de sociedad son: la libertad, la racionalidad, el antidogmatismo, la disposición a la crítica, el consenso, el personalismo, el diálogo, la tolerancia y el pluralismo. El conocimiento del derecho por parte del docente educador le permitirá orientar el comportamiento, las actitudes y las expectativas de los miembros de la sociedad; jugando un papel clave en la formación de la conciencia jurídica, orientando el obrar humano hacia el respeto de la ley. Por ello es imposible prescindir de esta dimensión cuando se desea realizar una propuesta renovadora de la sociedad por medio de la educación.

*c) Dimensión cultural:*

Considera aquellos elementos esenciales que caracterizan a la cultura y comprende la cultura como forma de vida; como orden y como tarea. El enfoque del modelo multidimensional incorpora el análisis y la investigación de las relaciones entre los valores sociales y los valores jurídicos, como una alternativa más para comprender mejor la Multidimensionalidad del Derecho Educativo. La cultura como forma de vida configura la existencia individual y social de los hombres y está constituida por los modos de pensar; los modos de valorar; los modos de actuar y los sistemas de representación. La cultura como orden se expresa como una manifestación de los vínculos de la naturaleza, la naturaleza humana y sus tendencias y valores con las soluciones propuestas por la sociedad. Por último, la Cultura como tarea entendida a partir de la idea de un mundo humano y jurídico inacabado que el hombre está obligado a construir. De la conexión indisoluble entre la cultura y la educación surge un sistema de proyectos de vida, personales, sociales y jurídicos vinculados a un proceso educativo que reclama su realización.

*d) Dimensión jurídica:*

Este modelo integra al Derecho Educativo las dimensiones antropológica, social y cultural. Para ello considera dos componentes fundamentales: uno positivo (positividad), que aparece como el ordenamiento jurídico educativo vigente en una sociedad y cuyo objetivo es organizar la vida

personal de los integrantes de la comunidad educativa (docentes, alumnos, padres etc.), y otro ético (eticidad) que se manifiesta como el conjunto de los principios éticos-jurídicos en cuanto fundamentos y criterios valorativos de un ordenamiento jurídico que puede concretarse de diferentes maneras.

En el marco del componente jurídico positivo se presentan dos cuestiones fundamentales: la primera, la construcción de un ordenamiento jurídico abierto. El dinamismo de las propuestas antropológicas, sociales, culturales y educativas exige, no solo trabajar con un ordenamiento jurídico "dado" sino que además es preciso construirlo. La segunda, que las aperturas mencionada en esas dimensiones reclaman un modelo abierto.

De modo que a la sociedad democrática, pluralista, participativa y abierta corresponde un ordenamiento jurídico abierto que incorpore al análisis, las interrelaciones entre los sistemas jurídicos, sociales, culturales-educativos y éticos.

Por dicho ordenamiento la ciencia jurídica se ve obligada a abandonar los estatutos epistemológicos monistas para trabajar con un pluralismo metodológico.

En lo que se refiere a la eticidad, está constituida por los principios éticos-jurídicos, inspirados en una ética jurídica renovada que tiene en cuenta los aportes de las ciencias humanas y sociales y se encuadra en el marco de las complejas sociedades contemporáneas.

## 6. FASES DE CONSTRUCCIÓN JURÍDICA DEL DERECHO EDUCATIVO

### 6.1. Como un derecho humano principal

El Derecho Educativo y los derechos humanos no son simplemente unos enunciados teóricos o de principios, sino valores que cada ser humano tiene que encarnar muy profundamente, por ello tampoco deben ser motivo de clases o enseñanzas a la manera tradicional, sino vivencias que acompañen minuto a minuto a vida del docente, la de sus alumnos y alumnas y la de toda la escuela o institución educativa.

El Derecho Educativo y los derechos humanos deberá estar en la vida, en cada momento, como el aire que se respira, por ello, antes que solo se conozcan deben referirse o estar presentes en todas las dimensiones de la vida de la institución escolar y de las personas que en ella conviven.

La persona no nace completa: se hace progresivamente en un ciclo de vida que además de cumplir con las grandes etapas similares para todos los seres vivos, va configurando en cada caso particular a un ser singular, único e irrepetible.

La condición humana está, pues, marcada desde su inicio por una dinámica que le otorga potestades que nadie debe (ni puede) negarle —son los derechos inherentes a su naturaleza— pero le plantea obligaciones, límites, ante los otros seres humanos con quienes convive.

Soy libre pero mi libertad no me permite recortar la libertad de nadie. Para que respeten mi libertad, debo respetar la de los otros y otras. Algo más: en la medida que se cometan actos contra la libertad de alguien, directa o indirectamente, yo soy afectado en mi condición de persona a un riesgo similar.

Los derechos humanos establecen así, para las personas, una relación con los demás que se funda en valores más amplios que los individuales y que están en la raíz misma del afán por la convivencia pacífica, equilibrada y justa entre todos los seres, las naciones y los estados.

La violencia entre las personas es, en principio, la negación extrema de esta situación de armonía y orden a la que los seres humanos aspiran. Representa una contradicción con los valores más preciados: como la libertad, la solidaridad y el bien común que conducen a un plano social en el que cada persona se desarrolla con dignidad.

Una norma educativa centrada en los derechos humanos, por lo mismo, es algo más que una norma de convivencia. Supone un contexto y una vivencia plena que debe estar presente en la vida escolar como debería estarlo en la sociedad en su conjunto.

El propósito de la aplicación del derecho educativo y de los derechos humanos se amplía, por consiguiente, a un fin educativo que compromete la totalidad de la vida en la escuela. Más que dar normas escolares sobre derechos humanos, se trata de educar para que el alumno y la alumna los aprecien, los valoren y los vivan. Por eso se habla de una actitud educativa centrada en los derechos humanos que impregne la vida escolar en todos sus aspectos.

La escuela es un lugar en donde se reconoce la posibilidad de crear espacios de convivencia social en los que la identidad personal, la relación

entre unos y unas, otros y otras y los mecanismos de disciplina y autoridad, se basen en principios de respeto, de paz, de convivencia, de participación plena en valores compartidos.

El Derecho Educativo es un instrumento de humanización —y por lo tanto de liberación—, de modo que se constituye en uno de los derechos indispensables para que el ser humano cumpla su destino y su realización plena. Por eso, el Derecho Educativo es un capítulo dramático dentro de la historia de la humanidad, porque hubo tiempos en los cuales no se reconocía ese derecho a todos y todas.

El reconocimiento del acceso al conocimiento y la formación como un Derecho Educativo inalienable de toda persona humana, vale decir, la universalidad de la educación, demoró muchos siglos en las diversas sociedades que, precisamente, otorgaban este derecho solo a quienes se consideraba pertenecían a las élites privilegiadas.

La educación popular, en la historia de América Latina ofrece tantos casos singulares, hizo posible quebrar un orden injusto de acceso al conocimiento y a la cultura y popular, que todos los seres humanos por el hecho de serlo, deberían tener acceso a ellos. Esto permite su desarrollo personal y su integración, en pleno derecho de igualdad, con los otros componentes del conjunto social.

## 6.2. Como un derecho de convivencia

El Derecho Educativo es una búsqueda inalcanzable del ser social para construir generaciones más democráticas y culturalmente capaces de cambiar el mundo, logrando el desarrollo íntegro desde todas las dimensiones del ser humano que comprende lo social, físico, psicológico, afectivo, cultural, político y ético.

Uno de los espacios donde se debe garantizar el respeto de los derechos es la escuela, para ello en este escenario se deben promover mecanismos específicos.

El ser humano, es un ser social, nace destinado a vivir con otros seres humanos. El hombre solo es hombre porque vive en sociedad. Por eso, la convivencia, más que una obligación, es una necesidad.

La convivencia de los seres humanos no siempre resulta fácil. El hombre todavía sigue siendo a veces lobo para el hombre. La convivencia es responsabilidad y tarea de todos. Ese es nuestro drama y nuestro reto.

La convivencia se enseña, se aprende, se va construyendo. La escuela, como lugar de encuentro de personas distintas y con intereses no siempre armónicos, puede y debe convertirse en lugar idóneo para que la comunidad educativa aprenda las actitudes básicas de una convivencia libre, democrática, solidaria y participativa.

El Informe de la Comisión Internacional de la UNESCO sobre la educación del siglo XXI, ya citado en otros documentos (Delors, J. y Otros 1996), señala como uno de los pilares básicos de la educación el aprender a convivir: "La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (...) Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia (realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos) respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz".

La convivencia se aprende: nadie nace sabiendo vivir con los demás. Tiene que aprender. El ambiente de la sociedad provoca, con demasiada frecuencia, conflictos en las relaciones de las personas. Por eso, la convivencia no puede dejarse al desarrollo espontáneo de la construcción de la personalidad ni al albur de los acontecimientos. Es necesario ayudar a la comunidad educativa a aprender a relacionarse, a vivir con los demás. La convivencia debe ser una de las principales empresas de la escuela actual.

La convivencia exige, ante todo, no poseer al otro, ni ser poseído por él; no utilizar a los demás ni ser utilizado por ellos.

La integración social necesita percibir que hay bienes comunes y que el bien común exige limitar o sacrificar los propios deseos e intereses.

La socialización lleva a la adquisición de compromisos en favor de otras personas olvidándose de uno mismo.

La convivencia supone reconocer el orden en la vida social, aceptando los acuerdos de convivencia y las normas que rigen la vida escolar y asumiendo activamente los derechos y deberes que le corresponde a uno como miembro de la comunidad educativa.

El Derecho Educativo por medio de las normas de convivencia no solo ha de capacitar a los miembros de la comunidad educativa para vivir en esta sociedad, sino también para ser creadores de una sociedad mejor.

Para ello hay que ayudar a los alumnos e integrantes de la comunidad educativa a situarse ante la sociedad con una actitud consiente que les impida ser fácil juguete de la manipulación.

Es preciso que los alumnos/as eviten un modo incorrecto de situarse en la sociedad, muy frecuente en nuestra civilización: pensar que la sociedad no es sino para aprovecharse lo posible de ella, en aras del propio provecho personal. Las relaciones sociales se basarían en la competitividad como principio supremo para establecer las reglas de la convivencia.

La sensación de que las cosas siempre han sido así y de que no podemos cambiarlas es una dificultad que puede bloquear y paralizar nuestras mejores intenciones.

Tendremos que convencernos de que, aunque no es posible cambiar las cosas de golpe y totalmente, podemos trabajar por hacer que la sociedad sea mejor en el ámbito, mayor o menor, de nuestra influencia. Todos somos capaces de hacer algo, positivo o negativo, en la humanización de las personas y de las relaciones sociales.

La educación para la convivencia, si quiere crear una sociedad más humana, tiene que incluir necesariamente el amor. El descubrimiento de la dignidad personal y del valor de cada ser humano no se puede separar del amor a los otros. Sin el amor, la justicia queda reducida a un cálculo de intereses y la solidaridad ya no existe. No debemos alejarnos de esta perspectiva.

La educación para la convivencia no puede quedar reducida a una mera enseñanza o instrucción acerca de los valores relativos a la vida social. Como siempre, el conocimiento debe ir acompañado y sostenido por la experiencia. El educador debe ayudar al educando a descubrir qué significa amar, respetar a los demás, ser tolerante, acoger a los más débiles, aliviar a los necesitados, etc. La convivencia debe ser una experiencia personal y comunitaria.

### 6.3. Como un derecho para la paz

La educación para la paz, es una propuesta que se plantea tras analizar la cultura actual, y concluir que es una cultura de violencia.



En los últimos años se está produciendo un cambio significativo en la concepción de la educación. Durante mucho tiempo la escuela se ha considerado una institución fuertemente vinculada al éxito académico, sin embargo, actualmente se está produciendo un esfuerzo por superar esta concepción de la escuela como mero agente transmisor de conocimiento, a favor de una ampliación de los procesos educativos que incluya la educación en valores y actitudes que necesita una convivencia pacífica.

La nueva escuela está progresivamente abandonando este enfoque puramente individualista e intelectualista, para integrar en su quehacer cotidiano la formación de personas solidarias, tolerantes y pacíficas.

Para educar en la paz, es necesario crear nuevos espacios para el aprendizaje y ejercicio de la paz, vale decir, experiencias que generen procesos dialécticos y vivenciales a través de los cuales la comunidad educativa llegue a tratarse unos a otros con respeto, como toda persona libre tiene derecho a serlo.

El hombre es un ser social, un ser que en gran medida se construye en lo social, y las relaciones del hombre con otras personas son origen de normas de convivencia por lo que pasan a ser una herramienta idónea para mejorar las capacidades del ser humano para desenvolverse con eficacia en su ambiente escolar.

Es por ello que el Derecho Educativo pretende articular un programa (PDECE) para fomentar el desarrollo emocional y prevenir la violencia en el ámbito escolar.

Educar para la paz implica:

- 1) Dar prioridad a la libertad entendiendo a la participación en la creación de las normas de convivencia como un medio de emancipar.
- 2) Potenciar la responsabilidad mediante la concientización y la solidaridad mediante el diálogo y la participación.
- 3) Eliminar del contenido normativo y de la escuela todo tipo de violencia tanto física, psicológica y estructural.
- 4) Inculcar la autoestima individual y colectiva.
- 5) Establecer procesos de cooperación desterrando los enfrentamientos competitivos.

- 6) Educar en el respeto a la diversidad, potenciando la tolerancia.
- 7) Cambiar las relaciones interpersonales, promoviendo el factor socio-afectivo en la comunidad educativa.

En definitiva, el Derecho Educativo propone crear un proceso, continuo y permanente al participar en las normas de convivencia, buscando potenciar el desarrollo emocional como complemento al desarrollo cognitivo, con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana, a fin de lograr su bienestar personal y social.

#### 6.4. Como un derecho para la formación ciudadana

La visión pasiva que existía de gobernabilidad y democracia obviaba el efecto cambiante del contexto actual.

Hoy en día, la participación activa de los ciudadanos es no solo posible, sino también deseable como elemento imprescindible para la democracia y de refuerzo de dicha gobernabilidad.

No es posible una comunidad abierta, sin individuos reflexivos y autónomos, críticos y constructivos, pues solo de ese modo puede hacerse posible su transformación.

La sociedad civil ofrece cada vez más ejemplos de movimientos sociales y asociaciones que participan, que movilizan a un número creciente de personas, una visión más radicalmente democrática, en la que los propios ciudadanos y ciudadanas sean los agentes no solo de la reproducción del sistema, sino de su transformación, siempre que surja de la deliberación colectiva.

Hay muchos aspectos relacionados con la educación para una ciudadanía democrática que han de enseñarse y conocerse.

De otro modo, los ciudadanos no estaríamos en condiciones bien informadas para tener conciencia y exigir nuestros derechos, así como para asumir y ser congruentes con nuestros deberes con nosotros mismos y con los demás.

Actitudes y comportamientos, solo se pueden aprender como es debido a partir de experiencias directas que nos permitan vivirlas, experimentales e ir las practicando.

La participación de toda la comunidad en las escuelas será una de las claves para mejorar la sociedad actual.

En educación, la comunidad educativa juega un papel fundamental en el proceso de construcción de unos valores que nos socialicen en un concepto de ciudadanía inclusiva y democrática.

Su participación e implicación es sumamente importante, no como meros observadores sino como participantes activos en los proyectos escolares y la toma de decisiones correspondientes por medio de las normas de convivencia.

El hecho de saberse y sentirse ciudadano o ciudadana de una comunidad motiva a implicarse y trabajar por ella.

Así sucede en los colegios que trabajan abiertos a la comunidad. Las familias se sienten parte y participan activamente, haciendo de la escuela un lugar propio.

Como vemos, la educación debe ser la base para la transformación de una sociedad más democrática, en la que se fomente una ciudadanía activa.

La educación para la ciudadanía no consiste solo y especialmente en contenidos de una materia escolar, sino algo que se tiene que vivenciar implícito en los distintos modos de hacer y proceder, lo que exige de una acción conjunta a través de un proyecto educativo y de la práctica cotidiana.

La participación, solidaridad y compañerismo; el descubrimiento del otro, su reconocimiento y respeto en lo que sea debido, así como la discrepancia y crítica constructiva; el distribuirse responsabilidades en proyectos conjuntos y dar cuenta de las mismas, o la capacidad de valorar los comportamientos propios y ajenos a la luz de los valores propios de una ciudadanía democrática, deben fundamentarse en todos los saberes escolares que amparan esas normas de la vida en común y, al tiempo, ser vividos en la trama de relaciones y experiencias de la vida escolar, las relaciones entre directivos docentes, no docentes, exalumnos, padres y alumnos; las relaciones y dinámicas de trabajo dentro de la escuela y también en sus alianzas con las familias, la comunidad y el entorno es la única forma eficaz de formación ciudadana.

Contribuir a la formación de ciudadanos es considerar como objetivo de la educación capacitar a los ciudadanos, conjuntamente, aprendiendo

a ser individuos autónomos (“aprender a ser”); aprender a vivir con aquellas virtudes cívicas necesarias para asumir y profundizar la democracia (“aprender a vivir juntos”), que señala el Informe Delors

La nueva visión del Derecho Educativo para la formación ciudadana indica que el aprendizaje, no depende solo de lo que sucede en el aula, sino de complejas relaciones, no siempre acordes, entre los contenidos y tareas escolares y los contenidos y pautas de socialización de otros muchos espacios que también construyen a los sujetos: su casa, el barrio, etc.

Por lo que las interacciones con el contexto que rodea al educando son fundamentales para su aprendizaje, la escuela ha de hacerse cargo de ellas y reconstruirla, en concreto desde los valores y principios de una ciudadanía bien ilustrada, activa y democrática.

### 6.5. Como eje de la educación socioemocional

Tradicionalmente la escuela se ha centrado en los aspectos cognitivos priorizando los aprendizajes científicos y técnicos, dejando de lado el conocimiento de las personas; no se ha “entretenido” en reflexionar sobre los sentimientos y las emociones. Como contrapunto, las aportaciones científicas actuales destacan la vinculación entre las emociones y el pensamiento como base de toda actividad humana

El Derecho Educativo resalta la importancia de la educación emocional como eje vertebrador de la convivencia. Enseñar y aprender a convivir, en definitiva, es trabajar para mejorar la convivencia en las escuelas.

El Informe Delors (Delors, J. 1996) afirma que la educación emocional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional.

Este informe fundamenta la educación del siglo XXI en cuatro ejes básicos que denomina los cuatro pilares de la educación: (1) Aprender a conocer y aprender a aprender para aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de toda la vida, (2) aprender a hacer para capacitar a la persona para afrontar muchas y diversas situaciones, (3) aprender a ser, para obrar con autonomía, juicio y responsabilidad personal, y (4) aprender a convivir, a trabajar en proyectos comunes y a gestionar los conflictos.

El Derecho Educativo consiente que la sociedad necesita ciudadanos capaces de convivir en democracia, sustenta el desarrollo de normas de convivencia que contengan el desarrollo integral de la persona como una finalidad del sistema educativo en la que las emociones, los afectos y las relaciones adquieran una especial relevancia.

El proceso que debe seguir un colectivo para aprender a hacer las normas entre todos, respetando la diversidad de sus miembros y aprovechando las potencialidades de cada uno, es largo. No es suficiente con hacer "algunas actividades" de vez en cuando. En este sentido al docente les falta formación y herramientas para afrontar este aspecto con garantía de éxito. Trabajar para mejorar la convivencia como marco en que se apoyen el resto de los aprendizajes debe ser una obligación de la escuela.

Fomentar una afectividad positiva y una actitud moral respetuosa y justa entre compañeros es posible si 1) la convivencia se gestiona de forma democrática, 2) se trabaja en grupos cooperativos y 3) se introduce en el currículum la educación emocional, la educación en valores, la gestión de los conflictos. Los programas globales de convivencia más eficaces actúan de manera simultánea en estos tres ámbitos interrelacionados.

Desde el punto de vista educativo preferimos hablar de educación emocional, acentuando que es una capacidad que se aprende y que tiene por finalidad aumentar el bienestar personal y social.

Tradicionalmente, la educación formal ha enfatizado la adquisición de conocimientos en detrimento de otro tipo de aprendizajes. Este enfoque centrado en el desarrollo cognitivo ha conllevado una serie de carencias sociales que, en el caso de la adolescencia, se ha manifestado en comportamientos no deseados como, por ejemplo, el consumo de drogas, alcohol o actos violentos.

Los programas de educación emocional y social han de ayudar a los niños y adolescentes, mediante un código ético y moral adecuado, a aprender a aprender. Y en este aprendizaje para la vida, la escuela (siempre en colaboración con la familia y la comunidad) ha de estar cada vez más comprometida con la vida cotidiana aportando una enseñanza relevante y crítica.

La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Vale decir, el desarrollo personal y social; o, dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo. Por lo tanto, es una

educación para la vida. Es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente en la formación permanente a lo largo de toda la vida.

Está demostrado que el cociente de inteligencia medido tradicionalmente ha aumentado en la población general, mientras que el coeficiente emocional disminuye aceleradamente, y con él aumenta la falta de empatía, la intolerancia, la exclusión (...).

Los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (Gardner, Howard, 1993), popularizada por Goleman, (Goleman, Daniel 1995) describe, entre otras, la inteligencia intrapersonal, que permite comprenderse y trabajar con uno mismo, y la interpersonal, que permite comprender a y trabajar con los demás. Ambas configuran la inteligencia emocional: capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás y utilizarlos como guía de pensamiento y de acción; esta capacidad está en la base de las experiencias de solución de los problemas significativos para el individuo y para la especie.

Hablamos de emociones y de sentimientos. Sentimiento es el término que designa las experiencias que integran múltiples informaciones y evaluaciones positivas y negativas, implican al sujeto, le proporcionan un balance de su situación y provocan una predisposición a actuar. Hay sentimientos duraderos y estables. Las emociones serían un sentimiento breve, de aparición normalmente abrupta, que se acompaña de alteraciones físicas perceptibles (agitación, palpitaciones, palidez, rubor, etc.)

Las habilidades que pone en juego la educación emocional pueden agruparse en cuatro bloques:

- 1) La conciencia de uno mismo: es la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece. Requiere estar atentos a nuestros estados de ánimo y reacciones (pensamiento, res-

puestas fisiológicas, conductas manifiestas, etc.) y relacionarlas con los estímulos que las provocan. La expresión voluntaria de diferentes emociones, su dramatización, es una forma de aprenderlas.

- 2) La autorregulación: cuando tenemos conciencia de nuestras emociones tenemos que aprender a controlarlas. No se trata de reprimirlas, ya que tienen una función, sino de equilibrarlas. No tenemos que controlar que no aparezcan, sino controlar el tiempo que estamos bajo su dominio. La capacidad de tranquilizarse uno mismo es una habilidad vital fundamental y se adquiere como resultado de la acción mediadora de los demás.
- 3) La motivación: es la fuerza del optimismo, imprescindible para conseguir metas importantes. Está relacionada con diversos conceptos psicológicos como el control de impulsos (capacidad de resistencia a la frustración, de aplazar la gratificación), la inhibición de pensamientos negativos (para afrontar con éxito retos vitales), el estilo atribucional de éxito y fracaso, la autoestima (expectativas de autoeficacia).
- 4) La empatía: es la experimentación del estado emocional de otra persona; la capacidad de captar los estados emocionales de los demás y reaccionar de forma apropiada socialmente. Tiene dos componentes: el afectivo y el cognitivo. El componente afectivo puede ser suficiente, los niños pequeños son un ejemplo de ello. En cambio, el cognitivo únicamente no es suficiente. Los psicópatas (trastorno de personalidad antisocial), los maltratadores, pueden “saber” cognitivamente que su víctima sufre, pero pueden continuar haciéndole daño porque son incapaces de “sentir” el dolor que le producen, no hay emoción.

La educación emocional tiene que formar parte del currículum. Además de la sesión semanal sistemática, tiene que integrarse en la tarea diaria de la escuela. Acostumbrarse a preguntar: cómo te sientes, cómo crees que se siente el otro, cómo te sentirías en su lugar, por qué crees que has hecho esto, qué habrías podido hacer en lugar de esto (...) puede ayudar a entender las motivaciones que están en la base de los conflictos y empezar a resolverlos.

Debemos ubicar las sesiones dentro de las normas de convivencia, ya que en definitiva se trata de participar, hablar, escuchar, leer, escribir, consensuar y aceptar.

La propuesta del Derecho Educativo es muy completa; se fundamenta en una sólida base teórica y describe una serie de actividades para los diferentes niveles. Propone mejorar las relaciones interpersonales entre los integrantes de la comunidad educativa, desarrollar la tolerancia, y el respeto entre las personas que la integran, actitudes democráticas y solidarias, formando personas participativas y compenetradas en los valores de la cultura de paz.

La educación socioemocional que proponemos comporta el aprendizaje y la practica en la escuela de estrategias cognitivas, repertorios comportamentales, valores, habilidades sociales y técnicas de autocontrol que permita a los integrantes de la comunidad educativa saber vivir satisfactoriamente consigo mismo y con los demás.

Tener presente los aspectos afectivos y emocionales que se movilizan en la institución como consecuencia de las interacciones que se dan en todo el ámbito educativo, permite establecer las bases normativas para una mejor convivencia en la escuela.

## 6.6. Como instrumento para cambiar la naturaleza de las normas

El Derecho hasta hoy fue concebido para la manipulación de la sociedad y lo realiza por medio de la intimidación y de la amenaza explícita o implícita en el contenido de sus normas. Se ha convertido a las normas en el principal recurso y/o herramienta con que los poderes mundiales gobiernan a la población del planeta.

El derecho que nos rige hasta ahora se ha basado en la amenaza de la sanción para su cumplimiento, toda norma lleva incita la coacción para su acatamiento; y si buscamos el significado de coacción en el diccionario jurídico (Cabanellas, Guillermo, 1974), este nos define a la misma como: "Fuerza o violencia que se hace a una persona para obligarla a decir o ejecutar algo". Vale decir que la persona cumple lo prescripto en la norma por MIEDO a la sanción y no por convencimiento de la necesidad de su cumplimiento.



La Real Academia Española (Real Academia Española 2001) define en su diccionario que el miedo es “una perturbación angustiante del estado del ánimo ante una situación de riesgo o daño, sea este real o imaginario”. La amenaza de castigo en las normas activa en el ser humano una serie de mecanismos que se manifestarán en el cuerpo como una reacción de estrés.

Advertimos de ese modo que el MALTRATO se encuentra enmascarado en los usos del derecho, si bien muchos usos sociales están siendo dejados de lado o reemplazados por otros, todavía siguen vigentes en las normas que son utilizadas para regir a la sociedad y a la escuela.

Las violencias más difundidas socialmente hasta ahora son la de género y el abuso infantil, dejando de lado la VIOLENCIA DE LAS NORMAS Y SU MANIPULACIÓN.

No existe posibilidad alguna de ignorar que la manipulación es una de las maneras más perversa de MALTRATO. Una sociedad en la que la manipulación es moneda corriente entre los individuos que la integran expresa una conducta social anacrónica y brutal.

Vale decir, si seguimos ignorando la violencia que nos entrega las normas basadas en la coacción, estamos ejerciendo maltrato y violencia que engendra más violencia alejándonos de los valores que pregona la cultura de paz. También con este procedimiento provocamos las emociones tóxicas que emanan del miedo, como la ira, los celos etc.

Entendemos que la única manera de escapar de la asechanza del miedo y las manipulaciones que se ejercen por medio de las normas actuales, es formar a la comunidad educativa para que formalice disposiciones de convivencia cuyo contenido se basen en la emoción del amor y en todas las emociones que emanan de él.

Cuando las normas —como sucede comúnmente— son impuestas por terceros, sin la participación de todos, no existe hacia el ser humano el debido respeto y se presta para la manipulación por intermedio de la coacción, al no darte participación en su concreción, da por hecho que no eres lo suficientemente capaz o inteligente para su realización, tratando por este medio controlarte y quitarte tu libre albedrío.

En cambio, cuando los integrantes de la comunidad educativa participan en la concreción de la norma se pondrán de acuerdo y buscarán

satisfacer el objetivo común, sin tratar de controlarse los unos a los otros. Vale decir que la norma que se realiza con la intervención de todos los integrantes de la comunidad, sin egoísmos y consiente del objetivo común, los hace responsable a todos del cumplimiento de lo normado.

Por contrario lo realizado por terceros con la amenaza de la sanción como miedo para su acatamiento provocará el intento de evitar la responsabilidad de su cumplimiento.

Es por eso que en la nueva escuela las normas de convivencia tienen que hacerse con la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa, sintiéndose protagonistas, y pensando siempre que todos y cada uno son lo suficientemente capaces para hacer lo mejor para la escuela y la sociedad.

### *El Derecho Educativo debe formar en el amor.*

La naturaleza del Derecho Educativo es el amor. Al hablar de amor, nos referimos al amor incondicional, que existe cuando no hay posesión, cuando no hay condena, cuando no se realizan las ambiciones personales.

Como expresamos en documentos anteriores las normas que sustenta la escuela actual tienen el mismo sentido de las creencias de sus protagonistas. Los actores educativos en la actualidad valoran todo lo que proviene de la mente racional, acorde con una sociedad sumida en la práctica de valores y creencias totalmente materialistas.

Hoy la escuela y la sociedad necesitan formarse en el conocimiento y la práctica de hábitos y emociones que desarrollen en el alma humana la cultura del amor y el rechazo del miedo como herramienta de manipulación por parte de la norma para lograr su cumplimiento.

Si reflexionamos que cuando cumplimos un mandato normativo por miedo a la amenaza de la sanción que contiene la misma, lo hacemos por evitar un castigo y no por estar colaborando con el bien común.

Siempre hemos convivido con normas autoritarias que basadas en el miedo creaba nuestras obligaciones diarias; por eso ahora proponemos crear en la escuela normas basadas en el amor, cuyo cumplimiento se fundamentará en la concientización de la responsabilidad de todos para cumplirlas y ayudar a cumplirlas.

Una norma de convivencia basada en el amor no tiene expectativas, en cambio la que se basa en el miedo está llena de expectativas, acatamos el mandato normativo porque suponemos que tenemos que hacerlo y esperamos que los demás hagan lo mismo, y si no se cumple nos sentimos víctimas, culpamos a los demás por no satisfacer las expectativas.

Cuando las normas de convivencia se basan en el amor, no tiene expectativas, hacemos lo prescripto porque tenemos la conciencia de que su cumplimiento es útil para nosotros y para toda la comunidad ya que se basa en el bien común.

En los casos que cumplimos las normas por miedo a que no sancionen, estamos atentos a escaparnos de nuestra obligación sin tener conciencia de la bondad de su cumplimiento y solo sentimos resistencia a hacerlo. En cambio, la norma basada en el amor, no tiene resistencia, ya que lo hacemos por el bien de la comunidad.

## 7. EPÍLOGO

### **La construcción jurídica del derecho educativo en el cambio social**

Los tiempos actuales, en los que la sociedad cambia vertiginosamente, es posible vislumbrar algunos rasgos que previsiblemente caracterizarán la sociedad y la educación en los próximos años.

Tal vez la característica más común en todos los países sea sus desigualdades. Por ello, no es sencillo realizar propuestas generalizables. Lo que para unos es posible alcanzarlo pronto, para otros es todavía una quimera.

Posiblemente la afirmación más segura sobre los próximos años es la que se refiere a la velocidad de los cambios. Las sociedades del futuro van a tener características muy diferentes a la actual. En muy pocos años, se van a producir transformaciones que en otras épocas históricas exigieron casi siglos.

Hay una alta probabilidad de que se intensifiquen los rasgos que aparecen en la actualidad: ausencia de autonomía de los países para adoptar decisiones propias, incremento imparable de la información y de las comunicaciones, competitividad económica, mayor movilidad y exigencia en el mundo laboral, nuevas formas de organización familiar y de establecer las relaciones interpersonales.

El nuevo orden mundial está regido por un mercado sin fronteras en donde los acontecimientos relevantes de cualquier lugar del planeta influyen en la totalidad.

El acceso a Internet se ha convertido ya en una poderosa causa de desigualdad. Aquellas personas con mayores recursos y que pueden acceder con facilidad a Internet tienen mayores posibilidades de recibir información, de ampliar su cultura y de estar más preparados para adaptarse a la nueva sociedad del conocimiento.

Por el contrario, aquellas personas con menores recursos y formación tendrán muchas más dificultades para acceder a las redes informáticas y se verán desplazadas y marginadas en la sociedad mundial. Una nueva barrera se alza entre los que más y menos tienen y aleja a los unos de los otros.

La globalización y las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información ofrecen grandes posibilidades, pero también encierra enormes riesgos especialmente para los países y sectores sociales más desfavorecidos.

El riesgo mayor en los años futuros es que las diferencias entre los países ricos y pobres y entre los sectores sociales con mayores y menores ingresos de cada país se incrementen.

Todos estos cambios están produciendo una profunda presión sobre los sistemas educativos y están modificando lo que significa la calidad de la enseñanza, la igualdad, el funcionamiento de las escuelas, sus relaciones con otras instituciones y actores y el papel de los docentes en una sociedad de la información y del conocimiento.

Cada vez hay un mayor convencimiento de que la educación es la mejor garantía para el progreso de los ciudadanos y de los pueblos.

No es que baje el nivel educativo, sino que incorporarse a la sociedad actual de forma activa exige conocimientos más amplios y complejos.

El primer gran reto al que se enfrenta el Derecho Educativo es conseguir ayudar a las personas en el proceso de aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser, de acuerdo con los cuatro pilares de la educación establecidos en el informe Delors a la UNESCO.

Una tarea tanto más difícil cuanto más saberes, procedimientos y valores hay que tener para incorporarse de forma activa y responsable a las normas de la sociedad actual. Pero lo que cambia no son solo los saberes que hay que

adquirir ni los métodos para enseñarlos. Lo que se está transformando al mismo tiempo es la responsabilidad de las escuelas y de los docentes.

Las diferentes funciones que debe desarrollar el sistema educativo en una sociedad en profunda transformación generan múltiples dilemas y contradicciones. Las formas tradicionales de enseñar ya no sirven porque la sociedad y los alumnos han cambiado.

Se han ampliado los lugares para aprender, los sistemas para acceder a la información, las posibilidades de intercambio y de comunicación y los alumnos escolarizados, pero los objetivos educativos, la forma de organizar la enseñanza y las condiciones de los docentes se mantienen prácticamente inalterables.

El mundo está en estado de emergencia educativa. Todos los países han descubierto la ley de Revans, que enseña lo siguiente: "Una persona, una institución o una sociedad deben aprender al menos a la misma velocidad con que cambia su entorno". Nuestro entorno cambia aceleradamente, lo que exige a todos un tenaz esfuerzo para no quedar marginados. Con razón se habla de que hemos entrado en la "sociedad del aprendizaje". Incluso sistemas educativos tan buenos como el finlandés están en período de reforma.

Las dos filosofías educativas se han vuelto más rígidas, tal vez porque se han caricaturizado mutuamente de la siguiente manera:

**Modelo neoliberal:** individualista, privatizador, antepone la calidad a la equidad, desconfía del Estado y pone la libertad de enseñanza por encima del derecho a la educación. Insiste en que la educación moral debe ser decidida en exclusiva por los padres, confía en evaluaciones y reválidas, hace depender toda mejora del esfuerzo personal y piensa que la única forma de mejorar la educación es fomentando la competencia y sometiendo la escuela a la dinámica de la oferta y demanda propia del mercado. Es partidario, en general, del cheque escolar como modo de financiación. Piensa que la educación debe ser no confesional, pero que los padres tienen derecho a la educación religiosa. Tiene una visión catastrofista del actual sistema educativo.

**Modelo socialista:** comunitario, defensa excluyente de la escuela pública, antepone la equidad a la calidad, y el derecho a la educación a la libertad de enseñanza. Confía en el Estado como garante de la educación, cree que una educación cívica universal debe estar garantizada por el Estado, desconfía de las evaluaciones y reválidas, piensa que la

cultura del esfuerzo olvida la influencia socioeconómica en los resultados y considera que el mercado es un enemigo de la equidad educativa. Piensa que la escuela pública debe ser laica. Opina que la escuela ha progresado en la etapa democrática.

El Derecho Educativo debe generar el convencimiento de que la educación tiene que ser considerada en estos momentos una cuestión de la máxima prioridad, que debe suponer un enorme esfuerzo colectivo para superar atrasos y desigualdades históricas y que no puede quedar sometida a los vaivenes de la coyuntura política y económica.

El Derecho Educativo debe basarse, fundamentalmente, en un acuerdo sobre los objetivos básicos que, con un planteamiento equilibrado, pueden ser respaldados por todos.

La gestión de este gran acuerdo en favor de la educación no es una tarea sencilla. Exige preparar las condiciones previas, generar un clima de confianza mutua, evitar que haya vencedores y vencidos y dialogar con tranquilidad sobre su contenido, ya que este enfrentamiento es anacrónico y falso porque niega la posibilidad de integrar ambas concepciones.

El Derecho Educativo ante este cambio social demanda un sistema educativo potente, eficaz, justo que puede atender a todas esas expectativas. Ahora tenemos la ocasión de desmontar los prejuicios acumulados durante siglos y poner las bases para un consenso que no esté basado en la amalgama sino en la superación.

## 8. REFERENCIAS

DELORS, J. y OTROS. *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO, 1996.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. 22.<sup>a</sup> ed., 2001. Disponible en el siguiente link: <http://www.rae.es/rae.html>.

GARDNER, H. *La inteligencia múltiple*. Buenos Aires: Ed Paidós, 1993.

GOLEMAN, D. *La inteligencia emocional*. Madrid: Ed Pirámide, 1995.

*Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Resolución 217 A (III) de la Organización de las Naciones Unidas, París, Francia, 10 de diciembre de 1948.

UNESCO. *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO, 2015.

CABANELLAS, Guillermo. *Diccionario de Derecho Usual*. 8.<sup>a</sup> ed. Buenos Aires: Editorial Heliasta S.R.L., 1974.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

MARTÍNEZ PAZ, Fernando. *Introducción al Derecho*. 2.<sup>a</sup> ed. actualizada, reestructurada y revisada. Buenos Aires: Editorial Ábaco de Rodolfo De palma, 2003.

MARTÍNEZ PAZ, Fernando. *La construcción del mundo jurídico multidimensional*. Córdoba: Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba, 2003.

MARTÍNEZ PAZ, Fernando. *La Enseñanza del Derecho (modelos jurídicos-didácticos) y Cuestiones que plantea la Enseñanza del Derecho Hoy ambas oportunamente publicadas. El sistema Educativo Nacional en el Siglo XX-La Educación de Córdoba Siglo XX*. Tomo I, República Argentina, 1997.

NINO, Carlos Santiago. *Ética y derechos humanos*. 2.<sup>a</sup> ed. ampliada y revisada. Buenos Aires: Editorial ASTREA, 1989.

NINO, Carlos Santiago. *Un país al margen de la ley*. Buenos Aires: Editorial Ariel. Notas de Introducción al derecho Editorial ASTREA. Introducción al análisis del derecho 2.<sup>a</sup> ed.-Editorial ASTREA, 2005.

NINO, Carlos Santiago. *Introducción al análisis del derecho*. 2.<sup>a</sup> ed. Buenos Aires: Editorial ASTREA, 1979.

SORIA VERDERA, Raúl Edilberto. *Introducción al Análisis del Derecho Educativo*. Córdoba: Editorial PIRCA EDICIONES, julio del 2014.

SORIA VERDERA, Raúl Edilberto. *La evolución del Derecho por medio de la escuela*. Córdoba: Editorial PIRCA EDICIONES, noviembre del 2014.

SORIA VERDERA, Raúl Edilberto. *El Derecho Educativo en la Convivencia* editado en e-book y papel por Editorial Autores de Argentina, 2012. Página Web: Derecho Educativo en el sitio Web Mex.tl y del Blog Derecho Educativo en Blogger.

SORIA VERDERA, Raúl Edilberto. *Los Derechos Educativos del Menor*; e-book - Editorial Liibook, 2012-2014. Disponible en el siguiente link: [http://www.bukium.com/leer-9181\\_los-derechos-educativos-del-menor.html](http://www.bukium.com/leer-9181_los-derechos-educativos-del-menor.html).

SORIA VERDERA, Raúl Edilberto. *El Derecho Educativo en el Mundo Jurídico*; e-book - Editorial Liibook, 2012-2014. Disponible en el siguiente link: [http://www.bukium.com/leer-9157\\_el-derecho-educativo-en-el-mundo-juridico.html](http://www.bukium.com/leer-9157_el-derecho-educativo-en-el-mundo-juridico.html).

SORIA VERDERA, Raúl Edilberto. *El Derecho Educativo y su desarrollo internacional*; e-book - Editorial Liibook, 2012-2014. Disponible en el siguiente link: [http://www.bukium.com/leer-8916\\_el-derecho-educativo-en-el-ambito-escolar.html](http://www.bukium.com/leer-8916_el-derecho-educativo-en-el-ambito-escolar.html).



# LA EDUCACIÓN EN LA CARRERA DE DERECHO PARA EL FUTURO SOSTENIBLE QUE QUEREMOS

EDWIN AGUSTÍN VEGAS GALLO

Doctor en Ciencias Ambientales.

Profesor de Teoría del Desarrollo Sostenible y Biología de la Conservación  
(Perú)

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Cambio de paradigma. Una nueva cosmovisión. 3. El medio ambiente en las sociedades modernas. 4. Principios de la sustentabilidad. 5. Educación terciaria y sustentabilidad. 6. Reflexiones finales.

## 1. INTRODUCCIÓN

El principal desafío para la universidad peruana es trabajar por la sostenibilidad y equidad con inclusión social; de cara a un mejor futuro para todos. Para conseguir la sostenibilidad se hace necesario abordar la erradicación de la pobreza, mejorando los niveles de vida básicos; las desigualdades en acceso a la justicia, salud, control de enfermedades, guerra a la desnutrición crónica infantil y la anemia, la educación para el desarrollo y propiciar el crecimiento empresarial con trabajo digno y decente. La universidad peruana requiere esfuerzo para expandir el derecho el acceso al agua potable, saneamiento y electricidad en las comunidades costeras y andinas más apremiantes. En suma, la sostenibilidad es un tema de justicia social inter e intrageneracional. Estas privaciones absolutas para muchos peruanos, siendo importantes en sí mismas, son una violación flagrante a sus derechos humanos fundamentales. Por eso es oportuno que la universidad peruana en particular la carrera de Derecho visionen un modelo curricular innovador para atender el desafío del futuro del Perú.

## 2. CAMBIO DE PARADIGMA. UNA NUEVA COSMOVISIÓN

Ella está en el horizonte. Yo me acerco dos pasos y ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho tiempo que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para esto sirve, para caminar.

He escogido este poema de Eduardo Galeano, notable escritor uruguayo, para hacer juntos el camino en la esperanza de encontrar una respuesta, al título del artículo planteado.

No es utopía visionar un modelo de desarrollo con inclusión social, crecimiento económico y conservación ambiental. Esta filosofía del desarrollo sustentable no es un destino final. Requiere un cambio de paradigma a todo nivel. Una nueva cosmovisión. Es un proceso dinámico de adaptación, de enseñanza-aprendizaje y sobre todo de acción. Supone reconocer y comprender las interrelaciones, que se dan en el sistema; especialmente las que existen entre la ciencia biológica (ecología, genética) y la ciencia social (derecho, economía, política, sociología), y desde luego actuar al respecto. Se han hecho progresos, pero no han sido rápidos ni suficientemente profundos, por lo que cada vez es más urgente emprender acciones de mayor alcance.

Al desarrollo signado por la secuencia: ecosistema – mercancía – lucro; nos enfrentamos cada vez más a poderosas fuerzas conductoras del cambio: los efectos de los patrones actuales de producción y consumo (enseñanza del Derecho del Consumidor, como derecho fundamental). Por ejemplo, ¿quién protege al consumidor? Debe haber responsabilidad solidaria. Principio del no retroceso en el consumidor.

¿Quién protege a la naturaleza de sus violadores y seductores? Concordancia con el Principio de prohibición de regresividad o de retroceso ambiental.

Entre otras fuerzas a considerar están: la escasez de recursos, la innovación, los cambios demográficos, los cambios en la economía mundial, el crecimiento verde, la creciente desigualdad, el cambio de la dinámica política y la urbanización.

Lo que pretendo decirles es que la Educación en la carrera de Derecho debe caminar hacia la sustentabilidad, de naturaleza interdisciplinaria y que esto es un desafío fundamental. El desafío que les planteo es: ¿Cómo

introducir el desarrollo sustentable en la currícula de la carrera de Derecho, con métodos innovadores? ¿Cómo integramos la carrera de Derecho en las disciplinas, que cruzan, la idea anteriormente señalada? Antes permítanme ahondar en los principios de la sustentabilidad; para tratar de comprender lo planteado.

### 3. EL MEDIO AMBIENTE EN LAS SOCIEDADES MODERNAS

El medio ambiente es un tema de gran relevancia para las sociedades modernas. Un tema que día a día se torna más delicado. La contaminación y la destrucción de recursos naturales, flora y fauna, se multiplica por doquier, empobreciendo la calidad de vida de las sociedades. La problemática de los países del sur, de los países latinoamericanos, es particularmente preocupante y triste. Ahí, en el dominio local, el panorama actual no presenta puertas de salida a la crisis ambiental: los modelos se reproducen; los actores tienen horizontes previsibles, limitados y, no hemos creado —como sociedad— nuevos paradigmas para actuar más efectivamente ante el deterioro ambiental.

Hasta hace algunos años el medio ambiente, sus daños y sus repercusiones eran poco estudiados y pocas acciones se llevaban a cabo. La sociedad no reparaba lo suficiente en la fragilidad de los recursos naturales. Sin embargo, los estragos que empezó a causar el proceso de industrialización prendieron focos amarillos. En los últimos 70 años se vienen sucediendo una serie de daños ambientales muy serios que pusieron a la sociedad en un gran dilema: protección ambiental *versus* desarrollo. Conceptualmente se han refinado una serie de conceptos como desarrollo sustentable, desarrollo sostenible o desarrollo resiliente, que nos acercan a la idea de generar crecimiento con equilibrio ambiental o de considerar las condiciones mínimas ambientales que puede soportar una civilización.

Junto a ellos tenemos sendas declaraciones de organismos internacionales: OCDE, Banco Mundial, FMI, Banco Interamericano de Desarrollo, etc., que refieren la importancia de la protección ambiental en el mundo. Aunado a ello, las sociedades han construido también grandes acuerdos internacionales y leyes.

A partir de 1972, con la Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, se inicia el desarrollo de diversos docu-

mentos internacionales en materia de protección de los recursos naturales, entre los cuales destacan los siguientes:

- a) Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano.
- b) Carta Mundial de la Naturaleza, documento internacional de derecho suave;
- c) Convención sobre la Diversidad Biológica (CDB), adoptada el 22 de mayo de 1992, en Nairobi, Kenia pero fue, durante la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, también conocida como la "Cumbre de la Tierra", en Río de Janeiro, Brasil, donde se logró su consenso. En dicha Cumbre se generaron tres logros importantes: la Convención Marco de Naciones Unidas sobre el Cambio Climático; la Convención de Lucha contra la Desertificación, y el Convenio sobre la Diversidad Biológica (CDB).
- d) Convención sobre el Comercio Internacional de Especies Amenazadas de Fauna y Flora Silvestres (CITES), celebrado en Washington D.C. el 3 de marzo de 1973 entre diversos gobiernos. Su finalidad es velar para que el comercio internacional de especímenes de animales y plantas silvestres no constituya una amenaza para su supervivencia.
- e) Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, cuyo objetivo es lograr la estabilización de las concentraciones de gases de efecto invernadero en la atmósfera a un nivel que impida interferencias antropógenas peligrosas en el sistema climático.
- f) Convenio de Viena para la Protección de la Capa de Ozono, cuyas disposiciones entraron en vigor a nivel internacional el 22 de septiembre de 1988.
- g) Convención de las Naciones Unidas de Lucha contra la Desertificación en los países afectados por sequía grave o desertificación, en particular en África.
- b) Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y desarrollo.

- i)* Convenio de Aarhus sobre el acceso a la información, la participación del público en la toma de decisiones y el acceso a la justicia en materia de medio ambiente.
- j)* Documento final de la Conferencia de Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible “El Futuro que queremos” (Río + 20), Brasil 2012.
- k)* Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible-Naciones Unidas 2015.

Los instrumentos enlistados son solo algunos de los tantos esfuerzos internacionales en la materia. En los últimos años, en Perú se han aprobado una diversidad de normas jurídicas nacionales sobre acciones colectivas, de información ambiental y de responsabilidad ambiental, que se encuadran en el mismo sentido de los compromisos internacionales.

Lo lamentable es que aún con todo este andamiaje conceptual, político y jurídico, tanto a nivel nacional como internacional, los humanos y las sociedades seguimos degradando el medio ambiente a un ritmo altamente preocupante.

#### 4. PRINCIPIOS DE LA SUSTENTABILIDAD

Los sistemas humanos interactúan y dependen de los sistemas biológicos (comunidades, poblaciones, organismos) y no biológicos; que son los que proveen recursos que afectan positiva o negativamente a las sociedades. Una sociedad es sustentable cuando interactúa positivamente con el ambiente y la salud humana. La sociedad insustentable es la que excede la capacidad de sustentación de los ecosistemas, afectándolos negativamente: pérdida de la biodiversidad, cambio climático, disminución de la capa de ozono y riesgo inaceptable a la salud humana.

Así, desde la Ciencia Biológica (con base en la ecología y según los principios básicos de la teoría de los sistemas, la cibernética y la termodinámica), debemos señalar lo siguiente:

- a)* Todos los procesos en la naturaleza están vinculados entre sí. No hay nada independiente. De modo que la intervención humana sobre alguno de ellos tiene efecto en todos los demás.

- b) Todos los procesos y fenómenos dinámicos se desarrollan entre umbrales mínimos y máximos, Cualquier actuación por encima o por debajo del umbral (capacidad de sustentación) produce un efecto contrario en el desarrollo.
- c) A mayor diversidad y riqueza de un sistema y a mayor complejidad y cantidad de interrelaciones entre todos sus elementos, más posibilidades de transformación y adaptación tendrá frente a los cambios externos y por consiguiente, más oportunidades de supervivencia.

En un sistema cerrado, sin aportaciones del exterior, no hay procesos reversibles y toda forma de materia y energía tiende a degradarse hacia formas de menor calidad, disipándose en forma de residuos menos complejos y calor.

Desde las Ciencias Sociales:

- a) El bienestar humano está ligado a la salud del ecosistema del cual forma parte.
- b) La injusticia y los desequilibrios sociales son a la vez causa y efecto de los problemas del desarrollo.
- c) El consumo de recursos no es sinónimo de calidad de vida.
- d) Principio de prevención.
- e) Los problemas deben solucionarse en el nivel más bajo o en la escala más próxima al origen. Principio de la subsidiariedad. Mecanismos alternativos de Conciliación y Solución de Conflictos.
- f) El principio de participación.
- g) Principios éticos y generación de cultura de valores en la formación profesional del abogado.

## 5. EDUCACIÓN TERCIARIA Y SUSTENTABILIDAD

El pasado mayo de 2012, con ocasión de la Cumbre Río + 20 (Conferencia de Naciones Unidas para el Desarrollo Sustentable) en su Informe Final, denominado EL FUTURO QUE QUEREMOS, se insta a las Universidades, como entidades inmersas en la sociedad, a colaborar con el desarrollo sustentable. En el caso particular de la carrera de Derecho,

debe brindar el empoderamiento de los diversos estamentos para que se elijan opciones sostenibles. Esto porque las universidades gozamos de influencia para bien en la sociedad. Cuanta más influencia tengamos en aquella, mayor será el efecto que tengamos en nuestros países y por ende en el planeta Tierra y mayor será nuestra responsabilidad de actuar de manera sustentable. Esto hay más que nunca ya que, debido a la globalización y las presiones sobre nuestros recursos naturales, las decisiones individuales pueden tener consecuencias globales (sinergia). Sin embargo, para muchos de nosotros el problema no es tanto por la elección de opciones insostenibles (por formación o defecto), sino la falta de opciones en primer lugar. Solo es posible elegir cuando están asegurados los derechos humanos, las necesidades básicas, la seguridad y la capacidad de adaptación humana. No olvidemos que la convivencia democrática reposa en tres pilares: *justicia, libertad y seguridad*. Por eso democracia y desarrollo son dos caras de la misma moneda.

De allí que se necesita la colaboración de la educación terciaria —en especial la carrera de Derecho— para alcanzar la sostenibilidad, que repito no la vemos como utopía. En ese empoderamiento de profesores y estudiantes de Derecho, y sobre las cuales debe innovarse la currícula de estudios, se incluyen las siguientes áreas prioritarias para la acción:

- Cumplir los principios fundamentales del desarrollo. Para eso se requiere un potente proceso de enseñanza-aprendizaje en el Derecho Internacional, que nos permita conocer los compromisos internacionales de nuestros países para erradicar la pobreza, promover los derechos humanos y la seguridad humana y jurídica nacional e internacional; así como avanzar la equidad entre los géneros.
- Promover en la carrera de Derecho la Educación para el Desarrollo Sustentable, como asignatura y como disciplina que cruce las distintas áreas de la Ciencia Jurídica, de manera que con la formación profesional del nuevo abogado se asegure el desarrollo de aptitudes para que pueda contribuir con la sociedad para los desafíos actuales y aprovechar las oportunidades.
- Promover el Derecho del Consumidor para ayudar a los consumidores para queelijamos opciones sustentables y se fomente un comportamiento responsable, individual y colectivamente.

- Promover el Derecho Ambiental, el Derecho Minero Energético, el Derecho Pesquero, el Derecho del Mar, el Derecho de Propiedad Intelectual (marcas y patente), el Derecho Genético, el Derecho de las Tecnologías Informáticas, para el Comercio Electrónico; para contribuir a ordenar los recursos naturales y posibilitar una revolución sustentable en el siglo XXI en los sectores de la agricultura, los océanos y los sistemas costeros, la tecnología, la energía y minas y la cooperación internacional.

Asimismo, la carrera de Derecho debe incluir en su currícula de estudios asignaturas de Ciencia Política, que permitan el fortalecimiento de la gobernanza institucional; ya que para alcanzar el desarrollo sustentable en nuestros países necesitamos construir un marco eficaz de instituciones y de procesos de toma de decisiones a nivel local, nacional, regional y mundial. En esa perspectiva nuestros esfuerzos académicos deben estar orientados a superar el legado de instituciones fragmentadas establecidas alrededor de una sola temática; los déficits de liderazgo y de margen político; la falta de flexibilidad para adaptarse a nuevos tipos de problemas y crisis; y una frecuente falla para anticipar retos y oportunidades y sobretodo formular planes de respuesta – todo lo cual menoscaba tanto la formulación de políticas como su ejecución en el terreno.

## 6. REFLEXIONES FINALES

El objetivo de este artículo es invitarlos a Uds. académicos del Derecho a abrir el potencial de nuestras universidades para acelerar el camino al desarrollo sustentable. Termino planteándoles una serie de preguntas a considerar de cara a un currículo innovador, una nueva forma de investigar en torno a los 17 objetivos de Desarrollo Sostenible (Agenda 2030 de las Naciones Unidas) y aún en las operaciones propias de nuestras instituciones universitarias.

¿Cómo desde nuestra posición universitaria, académica, podemos ayudar a las personas a salir de la pobreza y que nuestros egresados y las personas en general obtengan buenos empleos, al tiempo que protegemos el medio natural, que a pesar de su resiliencia esté en situación vulnerable?

¿Cómo proporcionar a nuestros conciudadanos, olvidados en la mesa del desarrollo, el acceso a energía limpia, velando con el ojo de la dama



de la justicia; porque nuestras necesidades energéticas no contribuyan al cambio climático?

¿Cómo cerciorarnos de que todos obtengan el agua, los alimentos y la nutrición que necesitan?

¿Cómo lograr que nuestras ciudades ofrezcan una calidad de vida decente para todos?

¿Cómo crear mejores sistemas de transporte que nos permitan llegar donde queremos sin causar demasiada congestión ni contaminación?

¿Cómo asegurarnos que nuestros océanos estén sanos y la vida marina no se vea amenazada por la contaminación, el cambio climático o la sobre explotación de las poblaciones de peces.

¿Cómo garantizar que nuestras comunidades resistirán los desastres naturales?

Contribuir a solucionar estos problemas desde la universidad es el principio de la construcción del futuro que queremos.

Me viene a la mente mi encuentro en Tokio, Japón, con el profesor Daisaku Ikeda (Soka Gakai Internacional), allá por el lejano 2002, con ocasión del lanzamiento de su propuesta para la Década Internacional de la Educación para el Desarrollo Sustentable (2005-2015); cuando señaló lo siguiente: "¡que todos los seres, los que hemos podido ver y los que no hemos podido ver, los que viven lejos y los que viven cerca, los que han nacido y los que están por nacer! ¡Que todos los seres vivos disfruten de felicidad!" Hagamos pues desde nuestra trinchera académica este compromiso por la sustentabilidad de nuestros niños, jóvenes, de nuestro país y por ende del planeta.



*E)*



**FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN**



# FE, RAZÓN Y UNIVERSIDAD

## Recuerdos y reflexiones

BENEDICTO XVI(\*)

Para mí es un momento emocionante encontrarme de nuevo en la universidad y poder impartir una vez más una lección magistral. Me hace pensar en aquellos años en los que, tras un hermoso período en el Instituto Superior de Freising, inicié mi actividad como profesor en la Universidad de Bonn. Era el año 1959, cuando la antigua universidad tenía todavía profesores ordinarios. No había auxiliares ni dactilógrafos para las cátedras, pero se daba en cambio un contacto muy directo con los alumnos y, sobre todo, entre los profesores. Nos reuníamos antes y después de las clases en las salas de profesores. Los contactos con los historiadores, los filósofos, los filólogos y naturalmente también entre las dos facultades teológicas eran muy estrechos. Una vez cada semestre había un *dies academicus*, en el que los profesores de todas las facultades se presentaban ante los estudiantes de la universidad, haciendo posible así una experiencia de *Universitas* —algo a lo que hace poco ha aludido también usted, Señor Rector—; vale decir, la experiencia de que, no obstante todas las especializaciones que a veces nos impiden comunicarnos entre nosotros, formamos un todo y trabajamos en el todo de la única razón con sus diferentes dimensiones, colaborando así también en la común responsabilidad respecto al recto

---

(\*) Discurso Pronunciado en el Aula Magna de la Universidad de Ratisbona, en el transcurso de su viaje Apostólico a Alemania. Disponible en el siguiente link: [http://www.vatican.va/holy\\_father/benedict\\_xvi/speeches/2006/september/documents/hf\\_ben\\_xvi\\_spe\\_20060912\\_university-regensburg\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2006/september/documents/hf_ben_xvi_spe_20060912_university-regensburg_sp.html)

uso de la razón: era algo que se experimentaba vivamente. Además, la universidad se sentía orgullosa de sus dos facultades teológicas. Estaba claro que también ellas, interrogándose sobre la racionalidad de la fe, realizan un trabajo que forma parte necesariamente del conjunto de la *Universitas scientiarum*, aunque no todos podían compartir la fe, a cuya correlación con la razón común se dedican los teólogos. Esta cohesión interior en el cosmos de la razón no se alteró ni siquiera cuando, en cierta ocasión, se supo que uno de los profesores había dicho que en nuestra universidad había algo extraño: dos facultades que se ocupaban de algo que no existía: Dios. En el conjunto de la universidad estaba fuera de discusión que, incluso ante un escepticismo tan radical, seguía siendo necesario y razonable interrogarse sobre Dios por medio de la razón y que esto debía hacerse en el contexto de la tradición de la fe cristiana.

Recordé todo esto recientemente cuando leí la parte, publicada por el profesor Theodore Khoury (Münster), del diálogo que el docto emperador bizantino Manuel II Paleólogo, tal vez en los cuarteles de invierno del año 1391 en Ankara, mantuvo con un persa culto sobre el cristianismo y el islam, y sobre la verdad de ambos<sup>(1)</sup>. Probablemente fue el mismo emperador quien anotó ese diálogo durante el asedio de Constantinopla entre 1394 y 1402. Así se explica que sus razonamientos se recojan con mucho más detalle que las respuestas de su interlocutor persa<sup>(2)</sup>. El diálogo abarca todo el ámbito de las estructuras de la fe contenidas en la Biblia y en el Corán, y se detiene sobre todo en la imagen de Dios y del hombre, pero también,

(1) De los 26 coloquios (διόλογος. Khoury traduce «controversia») del diálogo («Entretien»), Th. Khoury ha publicado la 7ª «controversia» con notas y una amplia introducción sobre el origen del texto, la tradición manuscrita y la estructura del diálogo, junto con breves resúmenes de las «controversias» no editadas; el texto griego va acompañado de una traducción francesa: Manuel II Paleólogo, *Entretiens avec un Musulman. 7e controverse*, Sources chrétiennes n. 115, París 1966. Mientras tanto, Karl FÖRSTEL ha publicado en el *Corpus Islamico-Christianum* (Series Graeca. Redacción de A. Th. Khoury – R. Gleij) una edición comentada greco-alemana del texto: Manuel II. *Palaiologos, Dialoge mit einem Muslim*, 3 vols., Würzburg-Altenberge 1993-1996. Ya en 1966 E. Trapp había publicado el texto griego con una introducción como volumen II de los *Wiener byzantinische Studien*. Citaré a continuación según Khoury.

(2) Sobre el origen y la redacción del diálogo puede consultarse Khoury, pp. 22-29; amplios comentarios a este respecto pueden verse también en las ediciones de Förstel y Trapp.

cada vez más y necesariamente, en la relación entre las «tres Leyes», como se decía, o «tres órdenes de vida»: Antiguo Testamento, Nuevo Testamento y Corán. No quiero hablar ahora de ello en este discurso; tan solo quisiera aludir a un aspecto —más bien marginal en la estructura de todo el diálogo— que, en el contexto del tema «fe y razón», me ha fascinado y que servirá como punto de partida para mis reflexiones sobre esta materia.

En el séptimo coloquio (διόλεξις, controversia), editado por el profesor Khoury, el emperador toca el tema de la yihad, la guerra santa. Seguramente el emperador sabía que en la sura 2, 256 está escrito lo siguiente: «Ninguna constricción en las cosas de fe». Según dice una parte de los expertos, es probablemente una de las suras del período inicial, en el que Mahoma mismo aún no tenía poder y estaba amenazado. Pero, naturalmente, el emperador conocía también las disposiciones, desarrolladas sucesivamente y fijadas en el Corán, acerca de la guerra santa. Sin detenerse en detalles, como la diferencia de trato entre los que poseen el «Libro» y los «incrédulos», con una brusquedad que nos sorprende, brusquedad que para nosotros resulta inaceptable, se dirige a su interlocutor llanamente con la pregunta central sobre la relación entre religión y violencia en general, diciendo: «Muéstrame también lo que Mahoma ha traído de nuevo, y encontrarás solamente cosas malas e inhumanas, como su disposición de difundir por medio de la espada la fe que predicaba»<sup>(3)</sup>. El emperador, después de pronunciarse de un modo tan duro, explica luego minuciosamente las razones por las cuales la difusión de la fe mediante la violencia es algo insensato. La violencia está en contraste con la naturaleza de Dios y la naturaleza del alma. «Dios no se complace con la sangre —dice—; no actuar según la razón (συν-λόγω) es contrario a la naturaleza de Dios. La fe es fruto del alma, no del cuerpo. Por lo tanto, quien quiere llevar a otra persona a la fe necesita la capacidad de hablar bien y de razonar correctamente, y no recurrir a la violencia ni a las amenazas... Para

(3) Controversia VII 2c: Khoury, pp. 142 y 143; Förstel, vol. I, VII. Dialog 1.5, pp. 240 y 241. Lamentablemente, esta cita ha sido considerada en el mundo musulmán como expresión de mi posición personal, suscitando así una comprensible indignación. Espero que el lector de mi texto comprenda inmediatamente que esta frase no expresa mi valoración personal con respecto al Corán, hacia el cual siento el respeto que se debe al libro sagrado de una gran religión. Al citar el texto del emperador Manuel II solo quería poner de relieve la relación esencial que existe entre la fe y la razón. En este punto estoy de acuerdo con Manuel II, pero sin hacer mía su polémica.

convencer a un alma racional no hay que recurrir al propio brazo ni a instrumentos contundentes ni a ningún otro medio con el que se pueda amenazar de muerte a una persona»<sup>(4)</sup>.

En esta argumentación contra la conversión mediante la violencia, la afirmación decisiva es la siguiente: no actuar según la razón es contrario a la naturaleza de Dios<sup>(5)</sup>. El editor, Theodore Khoury, comenta: para el emperador, como bizantino educado en la filosofía griega, esta afirmación es evidente. En cambio, para la doctrina musulmana, Dios es absolutamente trascendente. Su voluntad no está vinculada a ninguna de nuestras categorías, ni siquiera a la de la racionalidad<sup>(6)</sup>. En este contexto, Khoury cita una obra del conocido islamista francés R. Arnaldez, quien observa que Ibn Hazm llega a decir que Dios no estaría vinculado ni siquiera por su propia palabra y que nada le obligaría a revelarnos la verdad. Si él quisiera, el hombre debería practicar incluso la idolatría<sup>(7)</sup>.

A este propósito se presenta un dilema en la comprensión de Dios, y por tanto en la realización concreta de la religión, que hoy nos plantea un desafío muy directo. La convicción de que actuar contra la razón está en contradicción con la naturaleza de Dios, ¿es solamente un pensamiento griego o vale siempre y por sí mismo? Pienso que en este punto se manifiesta la profunda consonancia entre lo griego en su mejor sentido y lo que es fe en Dios según la Biblia. Modificando el primer versículo del libro del Génesis, el primer versículo de toda la sagrada Escritura, san Juan comienza el prólogo de su Evangelio con las palabras: «En el principio ya existía el Logos». Esta es exactamente la palabra que usa el emperador: Dios actúa « $\sigma\upsilon\text{-}\nu\ \lambda\acute{o}\gamma\omega$ », con logos. Logos significa tanto razón como palabra, una razón que es creadora y capaz de comunicarse, pero precisamente como razón. De este modo, san Juan nos ha brindado la palabra conclusiva sobre

(4) Controversia VII 3 b-c: Khoury, pp. 144 y 145; Förstel vol. I, VII. Dialog 1.6, pp. 240-243.

(5) Solamente por esta afirmación cité el diálogo entre Manuel II y su interlocutor persa. Ella nos ofrece el tema de mis reflexiones sucesivas:

(6) Cf. KHOURY, o.c., p. 144, nota 1.

(7) R. ARNALDEZ. *Grammaire et théologie chez Ibn Hazm de Cordoue*, París 1956, p. 13; cf. KHOURY, p. 144. En el desarrollo ulterior de mi discurso se pondrá de manifiesto cómo en la teología de la Baja Edad Media existen posiciones semejantes.



el concepto bíblico de Dios, la palabra con la que todos los caminos de la fe bíblica, a menudo arduos y tortuosos, alcanzan su meta, encuentran su síntesis. En el principio existía el logos, y el logos es Dios, nos dice el evangelista. El encuentro entre el mensaje bíblico y el pensamiento griego no era una simple casualidad. La visión de san Pablo, ante quien se habían cerrado los caminos de Asia y que en sueños vio un macedonio que le suplicaba: «Ven a Macedonia y ayúdanos» (cf. Hch 16, 6-10), puede interpretarse como una expresión condensada de la necesidad intrínseca de un acercamiento entre la fe bíblica y el filosofar griego.

En realidad, este acercamiento había comenzado desde hacía mucho tiempo. Ya el nombre misterioso de Dios pronunciado en la zarza ardiente, que distingue a este Dios del conjunto de las divinidades con múltiples nombres, y que afirma de él simplemente «Yo soy», su ser, es una contraposición al mito, que tiene una estrecha analogía con el intento de Sócrates de batir y superar el mito mismo<sup>(8)</sup>. El proceso iniciado en la zarza llega a un nuevo desarrollo, dentro del Antiguo Testamento, durante el destierro, donde el Dios de Israel, entonces privado de la tierra y del culto, se proclama como el Dios del cielo y de la tierra, presentándose con una simple fórmula que prolonga aquellas palabras oídas desde la zarza: «Yo soy». Juntamente con este nuevo conocimiento de Dios se da una especie de Ilustración, que se expresa drásticamente con la burla de las divinidades que no son sino obra de las manos del hombre (cf. *Sal* 115). De este modo, a pesar de toda la dureza del desacuerdo con los soberanos helenísticos, que querían obtener con la fuerza la adecuación al estilo de vida griego y a su culto idolátrico, la fe bíblica, durante la época helenística, salía desde sí misma al encuentro de lo mejor del pensamiento griego, hasta llegar a un contacto recíproco que después tuvo lugar especialmente en la literatura sapiencial tardía. Hoy sabemos que la traducción griega del Antiguo Testamento —la de «los Setenta»—, que se hizo en Alejandría, es algo más que una simple traducción del texto hebreo (la cual tal vez podría juzgarse poco positivamente); en efecto, es en sí mismo un testimonio textual y un importante paso específico de la historia de la Revelación, en el cual se realizó este encuentro de un modo que tuvo un significado decisivo para el nacimiento

(8) Para la interpretación ampliamente discutida del episodio de la zarza que ardía sin consumirse, quisiera remitir a mi libro *Einführung in das Christentum*, Munich 1968, pp. 84-102. Creo que las afirmaciones que hago en ese libro, no obstante del desarrollo ulterior de la discusión, siguen siendo válidas.

y difusión del cristianismo<sup>(9)</sup>. En el fondo, se trata del encuentro entre fe y razón, entre auténtica ilustración y religión. Partiendo verdaderamente de la íntima naturaleza de la fe cristiana y, al mismo tiempo, de la naturaleza del pensamiento griego ya fusionado con la fe, Manuel II podía decir: No actuar «con el *logos*» es contrario a la naturaleza de Dios.

Por honradez, sobre este punto es preciso señalar que, en la Baja Edad Media, hubo en la teología tendencias que rompen esta síntesis entre espíritu griego y espíritu cristiano. En contraste con el llamado intelectualismo agustiniano y tomista, Juan Duns Escoto introdujo un planteamiento voluntarista que, tras sucesivos desarrollos, llevó finalmente a afirmar que solo conocemos de Dios la *voluntas ordinata*. Más allá de esta existiría la libertad de Dios, en virtud de la cual habría podido crear y hacer incluso lo contrario de todo lo que efectivamente ha hecho. Aquí se perfilan posiciones que pueden acercarse a las de Ibn Hazm y podrían llevar incluso a una imagen de Dios-Arbitrio, que no está vinculado ni siquiera con la verdad y el bien. La trascendencia y la diversidad de Dios se acentúan de una manera tan exagerada, que incluso nuestra razón, nuestro sentido de la verdad y del bien, dejan de ser un auténtico espejo de Dios, cuyas posibilidades abismales permanecen para nosotros eternamente inaccesibles y escondidas tras sus decisiones efectivas. En contraste con esto, la fe de la Iglesia se ha atenido siempre a la convicción de que entre Dios y nosotros, entre su eterno Espíritu creador y nuestra razón creada, existe una verdadera analogía, en la que ciertamente —como dice el IV concilio de Letrán en 1215— las diferencias son infinitamente más grandes que las semejanzas, pero sin llegar por ello a abolir la analogía y su lenguaje. Dios no se hace más divino por el hecho de que lo alejemos de nosotros con un voluntarismo puro e impenetrable, sino que, más bien, el Dios verdaderamente divino es el Dios que se ha manifestado como *logos* y ha actuado y actúa como *logos* lleno de amor por nosotros. Ciertamente el amor, como dice san Pablo, «rebas» el conocimiento y por eso es capaz de percibir más que el simple pensamiento (cf. *Ef* 3, 19); sin embargo, sigue siendo el amor del Dios-*Logos*, por lo cual el culto cristiano, como dice también san

(9) Cf. A. SCHENKER. "L'Écriture sainte subsiste en plusieurs formes canoniques simultanées", en: *L'interpretazione della Bibbia nella Chiesa. Atti del Simposio promosso dalla Congregazione per la Dottrina della Fede, Ciudad del Vaticano 2001*, pp. 178-186.

Pablo, es «λογικὴ λατρεία», un culto que concuerda con el Verbo eterno y con nuestra razón (cf. *Rm* 12, 1)<sup>(10)</sup>.

Este acercamiento interior recíproco que se ha dado entre la fe bíblica y el planteamiento filosófico del pensamiento griego es un dato de importancia decisiva, no solo desde el punto de vista de la historia de las religiones, sino también del de la historia universal, que también hoy hemos de considerar. Teniendo en cuenta este encuentro, no sorprende que el cristianismo, no obstante haber tenido su origen y un importante desarrollo en Oriente, haya encontrado finalmente su impronta decisiva en Europa. Y podemos decirlo también a la inversa: este encuentro, al que se une sucesivamente el patrimonio de Roma, creó a Europa y permanece como fundamento de lo que, con razón, se puede llamar Europa.

A la tesis según la cual el patrimonio griego, críticamente purificado, forma parte integrante de la fe cristiana se opone la pretensión de la deshelenización del cristianismo, la cual domina cada vez más las discusiones teológicas desde el inicio de la época moderna. Si se analiza con atención, en el programa de la deshelenización pueden observarse tres etapas que, aunque vinculadas entre sí, se distinguen claramente una de otra por sus motivaciones y sus objetivos<sup>(11)</sup>.

La deshelenización surge inicialmente en conexión con los postulados de la Reforma del siglo XVI. Respecto a la tradición teológica escolástica, los reformadores se vieron ante una sistematización de la teología totalmente dominada por la filosofía, es decir, por una articulación de la fe basada en un pensamiento ajeno a la fe misma. Así, la fe ya no aparecía como palabra histórica viva, sino como un elemento insertado en la estructura de un sistema filosófico. El principio de la *sola scriptura*, en cambio, busca la forma pura primordial de la fe, tal como se encuentra originariamente en la palabra bíblica. La metafísica se presenta como un presupuesto que proviene de otra fuente y del cual se debe liberar a la fe para que esta vuelva a

(10) Este tema lo he tratado más detalladamente en mi libro *Der Geist der Liturgie. Eine Einführung*, Friburgo 2000, pp. 38-42.

(11) De la abundante bibliografía sobre el tema de la deshelenización, quisiera mencionar especialmente: A. GRILLMEIER, "Hellenisierung – Judaisierung des Christentums als Deutepinzipien der Geschichte des kirchlichen Dogmas", en: Id., *Mit ihm und in ihm. Christologische Forschungen und Perspektiven*, Friburgo 1975, pp. 423-488.

ser totalmente ella misma. Kant, con su afirmación de que había tenido que renunciar a pensar para dejar espacio a la fe, desarrolló este programa con un radicalismo no previsto por los reformadores. De este modo, ancló la fe exclusivamente en la razón práctica, negándole el acceso a la realidad plena.

La teología liberal de los siglos XIX y XX supuso una segunda etapa en el programa de la deshelenización, cuyo representante más destacado es Adolf von Harnack. En mis años de estudiante y en los primeros de mi actividad académica, este programa ejercía un gran influjo también en la teología católica. Se utilizaba como punto de partida la distinción de Pascal entre el Dios de los filósofos y el Dios de Abraham, Isaac y Jacob. En mi discurso inaugural en Bonn, en 1959, traté de afrontar este asunto<sup>(12)</sup> y no quiero repetir aquí todo lo que dije en aquella ocasión. Sin embargo, me gustaría tratar de poner de relieve, al menos brevemente, la novedad que caracterizaba esta segunda etapa de deshelenización respecto a la primera. La idea central de Harnack era simplemente volver al hombre Jesús y a su mero mensaje, previo a todas las elucubraciones de la teología y, precisamente, también de las helenizaciones: este mensaje sin añadidos constituiría la verdadera culminación del desarrollo religioso de la humanidad. Jesús habría acabado con el culto sustituyéndolo con la moral. En definitiva, se presentaba a Jesús como padre de un mensaje moral humanitario. En el fondo, el objetivo de Harnack era hacer que el cristianismo estuviera en armonía con la razón moderna, librándolo precisamente de elementos aparentemente filosóficos y teológicos, como por ejemplo la fe en la divinidad de Cristo y en la trinidad de Dios. En este sentido, la exégesis histórico-crítica del Nuevo Testamento, según su punto de vista, vuelve a dar a la teología un puesto en el cosmos de la universidad: para Harnack, la teología es algo esencialmente histórico y, por tanto, estrictamente científico. Lo que investiga sobre Jesús mediante la crítica es, por decirlo así, expresión de la razón práctica y, por consiguiente, puede estar presente también en el conjunto de la universidad. En el trasfondo de todo esto subyace la autolimitación moderna de la razón, clásicamente expresada en las «críticas» de Kant, aunque radicalizada ulteriormente entre tanto por el pensamiento

---

(12) Publicada y comentada de nuevo por Heino Sonnemanns (ed.): Joseph Ratzinger-Benedikt XVI, *Der Gott des Glaubens und der Gott der Philosophen. Ein Beitrag zum Problem der theologia naturalis*, Johannes-Verlag Leutesdorf, 2. ergänzte Auflage 2005.

de las ciencias naturales. Este concepto moderno de la razón se basa, por decirlo brevemente, en una síntesis entre platonismo (cartesianismo) y empirismo, una síntesis corroborada por el éxito de la técnica. Por una parte, se presupone la estructura matemática de la materia, su racionalidad intrínseca, por decirlo así, que hace posible comprender cómo funciona y puede ser utilizada: este presupuesto de fondo es en cierto modo el elemento platónico en la comprensión moderna de la naturaleza. Por otra, se trata de la posibilidad de explotar la naturaleza para nuestros propósitos, en cuyo caso tan solo la posibilidad de verificar la verdad o falsedad mediante la experimentación ofrece la certeza decisiva. El peso entre los dos polos puede ser mayor o menor entre ellos, según las circunstancias. Un pensador tan drásticamente positivista como J. Monod se declaró platónico convencido.

Esto implica dos orientaciones fundamentales decisivas para nuestra cuestión. Solo el tipo de certeza que deriva de la sinergia entre matemática y método empírico puede considerarse científica. Todo lo que pretenda ser ciencia ha de atenerse a este criterio. También las ciencias humanas, como la historia, la psicología, la sociología y la filosofía, han tratado de aproximarse a este canon de valor científico. Además, es importante para nuestras reflexiones constatar que este método en cuanto tal excluye el problema de Dios, presentándolo como un problema acientífico o precientífico. Pero de este modo nos encontramos ante una reducción del ámbito de la ciencia y de la razón que es preciso poner en discusión.

Volveré más tarde sobre este argumento. Por el momento basta tener presente que, desde esta perspectiva, cualquier intento de mantener la teología como disciplina «científica» dejaría del cristianismo únicamente un minúsculo fragmento. Pero hemos de añadir más: si la ciencia en su conjunto es solo esto, entonces el hombre mismo sufriría una reducción, pues los interrogantes propiamente humanos, es decir, de dónde viene y a dónde va, los interrogantes de la religión y de la ética, no pueden encontrar lugar en el espacio de la razón común descrita por la «ciencia» entendida de este modo y tienen que desplazarse al ámbito de lo subjetivo. El sujeto, basándose en su experiencia, decide lo que considera admisible en el ámbito religioso y la «conciencia» subjetiva se convierte, en definitiva, en la única instancia ética. Pero, de este modo, el ethos y la religión pierden su poder de crear una comunidad y se convierten en un asunto totalmente personal.

La situación que se crea es peligrosa para la humanidad, como se puede constatar en las patologías que amenazan a la religión y a la razón, patologías que irrumpen por necesidad cuando la razón se reduce hasta el punto de que ya no le interesan las cuestiones de la religión y de la ética. Lo que queda de esos intentos de construir una ética partiendo de las reglas de la evolución, de la psicología o de la sociología, es simplemente insuficiente.

Antes de llegar a las conclusiones a las que conduce todo este razonamiento, quiero referirme brevemente a la tercera etapa de la deshelenización, que se está difundiendo actualmente. Teniendo en cuenta el encuentro entre múltiples culturas, se suele decir hoy que la síntesis con el helenismo en la iglesia antigua fue una primera inculturación, que no debería ser vinculante para las demás culturas. Estas deberían tener derecho a volver atrás, hasta el momento previo a dicha inculturación, para descubrir el mensaje puro del Nuevo Testamento e inculturarlo de nuevo en sus ambientes respectivos. Esta tesis no es simplemente falsa, sino también rudimentaria e imprecisa. En efecto, el Nuevo Testamento fue escrito en griego e implica el contacto con el espíritu griego, un contacto que había madurado en el desarrollo precedente del Antiguo Testamento. Ciertamente, en el proceso de formación de la iglesia antigua hay elementos que no deben integrarse en todas las culturas. Sin embargo, las opciones fundamentales que atañen precisamente a la relación entre la fe y la búsqueda de la razón humana forman parte de la fe misma, y son un desarrollo acorde con su propia naturaleza.

Llego así a la conclusión. Este intento de crítica de la razón moderna desde su interior, expuesto tan solo a grandes rasgos, no comporta de manera alguna la opinión de que hay que regresar al período anterior a la Ilustración, rechazando de plano las convicciones de la época moderna. Se debe reconocer sin reservas lo que tiene de positivo el desarrollo moderno del espíritu: todos nos sentimos agradecidos por las maravillosas posibilidades que ha abierto al hombre y por los progresos que se han logrado en la humanidad. Por lo demás, la ética de la investigación científica —como ha aludido usted, Señor Rector Magnífico— debe implicar una voluntad de obediencia a la verdad y, por lo tanto, expresar una actitud que forma parte de los rasgos esenciales del espíritu cristiano. La intención no es retroceder o hacer una crítica negativa, sino ampliar nuestro concepto de razón y de su uso. Porque, a la vez que nos alegramos por las nuevas posibilidades

abiertas a la humanidad, vemos también los peligros que surgen de estas posibilidades y debemos preguntarnos cómo podemos evitarlos. Tan solo lo lograremos si la razón y la fe se reencuentran de un modo nuevo, si superamos la limitación que la razón se impone a sí misma de reducirse a lo que se puede verificar con la experimentación, y le volvemos a abrir sus horizonte en toda su amplitud. En este sentido, la teología, no solo como disciplina histórica y ciencia humana, sino como teología auténtica, es decir, como ciencia que se interroga sobre la razón de la fe, debe encontrar espacio en la universidad y en el amplio diálogo de las ciencias.

Tan solo así seremos capaces de entablar un auténtico diálogo entre las culturas y las religiones, del cual tenemos urgente necesidad. En el mundo occidental está muy difundida la opinión según la cual solo la razón positivista y las formas de la filosofía derivadas de ella son universales. Pero las culturas profundamente religiosas del mundo consideran que precisamente esta exclusión de lo divino de la universalidad de la razón constituye un ataque a sus convicciones más íntimas. Una razón que sea sorda a lo divino y relegue la religión al ámbito de las subculturas, es incapaz de entrar en el diálogo de las culturas. Con todo, como he tratado de demostrar, la razón moderna propia de las ciencias naturales, con su elemento platónico intrínseco, conlleva un interrogante que va más allá de sí misma y que trasciende las posibilidades de su método. La razón científica moderna aceptará simplemente la estructura racional de la materia y la correspondencia entre nuestro espíritu y las estructuras racionales que actúan en la naturaleza como un dato de hecho, en el cual se basa su método. Ahora bien, la pregunta sobre el por qué existe este dato de hecho, la deben plantear las ciencias naturales a otros ámbitos más amplios y altos del pensamiento, como son la filosofía y la teología. Para la filosofía y, de modo diferente, para la teología, escuchar las grandes experiencias y convicciones de las tradiciones religiosas de la humanidad, especialmente las de la fe cristiana, constituye una fuente de conocimiento; oponerse a ella sería una grave limitación de nuestra escucha y de nuestra respuesta. Aquí me vienen a la mente unas palabras que Sócrates dijo a Fedón. En los diálogos anteriores se habían expuesto muchas opiniones filosóficas erróneas; y entonces Sócrates dice: «Sería fácilmente comprensible que alguien, a quien le molestaran todas estas opiniones erróneas, desdeñara durante el resto de su vida y se burlara de toda conversación sobre el ser; pero de esta forma renunciaría a la verdad de

la existencia y sufriría una gran pérdida»<sup>(13)</sup>. Occidente, desde hace mucho, está amenazado por esta aversión a los interrogantes fundamentales de su razón, y así solo puede sufrir una gran pérdida. La valentía para abrirse a la amplitud de la razón, y no la negación de su grandeza, es el programa con el que una teología comprometida en la reflexión sobre la fe bíblica entra en el debate de nuestro tiempo. «No actuar según la razón, no actuar con el *logos* es contrario a la naturaleza de Dios», dijo Manuel II partiendo de su imagen cristiana de Dios, respondiendo a su interlocutor persa. En el diálogo de las culturas invitamos a nuestros interlocutores a este gran *logos*, a esta amplitud de la razón. Redescubrirla constantemente por nosotros mismos es la gran tarea de la universidad.

---

<sup>(13)</sup> 90 c-d. Para este texto se puede ver también R. GUARDINI, *Der Tod des Sokrates*, Maguncia-Paderborn 19875, pp. 218-221.



# EL ESTUDIO DEL CONTROL SOCIAL EN FOUCAULT Y HAN

## Propuesta para su discusión crítica en el aula universitaria

**JORGE CORRECHER MIRA**

Profesor Ayudante Doctor, Departamento de Derecho penal,  
Universitat de València  
(España)

**Sumario:** 1. Notas preliminares. 2. Presupuestos metodológicos: innovación desde la participación y la formación reflexiva. 3. Descripción de la actividad a desarrollar en el aula. 3.1. Pautas organizativas a partir de la guía docente. 3.2. Sesiones presenciales de trabajo: grupos de discusión y debate. 4. Conclusión. 5. Bibliografía.

**Resumen:** El presente artículo recoge los puntos básicos sobre la actividad de evaluación continua desarrollada en la asignatura Derecho penitenciario, obligatoria del Doble Grado en Derecho y Criminología, impartido en la Universitat de València. La propuesta consiste en la lectura dirigida del libro *Vigilar y castigar*, escrito por Michel Foucault, así como en la adaptación de las tesis del autor francés al contexto propio de la revolución digital por el filósofo coreano Byung Chul-Han en su libro *La sociedad de la transparencia*.

A partir de las lecturas propuestas, se organizaron en el aula una serie de sesiones presenciales, siguiendo distintas metodologías de enseñanza participativa, para discutir las principales tesis de estos autores, poniéndolas en relación con el estudio de los instrumentos de control social propios del sistema penal, como lo es el Derecho

penitenciario. Se pretende así profundizar en aspectos transversales a la asignatura objeto de estudio, a partir de un proceso reflexivo de formación, ofreciendo al alumnado una aproximación crítica al estudio del control social, indispensable para garantizar su formación como juristas y criminólogos.

**Palabras clave:** Metodología participativa, formación reflexiva, debate, grupos de discusión, control social, Derecho penitenciario.

## 1. NOTAS PRELIMINARES

La obra de Michel Foucault supone una de las más valiosas aportaciones a la filosofía contemporánea, imprescindible para contextualizar desde una perspectiva crítica las distintas tensiones y conflictos político-culturales derivados de la posmodernidad<sup>(1)</sup>. Desde el punto de vista de las relaciones de poder y el estudio del control social, su libro más significativo es *Vigilar y castigar*, primera edición en francés publicada en 1975<sup>(2)</sup>, donde desarrolla a lo largo de sus cuatro capítulos<sup>(3)</sup> una aproximación funcional a las instituciones de control social. En este libro, presenta conceptos básicos para el análisis crítico del sistema de justicia penal, como lo son las nociones de ilegalismo o panóptico, de especial trascendencia para entender los fundamentos del control social formal, donde el Derecho penitenciario ocupa un lugar de preeminencia. Mediante el estudio de este autor, y la aplicación de sus postulados al estudio del control social, se pretende reforzar el carácter crítico de la docencia universitaria. Siguiendo a Imbernón (2013), “aunque la universidad sea una institución al servicio de la sociedad no puede limitarse únicamente a transmitir la cultura que ella ha generado y genera, sino que ha de analizar críticamente lo que hay dentro y fuera de sus fronteras para reconocerse en una nueva universidad en la sociedad de la información y el conocimiento” (p. 17).

---

(1) Para una reciente aproximación al pensamiento y figura de Michel Foucault, puede destacarse la aportación de Villacañas, J.L. y Castro, R. (2018) *Foucault y la historia de la filosofía*, Dado, Madrid.

(2) La edición seguida en castellano ha sido la siguiente: Foucault, M. (2009) *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.

(3) Titulados respectivamente: Suplicio, castigo, disciplina y prisión.

De acuerdo con lo expuesto, se consideró por el profesorado responsable de la asignatura<sup>(4)</sup> el interés que podría tener la lectura dirigida de esta obra dentro del proceso de evaluación continua de la asignatura Derecho penitenciario, especialmente por el carácter transversal que esta debe tener dentro del Doble Grado en Derecho y Criminología. Sobre esta cuestión, se identificó la importancia de esta lectura para reforzar el cumplimiento de los siguientes resultados de aprendizaje previstos en la guía docente de la asignatura (resultados 1, 3 y 4):

- Identificar los efectos criminógenos de la prisión y la problemática específica de las personas privadas de libertad;
- Conocer y analizar la problemática de la pena de prisión y su significado en el sistema sancionador; y
- Analizar y valorar los efectos de la resocialización como fin del sistema penitenciario.

Asimismo, si bien la lectura y debate de *Vigilar y castigar* supondría el grueso de las sesiones previstas, se complementaría su lectura con la adaptación de las tesis del pensamiento de Foucault al contexto propio de la revolución digital y el *big data*, presentada por el filósofo coreano Byung Chul-Han en su libro *La sociedad de la transparencia*. Se pretendía de este modo ofrecer al alumnado, una vez interiorizadas las ideas centrales de Foucault, una interpretación renovada de sus postulados, en tanto que adaptada a las nuevas perspectivas en el estudio de las relaciones de control y poder derivadas de una realidad que pueden identificar como propia. Esta no es otra que la resultante de las nuevas formas de comunicación e interacción social derivadas de la revolución digital, donde las redes sociales han modificado de forma sustancial la vida social, pero también han supuesto la normalización de una nueva cultura de la vigilancia, fundamentada en la continua exposición, o lo que han denominado *sociedad de la transparencia*. En este sentido, se ha considerado de vital importancia el estudio de esta obra, en tanto que representa una realidad reconocible por los estudiantes, puesto que son nativos de esta nueva era digital, siendo

---

<sup>(4)</sup> Además del autor de este artículo, el prof. Dr. JAVIER MIRA BENAVENT, Profesor Titular de Derecho penal de la Universitat de València.

necesario que reconozcan los cambios estructurales que esto ha supuesto en el ordenamiento jurídico-penal.

Así las cosas, se pretende dotar a la actividad de un *enfoque profundo*, entendido como aproximación que permita a los estudiantes asumir un rol activo en su formación, actuando con el deseo de comprender los puntos principales del nuevo contenido, estableciendo conexiones y extrayendo conclusiones (Medina y Jarauta, 2013, p. 143). Esta sería una muestra del compromiso crítico que debe regir la cultura universitaria, donde la vocación del docente se encuentra orientada por la elaboración de un marco de aprendizaje que permita al alumnado desarrollar su capacidad reflexiva, al tiempo que obtiene los conocimientos necesarios de cara al futuro. Sin duda, este espíritu es deudor de momentos históricos de transformación social y educativa, como el representado por el *Grito de Córdoba* al que se rinde homenaje en esta publicación colectiva.

## 2. PRESUPUESTOS METODOLÓGICOS: INNOVACIÓN DESDE LA PARTICIPACIÓN Y LA FORMACIÓN REFLEXIVA

Para el desarrollo de la evaluación continua a partir del estudio de las obras reseñadas en el punto anterior, se ha partido del uso de metodologías participativas que garanticen una formación reflexiva en el alumnado y profesorado universitario. Partiendo de la definición de López (2005), la *metodología participativa* “se basa en los procesos de intercambio –de conocimientos, experiencias, vivencias y sentimientos, etc.– y en la construcción colectiva de conocimientos que se propicia entre los sujetos que componen el grupo” (p. 57). Desde esta postura, se entiende como parte del capital educativo la posibilidad de plantear metodologías grupales donde prime la participación de los/las estudiantes, estableciendo así entre todos los agentes del aula un proceso de *formación o práctica reflexiva*. Se entiende esta como:

La práctica reflexiva es la base de la profesionalidad efectiva en cualquier campo, incluyendo la enseñanza universitaria. La práctica reflexiva puede estimularse y dirigirse formalmente como “aprendizaje en la acción” que consiste en buscar de forma sistemática el progreso del propio ejercicio docente y en asegurarse que los cambios se efectúan en la dirección correcta, en concreto, que sus alumnos están aprendiendo ahora mejor de lo que solían. El objeti-

vo del aprendizaje-acción es la enseñanza de la persona a sí misma de modo que no solo abarca el aprendizaje del estudiante, ni siquiera el aprendizaje sobre la enseñanza, sino el aprendizaje sobre uno mismo como profesor y la utilización de la reflexión para llegar a ser un profesor mejor (Biggs, 2010, p. 25).

Partiendo de las dos premisas metodológicas expuestas, se pretende dotar al estudio de las obras reseñadas de un alcance crítico, no solo desde la propia materia objeto de estudio, sino en relación con las propias prácticas educativas de los estudios en ciencias jurídicas<sup>(5)</sup>. Para ello, partiendo de lo que se ha definido como metodología participativa se busca fomentar la estimulación y la motivación al trabajo, el aumento de la creatividad, el permitir analizar puntos de vista diferentes, el desarrollar la capacidad de cooperación y favorecer el intercambio de experiencias (Imberón, 2013, pp. 29 y 30). En este sentido, como se verá en el punto 3 cuando se describa el desarrollo de la actividad en el aula, se han seguido técnicas participativas como el grupo de discusión y el debate, para así reforzar la oralidad y capacidad argumentativa de los/las estudiantes<sup>(6)</sup>. Se ha seguido esta orientación en tanto que se reconoce la importancia de estas técnicas para el estudio de las ciencias jurídicas, de forma que se puedan potenciar competencias relacionadas con la capacidad de argumentación jurídica y la habilidad de defensa oral de un discurso razonado, básicas para un jurista penal (Viana, 2017, p. 312).

### 3. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD A DESARROLLAR EN EL AULA

En el siguiente apartado se describirá la actividad propuesta partiendo de los presupuestos metodológicos expuestos en el punto previo. Para ello,

<sup>(5)</sup> Un ejemplo de crítica a la enseñanza del Derecho, especialmente con posterioridad a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, puede verse en: Quintero Olivares, G. (2010). *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*. Navarra: Civitas-Thomson Reuters.

<sup>(6)</sup> En este punto, se parte de los resultados obtenidos en el proyecto de innovación educativa y renovación de metodologías docentes titulado "Nuevos métodos de evaluación en las estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo: oralidad y argumentación en el ámbito del Derecho penal" (código UV-SFPIE\_RMD16-418741), concedido por el Vicerrectorado de Formación y Calidad Educativa de la Universitat de València, coordinado por Clara Viana Ballester, profesora contratada de Derecho penal, Universitat de València.

se detallarán en primera instancia, además de los datos básicos de la asignatura, las premisas establecidas en la guía docente de la asignatura para la evaluación continua. Partiendo de estas, se preparó por el profesorado un anexo específico para el proceso de evaluación continua, concretando así los criterios que servirían de base para la valoración cualitativa de la actividad descrita en este artículo. Expuestas estas consideraciones, se pasará a exponer el desarrollo material de las sesiones presenciales en el aula, a partir de los presupuestos metodológicos desarrollados en el punto anterior.

### 3.1. Pautas organizativas a partir de la guía docente

De acuerdo con la guía docente de la asignatura Derecho penitenciario, corresponde a la evaluación continua el 30% de la puntuación total de la asignatura. Dado que no se especificaba nada más, se decidió adjuntar a los estudiantes en aula virtual una guía del proceso de evaluación continua. En dicha guía, se concretaba en el primer apartado la puntuación asignada a cada una de las actividades a realizar, redactándose de la siguiente manera<sup>(7)</sup>:

- a) Asistencia activa a clase en las sesiones presenciales de trabajo y discusión: 10%. La referencia a asistencia activa significa que para valorar este 10% no sería suficiente con encontrarse físicamente en el aula, sino que será necesaria una participación que muestre el trabajo de los materiales.
- b) Trabajo de análisis crítico sobre las lecturas trabajadas en las sesiones presenciales: 20%.

Como paso previo a la exposición de ambas dinámicas, debe matizarse que, pese a estar dicho documento disponible en el aula virtual de la asignatura, para facilitar la posible aclaración de dudas por parte de los/las estudiantes fueron realizadas en la primera sesión del cuatrimestre una serie de concreciones durante la exposición del proceso de evaluación de la asignatura. De este modo, la primera sesión presencial podría ser utilizada de forma íntegra, mejorando de este modo el denominado efecto primacía

---

(7) La docencia, así como los materiales suministrados para el desarrollo de esta han sido redactados originalmente en valenciano por ser la lengua en que se impartía la asignatura. Por razones prácticas, las citas literales a los materiales utilizadas en este artículo serán traducidas al castellano.

(Imbernón Muñoz, 2013, p. 24). Además, permitía tener un primer contacto, previo al inicio de las sesiones presenciales, con los/las estudiantes, aclarando sus posibles dudas sobre las dinámicas a desarrollar en clase.

Para cada uno de los apartados objeto de puntuación de la asignatura<sup>(8)</sup>, se redactó en el anexo de la evaluación continua una serie de premisas para orientar a los/las estudiantes. Por un lado, en el punto 3 “Metodología de trabajo de las sesiones presenciales de discusión” se establecen las siguientes directrices para organizar el trabajo en el aula:

A partir de la lectura de los libros que serán indicados previamente a cada una de las sesiones presenciales, será utilizado el tiempo de clase para comentar y discutir, sea de forma individual o grupal en función de la temática, los aspectos más relevantes de las lecturas recomendadas. En este sentido, el profesor sugerirá una serie de cuestiones nucleares de las lecturas, relacionadas con la idea de control social, la filosofía del castigo, la legitimación de los modelos penales (...). En todo caso, para que el debate no sea autorreferencial, se tratará de relacionar –siempre que la temática lo permita– la discusión de las lecturas con cuestiones de actualidad. Será indispensable la lectura previa de los materiales.

Para la organización de estas sesiones presenciales de discusión sobre los materiales, se facilitó a los alumnos un cronograma, donde se determinaban los días reservados para las sesiones de evaluación continua. Concretamente, se dedicaron 4 sesiones de clase, en horario de 12:30 a 14:30. Por la extensión de la obra, los tres primeros días fueron dedicados a comentar los capítulos del libro *Vigilar y castigar*, mientras que la última sesión se dedicaría al libro *La sociedad de la transparencia*, con una extensión mucho más modesta.

Martes 13 de febrero	Vigilar y castigar. SUPPLICIO
Martes 6 de marzo	Vigilar y castigar. CASTIGO
Martes 10 de abril	Vigilar y castigar. DISCIPLINA y PRISIÓN
Martes 24 de abril	La Sociedad de la transparencia.

<sup>(8)</sup> Recuérdese, 10% para la asistencia activa a clase en las sesiones presenciales de trabajo y discusión, así como 20% por la realización de un trabajo de análisis crítico sobre las lecturas trabajadas en las sesiones presenciales.

En el anexo de evaluación continua, facilitado a los/las estudiantes, también se incluyó un apartado orientativo sobre las pautas para la realización del trabajo de análisis crítico en que consistía el 20% de la puntuación. Bajo la rúbrica “Metodología para la realización del trabajo de análisis crítico”, el apartado 4 del anexo dispone lo siguiente:

“Este trabajo no supone realizar un resumen de los libros trabajados en el curso. A partir de su lectura, así como de la discusión en las sesiones presenciales, se presentará un ensayo o trabajo de análisis crítico a partir de cualquiera de las cuestiones tratadas en las sesiones presenciales. Este análisis debe poner en relación los conceptos y argumentos estudiados en los libros con una aproximación crítica al sistema de justicia penal español, sea a la propia realidad penitenciaria, el discurso político-criminal actual, las últimas reformas en materia penal, la limitación de los derechos de libertad y la criminalización de la disidencia mediante los delitos de opinión en las redes sociales (...) por lo tanto, para la realización del trabajo se demostrarán los conocimientos adquiridos sobre los autores estudiados durante el cuatrimestre, desarrollando asimismo la capacidad crítica mediante la aplicación de sus postulados a las instituciones de control social estudiadas a lo largo de la formación como juristas y criminólogos”.

En la realización de este trabajo, podría reconocerse la denominada por Humboldt como *forschendes Lernen* (aprendizaje en modo de investigación), en tanto que se pretende la realización por parte del alumnado de un trabajo de investigación que, sin aspirar a ofrecer una serie de propuestas o soluciones como podría darse en una investigación de posgrado, muestren la necesidad de plantear las cuestiones problemáticas o controvertidas propuestas por el docente –por ejemplo, la idea de control social analizada en las lecturas– como una discusión inacabada. En consecuencia, este aprendizaje en modo de investigación permite, de acuerdo con Elton (2010), “plantear interrogantes de una forma que raramente se observa en el aprendizaje tradicional, en el que las personas que aprenden reaccionan a la información proporcionada por el docente. Por lo tanto, el principal papel de los docentes consiste en comprender pedagógicamente cómo pueden facilitar este aprendizaje a través de la interrogación” (p. 149).



### 3.2. Sesiones presenciales de trabajo: grupos de discusión y debate

Para cada una de las sesiones de trabajo sobre el libro *Vigilar y Castigar*, se les pedía previamente a los alumnos que hubiesen leído el capítulo correspondiente, teniendo estos una extensión media de unas 80 páginas. Como puede apreciarse en el cronograma, el espacio temporal entre las sesiones presenciales (dependiendo de la periodificación, de 2 a 4 semanas) permitía que fuera una extensión asumible por el alumnado. En estas sesiones se desarrollaba la clase a partir de la siguiente estructura:

- Inicio de la clase con una breve introducción o recopilación de ideas sobre el capítulo en cuestión, siendo esta realizada en unos 5-10 minutos por parte del profesor.
- Posteriormente, se les repartía a los/las estudiantes un documento con 8 citas significativas sobre el capítulo que previamente habían leído, acompañando esas citas del autor con unas preguntas escritas en negrita que trataban de contextualizar el contenido del libro con el sistema de justicia penal actual, la transformación de los mecanismos de control social formal e informal, el auge de las nuevas tecnologías en la revolución digital (...). En resumen, cuestiones que permiten observar la utilidad del pensamiento de Foucault para analizar críticamente el sistema de relaciones de poder y control resultante de los Estados dominados por la hegemonía del pensamiento neoliberal.
- Se ofrecen a continuación dos de las citas significativas, acompañadas de sus correspondientes preguntas, para que pueda así apreciarse cómo se pretendía contribuir con estas a la formación del estudiante.
  - a) “El poder disciplinario, gracias a la vigilancia jerarquizada, se convierte en un sistema integrado vinculado del interior a la economía y a los fines del dispositivo en que se ejerce. Se organiza también como un poder múltiple, automático y anónimo; porque si es cierto que la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba abajo, pero también hasta cierto punto de abajo arriba y lateralmente. Este sistema hace que resista el conjunto, y lo atraviesa íntegramente por efectos de poder que se apoyan

unos sobre otros: vigilantes perpetuamente vigilados” (Foucault, 2009, pp. 181 y 182) Desde esta visión funcional del poder disciplinario, ¿cómo puede reconocerse la importancia que otorga Foucault a agentes externos al sistema de justicia penal, más propios del control social informal, como son la familia, sistema educativo, grupo religioso, lugar de trabajo...?

b) “detrás del infractor al cual la investigación de los hechos puede atribuir la responsabilidad de un delito se perfila el carácter delincuente cuya lenta formación se ha demostrado por una investigación biográfica. La introducción de lo biográfico es importante en la historia de la penalidad. Porque hace existir al criminal antes del crimen (...) como correlato de la justicia penal, tenemos, sin duda, al infractor; pero el correlato del aparato penitenciario es otro; es el delincuente, unidad biográfica, núcleo de peligrosidad, representante de un tipo de anomalía. Y si es cierto que a la detención privativa de libertad que había definido el derecho, ha agregado la prisión el suplemento de la penitenciaría, esta a su vez ha introducido a un personaje de sobra, que se ha deslizado entre el que la ley condena y el que ejecuta esta ley” (Foucault, 2009, p. 258) ¿Cómo afecta la creación de este personaje (categoría del delincuente) al principio a la presunción de inocencia, especialmente considerando la importancia en su desarrollo de variantes sociales o culturales?

- A partir de la lectura de este ejemplo, se pretende fomentar la existencia de lo que se ha denominado como conflicto cognitivo en el aula, puesto que se critican cuestiones que parecen darse por establecidas en el estudio del sistema de justicia penal o del control social. En este sentido, se entiende este instrumento —conflicto cognitivo— como situaciones que generan un conflicto entre lo que los alumnos creen saber y un conocimiento que contradice esas creencias o un conflicto entre los propios saberes disciplinares (Medina y Jarauta, 2013, p. 143).
- Repartido este documento, se le daba a los/las estudiantes un tiempo medio de 20-25 minutos para la lectura de todas las citas significativas del capítulo, seleccionadas por el profesor para trabajar durante la clase.

- Pasado ese tiempo, se organizaba a los alumnos en 8 grupos de entre 3 y 4 estudiantes. Dado que el total de matriculados eran 33, el número de componentes dependía de la asistencia a las sesiones presenciales, pero dado que la mínima fue de 24 en la primera sesión, siempre se pudieron formar 8 grupos, que por lo que se verá a continuación era indispensable para la dinámica de clase. Estos grupos se organizan como pequeños grupos de discusión, considerando esta metodología participativa adecuada, en tanto que permite apreciar la intervención de varios procesos, como el ordenamiento de los propios pensamientos, exposición en público, análisis crítico, etc. (López, 2005, p. 155).
- A cada uno de los 8 grupos, se les asignaban 2 de las 8 citas significativas recogidas en el documento correspondiente a la sesión de clase, de forma que para cada par de citas siempre habría dos grupos a los que estas se les habría asignado. En la medida de lo posible, se intentó garantizar la paridad en los grupos.
- Asignadas dos citas significativas para cada grupo, se les deja a los/las estudiantes 20-25 minutos para discutir las citas, poniéndolas en relación con los aspectos señalados por el profesor en las preguntas de reflexión incluidas al final de cada cita. Cada uno de los grupos debía anotar en un folio sus respuestas o reflexiones sobre las preguntas, utilizando también este documento como control de asistencia. Se pretende así que la división en pequeños grupos permita apreciar una interacción cooperativa, de forma que pueda existir una correlación positiva entre los/las estudiantes que lo componen para conseguir un objetivo común, siendo las recompensas o refuerzos que logran los individuos directamente proporcionales a la calidad del trabajo en grupo.
- Pasado el máximo de 25 minutos, se inicia en clase el comentario de cada una de las citas y sus pertinentes preguntas, siendo conducido por el profesor, y participando como hilo conductor en el debate cada uno de los grupos a los que les había tocado discutir sobre la pregunta en cuestión. Se partiría aquí de la técnica participativa conocida como discusión dirigida o debate, permitiendo extrapolar las pequeñas discusiones previas a un debate articulado

en el conjunto de la clase, estimulando de este modo la participación y el intercambio de opiniones (López, 2005, p. 158).

- En este punto, la enseñanza reflexiva supone que la comprensión del propio contenido del texto transcurre en paralelo al entendimiento de los conceptos presentados por el profesor. De acuerdo con Imbernón et al. (2010) “una de las finalidades de la enseñanza universitaria es que el alumnado ‘comprenda’ aquellos aspectos de los ámbitos disciplinares que el docente trata de vehicular. El proceso de comprensión es similar a la interpretación de un texto. Cuando el alumnado trata de comprender algunos de los aspectos tratados en el aula, se aproxima a ellos con una serie de significados, creencias y expectativas previas, que interactúan con el significado que el docente intenta comunicar, de manera que este contenido le resulte más comprensible o significativo” (p. 32).
- Finalizado el turno de intervención de cada uno de los grupos, lo más habitual era que participaran estudiantes de otros, puesto que el conjunto de los/las estudiantes tenían conocimiento de todas las preguntas, dado que las habían leído al inicio de la sesión.

Para la sesión de trabajo sobre el libro *La sociedad de la transparencia*, la metodología fue distinta, motivada también por las circunstancias que permitían un giro en la dinámica. Sin entrar en un análisis detallado de esta obra, puede simplemente señalarse que supone una renovación en parte del pensamiento de Foucault, en tanto que amplía los espacios de control social descritos por el pensador francés al ámbito de las redes sociales, el *big data*. . . Por ello, dada la aplicación práctica de este fenómeno en la actualidad, se decidió organizar un seminario en clase sobre manifestaciones actuales de los postulados de este autor, siendo también preceptivo que los/las estudiantes hubieran leído previamente la obra. Este seminario fue introducido por los profesores de la asignatura, siendo impartido por la profesora Marina Sancho López, personal investigador en formación del Departamento de Derecho civil de la Universitat de València, especializada en el *big data* y los límites de la privacidad y Andreu Moreno Tarín, abogado penalista colegiado en el Ilustre Colegio de Abogados de València, consultor del comité de expertos del grupo parlamentario confederal de la izquierda unitaria europea, dentro del Parlamento Europeo, relativo al estudio del discurso del odio y los límites a la libertad de expresión en España.

De este modo, se pretendía mostrar a los estudiantes cómo puede afectar en la práctica, en la aplicación del Derecho penal, la realidad presentada en el libro *La sociedad de la transparencia*, deudora en sus fundamentos de las tesis presentadas por Foucault en *Vigilar y castigar*. La exposición de los invitados no siguió un formato clásico de seminario-ponencia, en tanto que durante su presentación, de unos 20 minutos cada uno, permitieron a los/las estudiantes formular dudas, observaciones, e incluso rebatir parte del discurso de su intervención. En estas interpelaciones, podía observarse que habían asimilado la lectura de la obra, enriqueciendo el debate y las aportaciones de los invitados. En este sentido, se pudo obtener como corolario de la formación reflexiva propuesta en esta actividad una importante asunción de los procesos de interacción comunicativa por parte de los/las estudiantes, la cual venía acompañada por un uso adecuado de los conceptos clave estudiados en ambos autores, en relación con los resultados de aprendizaje recogidos en la guía docente de la asignatura.

#### 4. CONCLUSIÓN

Como se ha expuesto en estas páginas, la actividad de evaluación continua planteada a partir de las lecturas propuestas partía de la consideración de la enseñanza universitaria como un continuo proceso de aprendizaje crítico para todos los actores del aula. Esta vocación crítica viene referida tanto a los contenidos objeto de estudio, así como de la metodología utilizada por el docente, y cómo el alumnado debe verse implicado en esta. Para armonizar esta complementariedad, se ha seguido lo dispuesto por la práctica o formación reflexiva, considerando que los debates y discusiones planteados en las sesiones presenciales tuvieran un alcance transformador, no solo en el estudio y asimilación de los contenidos por parte de los/las estudiantes, sino también en la propia formación docente del profesor. Para ello, ha sido especialmente significativo el estudio de las tesis de Michel Foucault, en tanto que sus ideas sobre control social desde una perspectiva crítica favorecen la posibilidad de innovar en el aula mediante metodologías participativas como el debate o el grupo de discusión. En este sentido, la posibilidad de construir discursos críticos desde sus posiciones en relación con el estado actual del sistema penal español, permitía el fomento del conflicto cognitivo entre los/las estudiantes, favoreciendo de este modo su discusión y aprendizaje. A la espera de recibir los datos de las encuestas formuladas al alumnado respecto del profesor de la

asignatura<sup>(9)</sup>, los resultados obtenidos por los/las estudiantes<sup>(10)</sup> han sido muy positivos, siendo además gratificante su implicación y compromiso durante el desarrollo de la actividad.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- BIGGS, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- ELTON, L. (2008). “El saber y el vínculo entre la investigación y la docencia”, en *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* (Barnett ed.). Granada: Octaedro.
- FOUCAULT, M. (2009). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- HAN, B.C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- IMBERNÓN MUÑOZ, F. (2013). “Referentes para una didáctica reflexiva en la universidad”, en *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Madrid: Síntesis.
- IMBERNÓN MUÑOZ, F., JARAUTA BORRASCA, B. y MEDINA MOYA, J.L. (2010). “La enseñanza reflexiva en la educación superior”, Cuadernos de docencia universitaria, nº 17.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- MEDINA MOYA, J.L y JARAUTA BORRASCA, B. (2013). “La enseñanza como facilitación para el aprendizaje crítico reflexivo”, en *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Madrid: Síntesis.
- QUINTERO OLIVARES, G. (2010). *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*. Navarra: Civitas-Thomson Reuters.
- VIANA BALLESTER, C. (2017). “Estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo, comunicación oral y argumentación en derecho penal”, en *Innovación docente y ciencia jurídica*. Pamplona: Aranzadi.
- VILLACAÑAS BERLANGA, J.L. y CASTRO ORELLANA, R. (2018). *Foucault y la historia de la filosofía*. Madrid: Dado.

---

<sup>(9)</sup> Coordinadas y gestionadas en la Universitat de València por la Unidad de Calidad.

<sup>(10)</sup> Los 33 estudiantes matriculados en la asignatura siguieron de forma constante la evaluación continua, siendo aprobada también por todo el alumnado.

# EL MODELO UNIVERSITARIO Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO<sup>(\*)</sup>

ALFONSO DE JULIOS-CAMPUZANO

Catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad de Sevilla

(España)

**Sumario:** 1. La universidad y la organización de los saberes. 2. El lugar de las humanidades en la actual enseñanza universitaria. 3. La función ideológica de la enseñanza del Derecho. 4. Las disciplinas iusfilosóficas en la formación del jurista.

## 1. LA UNIVERSIDAD Y LA ORGANIZACIÓN DE LOS SABERES

En nuestros días la función de la universidad ha quedado ceñida a la reproducción de un saber adecuado al sistema económico, que hace de esta institución un instrumento cuya única utilidad es la formación de profesionales aptos para incorporarse al mercado de trabajo. Como una crecida devastadora, la especialización ha anegado las tierras fértiles de la formación humanística en favor de un conocimiento mucho más productivo, pero, sin duda, más infecundo, y la universidad ha quedado cosificada en la producción de un saber científico que solo se reconoce como tal en la medida exacta de su especialización, tecnificación y productividad. Vivimos malos tiempos para el conocimiento de las humanidades: malos tiempos

---

(\*) Una versión anterior de este trabajo fue presentado, como comunicación y con el título "La enseñanza del Derecho en España (acotación iusfilosófica)", en el *XVIII Encontro Nacional de Faculdades de Direito de Brasil* y publicado en el volumen colectivo, *O Ensino do Direito no século XXI. Anais do XVIII Encontro Nacional de Faculdades de Direito*. Portoalegre: Síntese, 2000, pp. 175-195.

que anuncian la consolidación de un modelo de universidad distante de aquel que suscita nuestra adhesión, y que limita con un sesgo técnico la propia formación humana que la universidad está llamada a proporcionar.

Sin embargo, históricamente, el modelo de universidad humanista ha gozado de gran aceptación y predicamento<sup>(2)</sup>. En efecto, este modelo se expande durante el siglo XIX, a partir de 1810, año en el que se funda la Universidad de Berlín por Wilhelm von Humboldt, empresa en la que contó con la inestimable colaboración de Fichte y Schleiermacher. El ideal de formación que pretendió poner en práctica el jurista germano se basaba en el enciclopedismo y en la libertad del individuo. Humboldt, político liberal, erudito y uno de los intelectuales más renombrados de la Prusia de entonces, concibe una universidad humanista dedicada a la investigación y a la formación de científicos, una universidad científico-educativa ligada a una concepción integral del hombre y comprometida con su pleno desarrollo humano y con los ideales de perfeccionamiento del individuo y de autorrealización personal.

El modelo humboldtiano de universidad triunfó rápidamente, pues muchos eran y son sus atractivos: una universidad dinámica, comprometida con el progreso científico, que incorporaba modelos activos de aprendizaje a través de la participación del alumno en su propia formación. Una universidad libre de ataduras, centrada en la cultura y en la libertad de investigación y aprendizaje. Una universidad dentro del Estado pero aparte de él, en la que el humanismo era la base de la educación.

La extraordinaria difusión que alcanzaron las ideas de Humboldt en la Europa de la época convirtieron a la Universidad de Berlín en el arquetipo de la renovación pedagógica, de tal suerte que muchas universidades europeas —no se olvide que en España estas ideas fueron introducidas a través del krausismo a mediados del siglo XIX—, e incluso norteamericanas, siguieron con verdadero entusiasmo el programa reformador del modelo prusiano. Empero, este modelo de universidad no resistiría mucho tiempo: a pesar de sus grandes atractivos que le confieren aún vigencia, la universidad de Humboldt resultaba inadecuada para las necesidades emergentes de una era de industrialización y de progresiva democratización del saber

---

(2) Cf. PORTA, J. "Arquetipos de universidades: De la transmisión de los saberes a la institución multifuncional", en PORTA, J. y LLADONOSA, M. (coords.), *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza, 1998, pp. 29-63.



y su apertura hacia todas las clases sociales. Esa universidad era, también, una universidad elitista, centrada en la formación humanística y en la investigación, dirigida a formar un número muy restringido de estudiantes, pertenecientes a la nobleza y a la alta burguesía: algo que resultaba anacrónico y que chocaba frontalmente con las imparable conquistas sociales y políticas que se producirían a partir de la segunda mitad del siglo XIX y durante el siglo XX.

Por lo tanto, en la segunda mitad del siglo XIX, el modelo humboldtiano sería desplazado en beneficio de una universidad moderna, adaptada a las exigencias del nuevo modelo productivo que había inaugurado la revolución industrial, una universidad de masas, cuyos estudiantes procedían de sectores sociales diversos. El imperativo de este modelo era fundamentalmente pragmático: la formación de profesionales acorde con las demandas de la sociedad capitalista. Este nuevo modelo supuso el triunfo de la ciencia positivista que provocó la exaltación de la especialización en desdoro de la formación humanística: una universidad abierta a grandes masas de población en la que se impone el escolarismo, en la que se multiplica la afluencia de estudiantes y aumenta el número de profesores.

El paradigma de universidad napoleónica tuvo mucho que ver en la abrogación progresiva del modelo humboldtiano de universidad. Tras la abolición de la universidad en la Francia revolucionaria, en 1793, se crea la *Université Impériale* en 1806, concebida desde el poder con una vocación esencialmente pragmática: se trataba de dar respuesta a la demanda de formación de nuevos profesionales, lo que provocaría, ineludiblemente, una acusada tendencia hacia la especialización. La enseñanza superior tenía continuidad fuera de la propia universidad mediante un sistema fuertemente centralizado, dependiente del gobierno, para la formación de los funcionarios.

La universidad napoleónica quedó así concebida como una universidad dependiente, al servicio del poder y del propio mercado de trabajo, un modelo basado en la reglamentación por parte del gobierno y en la que la tendencia a la especialización se tradujo en la fragmentación de los saberes y en la prioridad de un modelo educativo basado en la reproducción del conocimiento. Este modelo napoleónico tuvo, como era de esperar, una incidencia notable en las universidades españolas. Sirvió como fuente de inspiración del proyecto de Alonso Martínez que, a su vez, fue la base de la Ley Moyano, de Instrucción Pública, de 1857.

En España, las exigencias de renovación pedagógica arraigaron a partir del énfasis que el movimiento krausista puso en la necesidad de una profunda regeneración cultural y educativa que sentara las bases de una transformación social y política. Partiendo de la premisa de que el progreso social debe abrirse paso a través de la reforma educativa, los krausistas centraron sus esfuerzos en la defensa de la libertad y la autonomía de la enseñanza universitaria, condiciones básicas para el progreso de la ciencia<sup>(3)</sup>.

De esta forma, el krausismo introdujo una vigorosa línea de pensamiento que fructificó en la renovación de los métodos pedagógicos y en el entendimiento de la tarea universitaria a partir de una comprensión totalizadora de la educación y de la propia ciencia, considerada en su sentido germánico como la *Wissenschaft*, la estructura una y total del saber humano. La formación universitaria pasó a ser concebida como una suerte de formación humana integral que comprendía no solo la transmisión del conocimiento y de un concreto instrumental teórico, sino, sobre todo, la educación en las virtudes cívicas y en los valores del humanismo y el fomento de una actitud crítica, responsable y consciente ante los problemas prácticos de la vida.

Sin embargo, a pesar de estos precedentes y de la influencia de tan estimulante tradición intelectual, en nuestro tiempo parece haberse generalizado un modelo de universidad acorde con las exigencias del sistema productivo; una universidad obsesivamente preocupada por la formación de profesionales aptos para incorporarse al mercado de trabajo, tendencia que se ha reforzado por la especialización creciente del conocimiento y por el retroceso de las disciplinas humanísticas en la formación universitaria y que se ha agudizado en el contexto europeo tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que ha propiciado la Declaración de Bolonia y el proceso de confluencia de las titulaciones universitarias en el marco de una Europa dominada por las exigencias de la productividad, la eficacia y la competitividad.

---

(3) Cf. LOZANO, B. *La libertad de cátedra*, U.N.E.D. Madrid: Marcial Pons, 1995, pp. 68-82. Desde un punto de vista histórico, resulta interesante comprobar el escaso éxito del krausismo en su pugna por establecer la autonomía de la institución universitaria frente a las presiones del poder político y religioso, conflicto que se dirimió en la primera y segunda "cuestión universitaria" de 1868 y 1875 y la creación de la Institución Libre de Enseñanza, en agosto de 1876, que asumió el ideario de reforma pedagógica y de formación integral como base de la regeneración social y política.

Esta decadencia de la dimensión humanística de la universidad hizo temer a Jaspers por la conversión de la universidad en una “escuela para las capacidades productivas y el saber material”<sup>(4)</sup>. Una universidad que capitula y se entrega a las pretensiones mayoritarias de una sociedad en la que impera el punto de vista productivo; preocupada por cumplir su función de regular el acceso al mercado de trabajo, por formar profesionales y no por crear cultura. Una universidad adecuada al modo de producción capitalista y al orden social y económico que este vino a establecer, capaz de transmitir conocimientos apropiados para la mejora y el incremento de la producción, pero escasamente eficaz cuando de lo que se trata es de formar integralmente a las personas.

Ese modelo de universidad que hoy se ha afianzado en nuestro entorno confiere a la institución universitaria un rol activo en la conformación de los tejidos productivos y la convierte en agente del mercado, en escuela de profesiones, renunciando a aquello que había constituido la base de su origen en el medievo: la visión totalizadora del saber como *universitas*.

Jaspers, en una conferencia pronunciada en la Universidad de Heidelberg en 1946, deplora el desplazamiento del modelo de universidad clásico-humanística por la universidad moderna: una universidad de masas, en la que se multiplica la afluencia de estudiantes y el número de profesores. El escolarismo comportó también el arrinconamiento del humanismo y una tendencia hacia la especialización. Las enseñanzas humanísticas fueron arrastradas por la vorágine de la especialización y, arrinconadas por el temporal, cedieron su puesto a otras disciplinas más provechosas: “La filosofía es abandonada como criada de la ciencia: ya no era el ethos de los hombres que se forman a sí mismos. La filosofía fue, por el contrario, sustituida por la teoría del conocimiento; después por la psicología y la sociología”<sup>(5)</sup>. Surge así un nuevo modelo de enseñanza que se ajusta a fines puramente didácticos, en el que priman la necesidad de habilitar para el ejercicio de profesiones y la especialización creciente. La comodidad técnica de disponer de grandes masas de conocimientos disimula el descenso de nivel y el retroceso espiritual del individuo responsable de sí mismo: “Con el

---

(4) JASPERS, K. “El espíritu viviente de la Universidad”, en *Balance y Perspectiva: discursos y ensayos*. Madrid: Revista de Occidente, 1953.

(5) JASPERS, K. “El espíritu viviente de la Universidad”, cit., *ibidem*.

descenso del nivel, aumentó la especialización. Quien espiritualmente era un bárbaro pudo brillar con éxito como especialista”<sup>(6)</sup>.

Ortega y Gasset, en su *Misión de la Universidad*, se lamenta del deterioro de la institución universitaria. Ese declive, opina el filósofo español, tiene su origen en el arrinconamiento progresivo de la cultura en beneficio de un saber productivo, de suerte que el horizonte de la universidad como espacio de transmisión y enseñanza de la cultura ha acabado difuminándose. En su lugar, emerge un nuevo concepto de universidad en el que triunfa la mediocridad, el tecnicismo y la especialización y en el que la cultura queda definitivamente relegada a un papel marginal. Se forja así el modelo de universidad en el que prevalece el profesionalismo, y la cultura —entendida como el sistema vital de las ideas en cada tiempo— es relegada al furgón de cola de la enseñanza universitaria. Ya solo se aspira, se lamenta Ortega, a que el universitario tenga una ‘cultura general’, expresión absurda porque la cultura no puede sino ser general: “Al usar esa expresión de ‘cultura general’ se declara la intención de que el estudiante reciba algún conocimiento ornamental y vagamente educativo de su carácter o de su inteligencia. Para tan vago propósito, tanto da una disciplina como otra, dentro de las que se consideran menos técnicas y más vagarosas: ivaya por la filosofía, o por la historia, o por la sociología!”<sup>(7)</sup>.

Este giro de la universidad hacia el profesionalismo, en aras de la especialización de los saberes técnicos, ha tenido funestas consecuencias para Europa que Ortega no duda en calificar de catastróficas. Se trata de un empobrecimiento general de la civilización europea occidental que afecta de lleno a los nuevos profesionales formados en esas pretenciosas universidades del siglo XIX que han sustituido la cultura —las convicciones positivas sobre lo que son las cosas y el mundo— por la sabiduría —el conocimiento especializado en las ciencias experimentales—. El profesionalismo y el especialismo, al no ser debidamente compensados, agrega Ortega, han hecho saltar al hombre europeo en pedazos. Esas universidades han engendrado un nuevo bárbaro, un hombre mediocre e inculto, preparado para el ejercicio de funciones profesionales altamente especializadas, pero escasamente formado desde el punto de vista humano. Es el ‘nuevo bárbaro’, arcaico,

<sup>(6)</sup> JASPERS, K. “El viviente espíritu de la Universidad”, cit., p. 122.

<sup>(7)</sup> ORTEGA Y GASSET, J. *Misión de la Universidad*. Madrid: Alianza, 1997, pp. 34 y 35.

primitivo y retrasado con respecto a su época y a la actualidad de los problemas que le afectan. Frente a ello hay que reconstruir la unidad vital del hombre europeo, restituirlo en su integridad: el hombre no es solo ciencia; ese exceso solo puede ser contrarrestado por la universidad. Por eso, Ortega clama: "No seamos paletos de la ciencia. La ciencia es el mayor portento humano; pero por encima de ella está la misma vida humana que la hace posible. De aquí que un crimen contra las condiciones elementales de esta no pueda ser compensado por aquélla"<sup>(8)</sup>.

Nada más urgente, pues, que recuperar esa misión primordial de la universidad, la de transmitir cultura, la de contribuir a la formación integral de sujetos libres y responsables, dueños de sus actos y conscientes de su valor único e irrepetible. La sociedad necesita profesionales, es cierto, mejor aún, buenos profesionales, gentes que sepan desempeñar bien su oficio porque así podrán servir mejor a la sociedad y realizarse más plenamente, pero una sociedad intelectualmente viva precisa, sobre todo, personas capaces de entender el mundo y de explicarlo, gentes que sean, antes que nada, seres humanos: dotados de razón y de capacidad crítica, capaces de discernir, de discriminar entre diversas opciones aquella que sea más justa y adecuada, personas, en definitiva, que, a la altura de su tiempo y de acuerdo con el sistema de creencias de su época, ayuden a construir un mundo mejor. En eso consiste la tarea universitaria y esa función no puede ser preterida<sup>(9)</sup>.

La denuncia de Ortega contra la especialización y la reducción de la universidad a centros de capacitación profesional no constituye una condena aislada. Ya en 1918 García Morente había proclamado con rotundidad, a propósito del Estatuto de la Universidad de Madrid, la decadencia de la universidad española cuyo declive era un hecho indiscutible, a propósito de la cual sostenía que estaba sufriendo una crisis cuyo origen residía en la renuncia a sus fines<sup>(10)</sup>, al tiempo que atribuía responsabilidad directa en esta situación al predominio del modelo profesionalista de universidad que

(8) ORTEGA Y GASSET, J. *Misión de la Universidad*, cit., p. 37.

(9) ORTEGA Y GASSET, J. *Misión de la Universidad*, cit., p. 38.

(10) GARCÍA MORENTE, M. "La autonomía universitaria y el estatuto de la Universidad de Madrid", en *Obras Completas*, I, vol. II. Madrid: Anthropos, 1996, p. 147.

había prostituido el ideal universitario<sup>(11)</sup>. Este ideal de universidad resultaba contrario a la propia esencia de la institución, por cuanto se resolvía en un expediente utilitario en el que desaparecía la cultura y la investigación, y el conocimiento quedaba mediatizado por su utilidad exclusivamente técnica en la formación del profesional. Frente a él, García Morente formulaba otros tres modelos de universidad plenamente coherentes con la misión que a tal institución se le encomienda y cuya adopción dependerá del concepto que se tenga del sentido y valor de la ciencia:

- a) El primer tipo es el modelo docente, amparado en una concepción dogmática y estática de la ciencia como un saber acabado, dado ya de una vez para siempre, un cúmulo de conocimientos sedimentados en un conglomerado de dogmas que debe ser transmitido a las generaciones futuras. La función de la universidad es, por tanto, esencialmente didáctica: se trata de transmitir el caudal de conocimiento mediante la reproducción del mismo y su difusión a los alumnos.
- b) El segundo modelo es el educativo, cuyo objetivo se cifra en proporcionar, más que un conjunto inerte de información consolidada en principios, conceptos y teorías, un instrumental teórico que permita desarrollar pautas de vida, hábitos de comportamiento. Es la universidad comprometida con la formación humana del propio sujeto, con la transmisión de modelos de conducta que socializan al individuo. Su misión se traduce en educar en la práctica de ciertas virtudes e ideales de conducta, fomentando un determinado tipo de carácter o de mentalidad.
- c) Por último, el modelo científico encomienda a la universidad la función creadora del conocimiento: la ciencia no es algo acabado, sino una creación viva de la inteligencia y de la razón humanas, una realidad que, como el hombre, está en evolución, un hacer continuo que no cesa. No es un producto acabado ni un conjunto cerrado, estático y cristalizado de conocimientos. En ese dinamismo del conocimiento la universidad debe ocupar un papel prin-

---

(11) GARCÍA MORENTE, M. "La autonomía universitaria y el estatuto de la Universidad de Madrid", cit., p. 149.

cial: impulsando la investigación y la creación de conocimientos y transmitiendo esta actitud esencialmente crítica al estudiante. Para García Morente, la universidad es “el cauce por donde fluye el río caudaloso de la ciencia”<sup>(12)</sup>.

Hemos de reconocer que en nuestros días la universidad está muy lejos de desarrollar esas funciones tan elevadas, que su misión como institución social ha quedado profundamente determinada por las exigencias de una sociedad cada vez más tecnificada e industrializada; que, como consecuencia de lo anterior, la universidad ha quedado identificada muy estrechamente con una de las funciones que históricamente ha desempeñado: la formación de profesionales aptos para el desempeño de un oficio en una sociedad compleja. Son, quién podría negarlo, consecuencias del modo de producción capitalista: la universidad como “*escuela para las capacidades productivas*” —evocando a Jaspers—, en la que solo tienen cabida los saberes útiles, los saberes productivos, aquellos que se traducen inmediatamente en guarismos con varios ceros a la derecha y que pueden ser anotados en cuentas corrientes, saberes para comer, para vestir, para consumir, saberes para seguir viviendo. Lejos queda ya ese arquetipo de una formación humana integral de las universidades humanistas.

A fuerza de ser condescendientes, quizás por no haber sabido entender que ir con el signo de los tiempos no puede traducirse en la renuncia a los fines que históricamente las han inspirado, las universidades han acabado arrastradas por la avenida torrencial del profesionalismo y la especialización, sin entender que la formación del profesional pasa necesariamente por el desarrollo integral de la persona. Quizás sea esta la razón por la que quienes ingresan cada año en nuestras universidades confiesan sin rubor y sin resquicio a dudas que aquello que les mueve a cursar estudios superiores es pura y simplemente la necesidad de buscar un medio de vida. ¿A quién le puede extrañar? Bajo el pontificado del dogma de la eficiencia y de la utilidad, los estudiantes se entregan a la nueva religión hedonista de la productividad y de la competencia. ¿Tener o ser? ¿Quién puede dudarlos? ¿Quién puede ser tan insensato de amar el saber por el saber mismo, de adorar la cultura por lo que es y por lo que hace del hombre? El estudiante

(12) GARCÍA MORENTE, M. “La autonomía universitaria y el estatuto de la Universidad de Madrid”, cit., p. 150.

de nuestros días ha resuelto ya el dilema: entre Sancho y don Quijote elige la propiedad registrada de los derechos de autor.

Pero la universidad no ha intervenido pasivamente en este proceso. A partir de esa opción por la especialización y el profesionalismo, la universidad se ha transformado en policía de fronteras que comprueba la corrección del conocimiento adquirido y visa el pasaporte que capacita para el ejercicio profesional. La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha reforzado este proceso, abanderando una renovación pedagógica que puede revestir la amenaza nominalista del vaciamiento: una nueva retórica del aprendizaje cuya formulación en términos de competencias, destrezas y habilidades puede encerrar, a la postre, una apuesta paternalista por una formación anclada en saberes meramente instrumentales, orientados a la productividad, la eficiencia y la competitividad.

Es la universidad que abdica de sus más elevados fines ante las exigencias de un mercado cada vez más exigente y acaparador, la universidad fiduciaria y crediticia, la universidad-empresa que está obligada a transformar en rentabilidad lo que toca, un "rey midas" del conocimiento que vive en el goce dilapidador de sus rentas, ignorando la anotación de embargo que pesa sobre su finca. Quizás porque desde hace ya mucho tiempo nuestras universidades carecen de un modelo de formación definido, quizás porque quedaron atrapadas en sucesivas reformas fallidas, nuestras universidades parece que perdieron el norte y quedaron, al albur de los vientos, vagando errantes por los caminos del saber.

En la era digital, de las nuevas tecnologías, de la globalización y de la interdependencia, la universidad debe seguir profundizando en el auténtico sentido de su multiseccular función histórica: una universidad embajadora del saber y de los valores, creadora, transmisora, difusora, propagadora. Una universidad que abra nuevos caminos para el progreso general de la sociedad y que se comprometa con la transformación social. Abierta a las demandas de los nuevos tiempos, la universidad del mañana deberá ser consciente de su compromiso moral, aunando la ciencia y la docencia, la investigación y la educación, la formación y la enseñanza. Ello requiere, sin duda, reactivar la posición del alumno en el proceso de aprendizaje, dotándole de instrumentos y apostando por técnicas pedagógicas renovadoras. La Universidad de nuestros días debe ser una institución abierta a la sociedad y a un mundo ineludiblemente complejo: a la interacción, a



la interdependencia y a la hibridación cultural de una sociedad que dejó de ser internacional, en el sentido estricto del término, para insertarnos en un espacio que es ya, definitivamente, global. Pero esa renovación, que debe aspirar a crear empatías, sinergias e interacciones no puede sostenerse sobre la indolencia del profesor o la pasividad del alumno: es imprescindible fortalecer el vínculo profesor-alumno, estimulando el aprendizaje, situando a ambos como verdaderos actores de la transmisión del conocimiento, del saber y de la cultura, una universidad, en suma, "en la que no haya clientes, sino actores"<sup>(13)</sup>.

## 2. EL LUGAR DE LAS HUMANIDADES EN LA ACTUAL ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

La inflación del saber especializado que es propia de nuestro tiempo ha tenido una nada deseable repercusión en el ámbito universitario. Uno de los males que afectan con mayor virulencia a nuestra universidad es, precisamente, el retroceso de las humanidades en beneficio de las ciencias experimentales, la técnica y la especialización. Las humanidades quedan en nuestro tiempo como testigos del pasado, reliquias históricas cuya única utilidad no es otra que recordar su viejo esplendor, saberes de otra época que aún perviven y que carecen de un sentido definido en nuestros días<sup>(14)</sup>. Una mirada al pasado para comprobar que ya no son lo que fueron, porque en la actualidad los saberes se justifican por su utilidad inmediata, una utilidad cuantificable en términos económicos: tan solo interesa aquello que es útil y solo es útil aquello que produce.

La razón instrumental, que ha afirmado su primacía en el ámbito de la política, tras desbordar su hábitat natural del mercado, se expande y

(13) PORTA, J. "Arquetipos de universidades: De la transmisión de los saberes a la institución multifuncional", cit., p. 62.

(14) Para una mirada retrospectiva sobre las universidades en España y sobre los factores que determinan su evolución posterior puede consultarse la interesante y documentada obra de Richard L. KAGAN. *Universidad y sociedad en la España moderna*. Madrid: Tecnos, 1981. Para una visión sintética de la evolución de los estudios de derecho en España y de los sucesivos planes de estudios desde el siglo XVIII puede verse GARCÍA CANALES, M. "Los planes de estudio de la carrera de Derecho: algunas reflexiones críticas", *Anales de la Cátedra FRANCISCO SUÁREZ*, 20-21, 1980-1981, pp. 239-266.

domina también en el campo del saber y de los conocimientos, invadiendo el ámbito de la cultura que ahora es convertida en mercancía. Los viejos saberes denostados por su inutilidad: 'no sirven'. Pero ¿para qué "no sirven"? No sirven para esta estrategia demencial de expansión indefinida del mercado que amenaza con fagocitar todos los ámbitos vitales, incluso el del conocimiento. No sirve para la producción frenética de mercancías y para la reducción de la existencia al consumo frenético de bienes superfluos. No sirven para la carrera posesoria, el desenfreno consumista, el desarrollismo exacerbado, la aniquilación de las especies, el agotamiento de los recursos naturales y la degradación imparable de la naturaleza por una humanidad depredadora.

En el paroxismo del capitalismo global, las humanidades tienen sin duda poco espacio: su utilidad está mermada por su inconveniencia, porque pueden y deben agitar al hombre, removerlo de los tópicos acomodaticios de esquemas intelectuales baldíos y formas de vida alienantes. Esa es la gran misión de las humanidades que el saber científico no puede nunca suplantar: la función crítica de la sociedad, del hombre y de sus formas de vida; una función que en nuestros días es, si cabe, más necesaria que en épocas pasadas porque nunca como hoy se sintió tan acusadamente la pérdida de referentes y de horizontes vitales.

La globalización como época de descentralización comporta el fin de grandes proyectos e ideales aglutinantes, la disolución del propio yo individual en una miríada de fragmentos cuya recomposición es tarea harto difícil. Lyotard caracteriza la condición posmoderna por el flujo interminable de juegos de lenguaje en una sociedad sin referentes: el fin de las metanarraciones y la disolución de la razón en fragmentos microscópicos. La despersonalización del propio individuo que queda atrapado en una multiplicidad de roles y el desplazamiento de la condición de ciudadano por la de consumidor, revelándose así la dimensión lúdica de esta nueva faceta: el consumo como ocio, la cultura del consumo como cultura del ocio. Alguien dijo muy atinadamente que las grandes superficies, los grandes centros comerciales son las catedrales de nuestro tiempo: los templos donde se renuevan los rituales y se ensalzan los fervores, espacios donde solo hay lugar para esa nueva religión que de un extremo a otro del planeta gana adeptos día a día.

Es el modo de tener frente al modo de ser tan brillantemente descrito por Fromm. En el modo de tener las relaciones se cosifican y las cosas transmutan nuestra personalidad, la modelan, la definen y son los referentes de

nuestra identidad: somos lo que tenemos y porque tenemos. Las relaciones con los objetos nos constituyen como sujetos. La identidad se construye como una relación de pertenencia con la materia inerte de los objetos que poseemos y, en la medida en que los hago míos, ellos definen mi identidad. Frente al modo de tener, que define mi existencia en base a esa relación inerte entre mi yo y lo que tengo, el modo de ser establece una forma diferente de constituir la identidad que se concibe como un proceso vivo y productivo entre el sujeto y el objeto<sup>(15)</sup>.

El modo de ser se presenta como una forma activa de estar el hombre en el mundo, una forma de desarrollar sus potencialidades, superando la angostura de la posesión, el conformismo y la aceptación acrítica de modos de vida. El modo de ser supone la existencia previa de la independencia, la razón crítica y la libertad que se traducen en experiencia, en devenir, en existencia palpitante y creativa de un ser cuyos talentos, producen, crecen y se desarrollan: "Su característica fundamental es estar activo, y no en el sentido de una actividad exterior, de estar ocupado, sino de una actividad interior, el uso productivo de nuestras facultades, el talento, y la riqueza de los dones que tienen (aunque en varios grados) todos los seres humanos. Esto significa renovarse, crecer, fluir, amar, trascender la prisión del ego aislado, estar activamente interesado, dar"<sup>(16)</sup>.

¿Cuál es el papel que deben ocupar las humanidades en este escenario? Remover y estimular los espíritus acomodaticios del aburguesamiento generalizado. La función de crítica, que atiza las conciencias y sacude las estructuras consolidadas del pensamiento. Las humanidades en la vanguardia del progreso, redescubriendo al género humano lo más valioso de su propia condición, orientando la aplicación de los saberes científicos y estableciendo el imperio de la racionalidad de los fines sobre la racionalidad de los medios. El saber al servicio del hombre y no el hombre al servicio de un saber constituido en subsistema independiente y ajeno a todo control.

Sin embargo, la realidad dista de discurrir por esta senda, porque el mercado impone su lógica implacable y desde las altas instancias políticas se ensalza sin cesar sus virtudes. Un nuevo redentor para una humanidad pecadora al que solo es lícito prestar obediencia. Y todo se subordinará esta

(15) FROMM, E. *¿Tener o ser?*, F.C.E., México, 1980, p. 84.

(16) FROMM, E. *¿Tener o ser?*, cit., p. 92.

lógica cuantificadora del cálculo en términos de lucro. El modo de tener emerge así como el gran leviathan de nuestro tiempo, un monstruo bíblico a cuyo poder nada puede resistirse.

Estoy con Edgar Morin cuando advierte que la reforma que urge practicar es la reforma del pensamiento<sup>(17)</sup>. La universidad debe asumir como objetivo la tarea de formar ciudadanos capaces de afrontar los problemas de su tiempo. Se trata de desarrollar una democracia cognitiva que ponga freno al vaciamiento de las estructuras democráticas, al agostamiento del pluralismo, a la ficticia reducción a la unidad, a la masiva deserción ciudadana frente a esta imparable expansión de la autoridad de los expertos cuyas decisiones deben ser aceptadas acriticamente por una ciudadanía ignorante y que reactive el ser en el mundo como una forma activa de re-construir los múltiples significados de la existencia, desde la alteridad y el reconocimiento. Para recuperar esos horizontes de sentido se hace necesaria la apertura al otro, el fortalecimiento y la recuperación del vínculo democrático.

Esta empresa requiere una reorganización del saber que solo la universidad puede llevar a cabo: superando la fragmentación de una inteligencia que rompe la globalidad y la contextualidad de los problemas y resucitando las nociones trituradas por esa compartimentación disciplinar: el ser humano, la naturaleza, el cosmos, la realidad.

Es una necesidad social acuciante que, por su trascendencia, debe guiar cualquier propuesta de futuro sobre la política universitaria y, más específicamente, sobre la conformación de los planes de estudios. La complejidad de los problemas, el vértigo de un mundo en el que la dimensión temporal se trasmuta en puro devenir, exigen un rearme intelectual que nos permita pensar la complejidad, enfrentarnos con éxito a ella, para recuperar el dominio sobre una realidad dislocada, fuera de control, imprevisible y preocupantemente desbordada.

Nunca como ahora el hombre tuvo tanto poder y, simultáneamente, tanta incapacidad para controlar el producto de su propia creación. En la era planetaria el hombre debe recuperar el control sobre la existencia para ejercer responsablemente el compromiso moral que le compete en la

---

(17) MORIN, E. "Sobre la reforma de la Universidad", en PORTA, J. y LLADONOSA, M. (coords.), *La Universidad en el cambio de siglo*, cit., pp. 27 y 28.

preservación del planeta y en la propia continuidad de la especie. El desbordamiento del saber solo puede ser combatido desde el saber mismo, oponiendo la globalidad de los problemas a la disolución fragmentada de una técnica erigida en subsistema independiente y conectando los imperativos técnicos con las exigencias de una razón que parece haber saltado en pedazos. Reorganizar los saberes para recomponer la razón es la tarea de nuestro tiempo: un compromiso que la humanidad tiene contraído consigo misma si quiere reconciliar la técnica con el hombre, el saber con los valores. La reforma del pensamiento es una reforma existencial, ética y cívica. La intercomunicación de los saberes debe traducirse en un modo práctico de afrontar el mundo, de repensar la complejidad presente para buscar soluciones y reorientar éticamente la existencia hacia la solidaridad y la responsabilidad.

### 3. LA FUNCIÓN IDEOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

¿Y qué decir de nuestras facultades de Derecho? ¿Acaso su realidad es sustancialmente distinta de la que hemos esbozado para la universidad en su conjunto? ¿Acaso no están en crisis? De ser así, ¿en qué sentido podemos decir que lo están? ¿Cuál es el alcance de esta crisis y cuáles sus remedios?

En nuestras facultades de Derecho la exaltación de las enseñanzas propiamente técnicas o experimentales es una constante desde hace varias décadas. Fruto de ese proceso vivimos una época de arrinconamiento de las disciplinas humanísticas o formativas en detrimento de las asignaturas de derecho positivo que han acabado por dominar la totalidad de los planes de estudios, en los que, como vestigios de otras épocas, permanecen algunas disciplinas de carácter propedéutico como la Filosofía del Derecho. Aunque esta tendencia tiene raíces anteriores, es preciso subrayar que esta paulatina disminución de peso de las disciplinas humanísticas tiene un hito decisivo con los nuevos planes de estudios, la reestructuración general de las enseñanzas universitarias y la implantación de los títulos de grado que ha propiciado el Espacio Europeo de Educación Superior que se lleva a cabo a partir del 2010.

Se hace necesario decir que este proceso de arrinconamiento progresivo de los saberes humanísticos en los estudios de Derecho es consecuencia de un determinado modelo de jurista que, desafortunadamente, ha terminado triunfando frente a otros modelos posibles, sin

duda, más satisfactorios. Frente al jurista con una sólida formación humana, capaz de afrontar y construir soluciones a los problemas sociales, la universidad española ha propendido a formar un jurista técnico en la aplicación de la ley. De ahí que la erudición haya pasado a un segundo plano y que la capacidad crítica del futuro jurista con respecto a leyes e instituciones jurídicas quede definitivamente desterrada de las habilidades que se le exigirán al jurista en ciernes.

Lo que nuestras sociedades exigen es un jurista adecuado al modo de producción y de distribución del tardocapitalismo, un jurista que renuncia a su dimensión más propiamente humana para encerrar el Derecho en la aplicación mecánica de la ley, un jurista imbuido de los viejos dogmas del mercado cuyos esquemas reproduce en sus actuaciones como profesional. Un jurista, en suma, que admite como dogmas lo que no son más que instrumentos útiles a la conservación del *statu quo*, garantizando con ello el mantenimiento y reproducción de un determinado modelo de organización social.

Esa contemplación del Derecho no como fuerza transformadora y emancipadora, sino como instrumento de estabilidad que permite la preservación de la situación existente, descansa sobre un modelo de jurista acrítico, aséptico, dogmático y neutral que abomina la politización del Derecho bajo la excusa de una científicidad inequívocamente ideológica. Y es que, como apunta el profesor Pérez Luño, el modelo de jurista que cristaliza en nuestras universidades en el siglo XIX se basaba en el mantenimiento de un sistema y de una sociedad relativamente estable que tendían a perpetuar sus propias concepciones culturales: un jurista al servicio del sistema que propiciaba la conservación y reproducción del orden establecido.

En consonancia con esta visión, el Derecho era concebido como un conjunto de "conceptos perennes y autónomos, abstraídos de las vicisitudes históricas y cognoscibles a través de la pura actividad lógica"; un Derecho, en suma, pretendidamente científico que descansaba sobre la inmovilidad de sus principios y categorías cuya insuficiencia se puso de manifiesto cuando entró en crisis la propia dinámica de los hechos sociales y el sistema social, económico y político que había contribuido a crear<sup>(18)</sup>.

(18) Cf. PÉREZ LUÑO, A.E. "La Filosofía del Derecho y la formación de los juristas", en *Lecciones de Filosofía del Derecho. Presupuestos para una filosofía de la experiencia jurídica*. Sevilla: Mergablum, 1998, p. 240.

Conviene apuntar que la crisis de las facultades de Derecho responde básicamente a los mismos síntomas que aquejan a la universidad española en su conjunto, si bien en este caso se revelan con especial gravedad: la crisis de las facultades de Derecho pone en evidencia una crisis estructural más profunda: es la crisis del propio Derecho y de toda una forma de comprender y de hacer Ciencia del Derecho. Es la crisis de los modelos teóricos que se elaboran para el análisis y comprensión del Derecho<sup>(19)</sup>. Compartimos esa convicción que el pensamiento jurídico crítico ha puesto tan atinadamente de relieve: la crisis del Derecho y de los modos de enseñanza y reproducción del saber jurídico es un efecto estructural del capitalismo, pues, en el fondo, la Ciencia jurídica está orientada en buena medida

(19) LÓPEZ CALERA apunta que la experiencia y la crítica de las últimas décadas han descubierto dos características importantes de los modelos teóricos actualmente vigentes. En primer lugar, la inutilidad de la Ciencia Jurídica dominante para cumplir los objetivos asignados por el sistema (comprender para aplicar). En segundo lugar, la vinculación indiscutible de la Ciencia del Derecho a objetivos e intereses políticos. Como consecuencia de ello, cada vez resulta más innegable que el estudio de la Ciencia Jurídica no puede desvincularse de las demás ciencias sociales (Cfr. LÓPEZ CALERA, N.Ma., "La crisis de las Facultades de Derecho: una cuestión ideológica", *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 20-21, 1980-1981, pp. 17 ss.) Sobre la vinculación inescindible del Derecho con el resto de ciencias sociales, cfr. ROTTLEUTHNER, H., "Jurisprudencia y ciencias sociales", *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, n° 20-21, 1980-1981, pp. 43-72; Sobre la intercomunicación de las ciencias sociales, cf. Bellestero, E. *El encuentro de las ciencias sociales. Un ensayo de metodología*. Madrid: Alianza, 1980. Las relaciones entre Derecho y ciencias sociales son también objeto de la obra, ya clásica, de Julius Stone, *El derecho y las ciencias sociales* (F.C.E., México, 1973). Para Stone, el Derecho es parte del sistema social en cuyo seno se genera y en su análisis se deben proyectar los factores extrajurídicos que inciden en su gestión. En el estudio del Derecho el jurista —entiende el autor— debe hacer acopio de todos los conocimientos que puedan contribuir a su adecuada comprensión, con independencia de donde procedan, y debe acudir a otras disciplinas, llamando en su auxilio a todas las ciencias sociales dinámicas y en expansión, desde las más tradicionales (antropología, economía, geografía, psicología) pasando por las que se relacionan con las instituciones sociales, éticas y políticas, hasta disciplinas más modernas como la demografía y la sociología, vertiendo sobre los problemas legales tanto actuales como pasados. Esta labor de intercomunicación de las ciencias sociales resulta particularmente necesaria para entender cómo están relacionados el Derecho y otros controles sociales en la democracia moderna, y cuáles son las condiciones de actuación de estos controles y sus implicaciones a través del Derecho, especialmente en lo relativo a la participación de los ciudadanos y a la responsabilidad de los gobernantes (Stone, J. *El derecho y las ciencias sociales*, cit., pp. 12-14).

hacia la legitimación del sistema y no hacia la crítica de la legitimidad, y los juristas se siguen alimentando de una ideología que se perpetúa a través de los conceptos y categorías fundamentales de una dogmática jurídica que se generó para servir de soporte a la ascensión sociopolítica de la burguesía y del modo de producción que se vino a imponer<sup>(20)</sup>.

Desde esta perspectiva, el Derecho descansa sobre la transmisión de conceptos incuestionables, de categorías formales y de los dogmas de la Ciencia del Derecho, cuya marcada función ideológica en el ámbito iusprivatista se extiende a toda la juridicidad proporcionando el sustrato básico de la comprensión elemental del jurista contemporáneo. Así, Capella, al referirse a la formación jurídica en nuestro país, declara que la enseñanza del derecho privado constituye la columna vertebral de los estudios de Derecho, de suerte que el núcleo de la licenciatura se articula sobre los conceptos y categorías elaborados por la dogmática jurídico-privada. Y no se trata de una revelación anecdótica, sino de un dato sintomático de indiscutible valor, pues encubre todo un sistema de ideas resueltamente comprometido con la difusión de un determinado modelo de organización social, política y económica. A la postre, la enseñanza predominante del derecho privado supone que el centro de gravedad de la vida social lo constituyen las relaciones entre particulares tuteladas por un Estado gendarme que las observa desde fuera. Sin embargo, la realidad ha cambiado. Ya en 1970, el Consiglio superiore della Magistratura afirmaba en su memoria anual que “el jurista no es, ni puede ser, un vigilante de un orden cristalizado, sino que debe ser partícipe del proceso constructivo de una sociedad humana que a través de la ley —que tiene una vida propia, autónoma de la que intentaba conferirle el legislador del que un día emanó— tiende constantemente a evolucionar”<sup>(21)</sup>.

Las cosas ya no son como eran antes y, pese a todo, ese viejo modelo cientificista se resiste a ser desplazado y aguanta incólume como si todo siguiera igual. Ese modelo de sociedad, en el que primaban las relaciones

(20) Cf. SAAVEDRA, M. y MARESCA, M. “Sobre la ciencia jurídica dominante en las Facultades de Derecho: la crisis de la reforma”, *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 20-21, 1980-1981, pp. 73, 92 y 110.

(21) Memoria anual del Consiglio superiore della Magistratura de 1970, titulada *Realidad social y administración de justicia*, cit. Por Barcellona, P. “La formación del jurista”, en AA.VV.: *La formación del jurista. Capitalismo monopolístico y cultura jurídica*, 2.ª edic. Madrid: Civitas, 1983, pp. 29 y 30.



articuladas en torno a la autonomía de la voluntad ha sido progresivamente desdibujado y se ha transmutado a partir de la alteración drástica de las relaciones de producción y del modo de distribución de los bienes en una era dominada por la desterritorialización de las relaciones productivas y por el imperio del capitalismo financiero. La asimetría de las partes en las relaciones económicas se constituye en factor determinante del orden social y jurídico, de modo que la igualdad formal ante la ley de los diversos agentes económicos se erige en un dogma, un mero postulado, ante la constatación de la desigualdad efectiva, en términos materiales, que rige las relaciones mercantiles, económicas, financieras y productivas: “Las corporaciones transnacionales negocian directamente con los Estados; las grandes empresas lo hacen con las administraciones públicas. Las decisiones de estos agentes económicos tienen tal poder material que determinan incluso la existencia de miríadas de otros agentes subalternos personas jurídicas independientes el control de unos agentes sobre otros puede expresarse jurídicamente a través de mecanismos que no tienen forzosamente que ver con el de la participación en la propiedad, sino que pueden adoptar formas jurídicas como la de los contratos de suministro, la compra de la producción o el mero aval, que descargan de deberes jurídicos importantes a los agentes económicos más poderosos”<sup>(22)</sup>.

De este modo, la universidad ha ejercido un papel principal en la difusión de tal concepción del Derecho, acentuando el carácter primario del derecho privado y de sus instituciones, conceptos y categorías cuya función ideológica queda puesta de manifiesto al constituirse en instrumental teórico común y general de todo jurista desde el que analizar la propia realidad social y las articulaciones normativas en el Derecho: “La toma de

---

(22) CAPELLA, J.R. “La crisis actual de la enseñanza del derecho en España”, en AA.VV.: *La Enseñanza del Derecho. Seminario de Profesores de la Facultad de Derecho*, Institución “Fernando el Católico”, Zaragoza, 1985, pp. 27 y 28. Sobre el excesivo protagonismo del derecho privado en los planes de estudio de las facultades de Derecho, Capella destaca la extraordinaria presencia de las disciplinas iusprivatistas en el plan de 1953, cuyas consecuencias aún se hacen notar no sin cierto estupor en los actuales planes de estudios. En concreto, en el plan de 1953 se detecta la presencia de cuatro cursos de Derecho Civil, dos de Derecho Mercantil, uno de Derecho Procesal, uno de Derecho Internacional Privado y la presencia del Derecho Romano en el que suele soslayarse con frecuencia el estudio del Derecho Público Romano (vid., Capella, *Op. cit.*, p. 26).

contacto de los estudiantes de las Facultades de Derecho con la sociedad, las concepciones de la realidad económica, son mediatizadas y analizadas a través de las categorías y del contenido del sistema de Derecho privado. (...) Así, el Derecho privado general desarrolla, incluso en la integración social de los juristas, una función esencialmente legitimadora<sup>(23)</sup>. Este sentido ideológico de la formación jurídica es puesto de relieve también por Coelho, para quien los dogmas del Derecho, tal como son presentados por la Ciencia jurídica, no pasan de ser mitos. La cosificación del Derecho en categorías abstractas, transmitidas dogmáticamente por la educación jurídica tradicional, hace que sus elaboraciones conceptuales no sean contempladas como creaciones intelectuales o incluso como prácticas sociales, sino como objetos reales cuya esencia en ningún momento se cuestiona<sup>(24)</sup>. Por eso, el conceptualismo carece ya de razón de ser: su pretendida asepsia es tan falsa como la teoría del conocimiento en que reposa y su contenido doctrinal legalista deforma interesadamente la realidad jurídica<sup>(25)</sup>.

En consecuencia, las facultades de Derecho han potenciado el estudio memorístico de las leyes y la aplicación puramente mecánica de los contenidos normativos, asimilando el Derecho al derecho positivo, y este, princi-

(23) MÜCKENBERGER, U. y Hart, D. "La formación de los juristas y la función legitimadora de las categorías jurídicas", en AA.VV.: *La formación del jurista. Capitalismo monopolístico y cultura jurídica*, cit., pp. 71 y 72.

(24) COELHO, L.F. *Teoría Crítica do Direito*, 2.<sup>a</sup> ed. PORTO ALEGRE, Sergio Antonio Fabris, 1991, pp. 230 y ss. Para el profesor brasileño estos mitos se refieren principalmente a los conceptos jurídicos fundamentales como los de sujeto de derecho, obligación y derecho subjetivo que son hipostasiados por la teoría jurídica o rectificadas en las tesis civilistas; junto a ellos, el mito más grande de todo el derecho privado, el de la autonomía de la voluntad de las partes en el contrato, especialmente cuando se refiere a la autonomía del empleado en el contrato de trabajo, que tan fácilmente se presta a la manipulación ideológica y que es erigido en principio general, presupuesto esencial de los contratos sinalagmáticos y fundamento de toda la teoría de las obligaciones. Es evidente que en nuestra civilización la voluntad individual no es libre, sino que está influenciada en el sentido del consumismo, de las cláusulas de adhesión, de la imposición del precio, para atender a los intereses de quien tiene el poder de manipular las reglas del Derecho en el ámbito público destacan el mito de la voluntad del legislador y el evidente mito de la voluntad o intención del Estado (COELHO, L.F. *Teoría crítica do Direito*, cit., *ibidem*).

(25) OLLERO TASSARA, A. "Una filosofía jurídica posible", en *Interpretación del Derecho y Positivismo legalista*. Madrid: Edersa, 1982, p. 253.

palmente, al derecho privado, y desterrando con frecuencia de la reflexión jurídica la discusión sobre la Justicia. Es, como nos recuerda Ollero, el triunfo de un positivismo legalista estéril y ramplón que abomina las actitudes críticas en el aprendizaje del Derecho<sup>(26)</sup>; un fetichismo legal<sup>(27)</sup> que presume engoladamente de su propia autosuficiencia, de su vacua neutralidad y de una autonomía blindada a fuego en la insensibilidad hacia los problemas sociales.

El jurista que se forma en esos esquemas es un jurista aséptico, que contempla la realidad socio-política como algo ajeno a la juridicidad y que hace descansar el carácter científico de su objeto sobre la independencia respecto a otras disciplinas, mostrando así una resistencia anacrónica a la interrelación de los saberes y negando con ello la evidente interdependencia de los fenómenos sociales. El Derecho como un producto químicamente puro ajeno a las circunstancias e implicaciones sociales, económicas, éticas y políticas.

Lo que caracteriza a este modelo de jurista es el estudio memorístico de los textos legales, pues el jurista se define, básicamente, en nuestro contexto por su remisión al legalismo y al conocimiento estricto del derecho positivo: el jurista debe conocer las leyes, cuantas más, mejor, con la mayor precisión posible. No se trata de reflexionar, sino de repetir, no se trata de poseer el instrumental adecuado para analizar con precisión la realidad social, jurídica y política, sino de tener un amplio bagaje memorístico que asegure el conocimiento exhaustivo de las normas que integran un determinado ordenamiento jurídico<sup>(28)</sup>. Se trata de formar un jurista impregnado de la “voluntad de la ley” —como si la ley fuese realmente un ser con capacidad volitiva— que no se cuestiona la bondad de instituciones y normas, que se limita a aplicar el Derecho (*dura lex, sed lex*; *Gesetz ist Gesetz*) sin advertir que su responsabilidad ante la sociedad requiere un compromiso decidido con los valores; un jurista técnico que rehúye los análisis interdisciplinarios y que no admite más exégesis que la del texto legal cuando los términos del mismo no resultan suficientemente claros (*in claris non fit interpretatio*).

(26) Cfr. OLLERO TASSARA, A. “Modelo teórico y rutinas didácticas”, en *Interpretación del Derecho y Positivismo legalista*, cit., pp. 267-296.

(27) PÉREZ LUÑO, A.E. “La Filosofía del Derecho y la formación de los juristas”, cit., p. 239.

(28) PAUL, W. “La formación de los juristas en España y Alemania: aspectos comparativos”, en AA.VV.: *La Enseñanza del Derecho*, cit. p. 70.

El modelo triunfante es el arquetipo del jurista-funcionario, que aplica, de manera aséptica y neutral, las normas jurídicas, colaborando en el proceso de materialización social del derecho y permaneciendo ajeno a las consecuencias jurídicas que se desprenden de la asignación mecánica lógico deductiva de efectos a los diversos supuestos y situaciones con relevancia jurídica. El jurista queda convertido en un mero técnico, un colaborador, un adepto al manteamiento del statu quo que permanece ajeno a cualquier juicio o valoración sobre los fines de la propia acción y sobre sus resultados<sup>(29)</sup>. Y es que la enseñanza del Derecho en España parece diseñada para la habilitación profesional de técnicos en el manejo de los textos normativos y de sus consecuencias, prescindiendo por completo de los fines que deben guiar la labor del jurista. Por lo tanto, se trata de una enseñanza sesgada y limitada a la labor meramente técnica del funcionario y del abogado, centrada en los aspectos formales del Derecho y en las elaboraciones conceptuales de la dogmática iusprivatista; una enseñanza que resulta insatisfactoria para captar lo jurídico en su compleja totalidad y que omite el estudio de las implicaciones políticas, económicas y sociales del Derecho.

Para algún autor, sin embargo, el jurista que se forma en nuestras facultades de Derecho no responde a un modelo definido: su formación es una amalgama de despropósitos, una extraña mezcla entre el modelo "humboldtiano" del jurista integral y el deterioro de un modelo de enseñanza dogmático, cuya degradación se traduce en un legalismo estéril. Analizando las diferencias entre el modelo alemán y el español, Wolf Paul ha destacado cómo en nuestras facultades de Derecho se otorga un papel prácticamente decisivo a la formación teórica en detrimento de la formación práctica que prima en el modelo germano. En Alemania el modelo de formación está representado por lo que se da en llamar "*jurista unitario*", concepto técnico-administrativo que sirve para designar al jurista que ha adquirido la capacidad suficiente para realizar las tareas de la praxis, un jurista cuya competencia profesional unitaria le habilita para actuar en todas las profesiones jurídicas. Por lo tanto, se trata de un jurista general, universal y versátil, formado según normas, reglas y métodos unitarios, de modo que esa formación general le capacita para ejercer todas las profesiones jurídicas.

(29) OLLERO TASSARA, A. "Modelo teórico...", cit., p. 268; Barcellona, P. "La formación del jurista", cit., p. 50.

Este modelo tiene como efecto la marginación de otros modelos, como aquel ideal humboldtiano de formación neohumanista y académica que contempla el Derecho desde una perspectiva teórico-científica, libre de fines y alejada de la praxis. Su exclusión tiene como consecuencia el arrinconamiento del modelo de jurista integral, entendido como aquel que posee una *weltanschauung*, una cosmovisión del mundo, que se sustenta sobre una comprensión totalizadora de los acontecimientos humanos y de los múltiples y variados aspectos (sociales, políticos, culturales, históricos, éticos, económicos...) que convergen y se materializan en la realidad jurídica<sup>(30)</sup>.

Frente al jurista unitario alemán, el modelo de jurista que se forma en las universidades españolas responde al ideal alemán del jurista cultivado, un jurista académico, formado en concepciones generales y con una sólida formación teórica. Ahora bien, frente al carácter inequívocamente teórico de la formación que se dispensa en las facultades de Derecho españolas, hay que señalar que existe una distancia nada desdeñable entre el modelo teórico y su realización práctica. La insatisfacción es general y afecta tanto al diseño teórico como a la realización práctica, tanto a los planes de estudios como a la didáctica que se sigue y a sus concreciones materiales. Podemos concluir que ni la ley ni la realidad ofrecen un modelo satisfactorio de jurista<sup>(31)</sup>.

Por lo tanto, estamos ante un empobrecimiento del modelo teórico que se traduce en la reducción de la formación jurídica a una visión estrechamente formalista del jurista que se orienta a la retención memorística de datos, artículos y conceptos sin aprehender la concreta dimensión filosófica e histórica, así como los condicionamientos sociales, económicos y culturales que subyacen a toda concepción del Derecho. Ante esta desvirtuación del modelo teórico, apostamos por la necesidad de restaurar

(30) PAUL, W. "La formación de los juristas...", cit., p. 68.

(31) LÓPEZ CALERA, N. Ma. "La crisis de las Facultades de Derecho: una cuestión ideológica", cit., p. 23. Así, el plan de 1953, vigentes en algunos centros hasta hace pocos años, refleja en disciplinas los grandes sectores normativos del ordenamiento jurídico, pero nada prevé acerca de las conexiones entre disciplinas jurídicas ni hace referencia al alcance metodológico y didáctico de estas, construyéndose sobre la autosuficiencia de lo jurídico como algo ajeno al resto de ciencias sociales. Y el plan de 1965 que, ad experimentum, se puso a prueba en Valencia y en Sevilla incorporaba a partir del cuarto curso las especialidades de Derecho Público, Derecho Privado y Derecho de la Empresa (Cf. LÓPEZ CALERA, N.Ma., *Op. cit.*, pp. 29-31).

el ideal humboldtiano de formación de “juristas nuevos”<sup>(32)</sup>, entendidos como algo más que meros intérpretes de textos legales y sí como reformadores sociales inequívocamente comprometidos con la dimensión material que toda regulación jurídica comporta: un jurista que no rehuya el compromiso axiológico y que no supedite el carácter científico de lo jurídico a la ausencia de referentes políticos y éticas en el ámbito de la juridicidad. El jurista como hombre de letras, cuya formación humana integral le permite situar adecuadamente los problemas jurídicos en el universo de problemas que afectan a la sociedad de su tiempo, comprendiendo que la dimensión histórica de los hechos y de los sujetos no puede menoscabar el desarrollo de aquellos valores a los que el derecho debe servir. En ese sentido, la implantación en España del Espacio Europeo de Educación Superior, su arrinconamiento de las humanidades, de las disciplinas propedéuticas y humanistas, su énfasis en un nuevo modelo de aprendizaje basado en la productividad y en la eficacia y su decidida apuesta por un modelo profe-

---

(32) Wilhelm VON HUMBOLDT, portavoz de los reformadores de la política educativa en la Prusia de finales del XVIII, postulaba un modelo de jurista comprometido con las necesidades de su tiempo y en concordancia con las tareas que el Estado liberal debía asumir, modelo que Humboldt intentó desarrollar desde la Universidad de Berlín, contando para ello con la colaboración de Savigny. Esa concepción de la formación jurídica se basaba en la relación del Derecho con las ciencias del espíritu y, más específicamente, con la Filosofía, cuya Facultad configuraba con carácter general los estudios universitarios de la época. El ‘nuevo jurista’ se caracterizaba por ser no un intérprete de textos legales, sino un auténtico reformador político. Para ello debía contar con una amplia y sólida formación humana, que le permitiera pensar sobre la sociedad globalmente considerada, sobre los fines políticos y sobre la labor de emancipación jurídico-política que el Derecho debía catalizar en el contexto de una sociedad liberal, todo lo cual le permitiría actuar políticamente con plena responsabilidad. El “nuevo jurista” humboldtiano debía contar, en resumidas cuentas, con una formación científica y práctica que le capacitaría para actuar en los niveles gubernativo, administrativo y legislativo, a fin de efectuar una política de reforma. Sin embargo, el ideal humboldtiano se frustró en su realización práctica, pues su pretensión de un estudio integrado de las ciencias del Estado y del Derecho colisionó con los intereses económicos de la burguesía, centrados fundamentalmente en la organización social del mercado, del modo de producción capitalista y del tráfico jurídico privado, que exigió la abdicación práctica del Estado en la política de reformas que Humboldt propugnaba. Sin embargo, Savigny no logró conciliar en su modelo la Ciencia del Estado y la jurisprudencia, lo cual abocó a la Ciencia Jurídica a aislarse del resto de saberes y a constituirse como ciencia sistemática, apolítica y de conceptos, centrada en el tratamiento de la forma jurídica histórica (Cf. PAUL, W. “Formación del jurista entre teoría y praxis. Comentarios sobre el sistema alemán y su origen, así como sobre la situación de su reforma”, *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 20-21, 1980-1981, pp. 120 y ss.)

sionalista de universidad constituye un empeño malogrado: una ocasión inmejorable para recuperar el modelo integral de formación jurídica que representa el modelo ilustrado<sup>(33)</sup>.

En España, la formación jurídica se centra en el adiestramiento y en la memorización de categorías, conceptos, definiciones y articulados normativos, omitiendo la dimensión humanística de los estudios de Derecho. Por lo tanto, se realza la dimensión técnica en detrimento de la humanística, a partir de una comprensión profundamente sesgada del Derecho como producto químicamente puro: un Derecho que se limita a operar al margen de la realidad social mediante mecanismos lógicos falsamente asépticos, que se construye desde la negación de la sociedad como categoría de análisis de lo jurídico y que omite que la neutralidad encubre un nada despreciable valor ideológico.

En suma, se trata de convertir al Derecho en una mera técnica de resolución de conflictos desde la reducción del mismo a puro procedimiento lógico de imputación de consecuencias jurídicas a los hechos subsumidos en la norma. De este modo, a partir de un proceso de abstracción y generalización, se suprimen las circunstancias peculiares del hecho concreto y se establecen los rasgos característicos generales sobre los que descansará la operación lógica de atribución de consecuencias. Una operación lógica realmente irreprochable: de un supuesto particular se extraen las características generales que permitirán la aplicación de las consecuencias jurídicas previstas en normas, también generales, mediante un procedimiento lógico-deductivo. Pura asepsia y neutralidad. ¿Quién podría decir lo contrario? ¿Acaso resulta lícito sostener que la imputación de consecuencias jurídicas a un determinado supuesto fáctico es algo más que una operación puramente lógica?

(33) CAPELLA, J.R. "La crisis actual de la enseñanza del derecho en España", cit., p. 41. Una postura similar es sostenida por LÓPEZ CALERA quien postula la necesidad de que las Facultades de Derecho recuperen su vieja naturaleza de centro de cultura superior y abandonen la senda del profesionalismo: "Reconozco que esta es, por ahora, una gran utopía, pero tal vez la misma dinámica de los hechos (centrada en esa progresiva inutilidad social de la Universidad, que la ha llevado a su marginación) conduzca a esa nueva situación universitaria, en la que se enseñará y se aprenderá sin las obsesiones de los títulos profesionales ni de la rentabilidad social inmediata. Entonces las Facultades de Derecho asumirán un profundo sentido liberador y no dejarán por ello de servir, sin las degradaciones e integraciones alienantes de hoy, a la preparación de los profesionales que la sociedad —no el sistema— necesite" (LÓPEZ CALERA, N. Ma. "La crisis de la Facultades de Derecho: una cuestión ideológica", cit., p. 40).

Sin embargo, esa asepsia puede resultar engañosa. No huelga soslayar que tras todo proceso lógico hay una labor previa de depuración, de conceptualización y categorización que es realizada por la Ciencia Jurídica. Una Ciencia Jurídica que se jacta de ser neutral, al tiempo que reduce las diferencias y la multiplicidad de acontecimientos, supuestos y personas a una generalidad premeditadamente homogénea. Y es que la subsunción reviste un evidente carácter ideológico, pues el jurista, antes de realizarla, debe proceder a reconducir el hecho particular a uno de los conceptos generales de que dispone, de modo que al atraer el hecho hacia el concepto general una depuración de las circunstancias particulares que obstaculizan su encuadre. Esta operación encubre una manipulación por la cual se presentan como idénticos el hecho realmente acaecido y el supuesto general previsto en la norma, cuando en realidad tal identificación se construye sobre la ocultación de las circunstancias particulares del supuesto que lo individualizan y lo hacen diferente. De este modo, la multiplicidad de la experiencia y de sujetos se reduce a la unidad mediante la selección de las cualidades comunes<sup>(34)</sup>.

¿Qué se puede decir de esa reducción de la multiplicidad a la unidad? ¿También es algo realizado desde los presupuestos pretendidamente científicos de una lógica puramente formal? ¿O acaso estamos ante la articulación de opciones previas sobre valores que constituirán las premisas ocultas de las que se habrá de partir en la aplicación lógica de las normas? ¿No estamos, en definitiva, encubriendo bajo la apariencia de una cientificidad meramente postulada la realidad incuestionable de que el Derecho es, prioritariamente, una opción por la realización de determinados valores?

Confesemos con rotundidad, frente a los diestros y crédulos peritos en un Derecho falsamente esterilizado, que tras toda operación lógica subyace una opción previa y que todo análisis de lo jurídico que omita esta realidad está reduciendo el Derecho a uno de sus aspectos, el menos importante quizá, quién sabe si con la ominosa pretensión de ideologizar y mitificar las categorías jurídicas sobre las que ese modelo descansa. Por eso, carece de sentido seguir sosteniendo en nuestros días la idea de un Derecho químicamente puro, un producto de laboratorio elaborado sin tener en cuenta los condicionantes sociales, económicos, políticos y éti-

---

(34) Cf. BARCELONA, P. "La formación del jurista", cit., pp. 35-37.



cos, al margen del conjunto de las realidades humanas y distante del ser humano que es su actor a la vez que su destinatario. Y es que el Derecho no se ofrece como una realidad acabada, cerrada, conclusa de una vez para siempre, sino que es objeto de una participación en su propio proceso de conocimiento: el jurista, cuando conoce, está haciendo suya la norma, de modo que el objeto de conocimiento deja de ser algo objetivo y ajeno a la propia realidad del jurista que lo interpreta y lo conoce, en la medida en que, conociéndolo, inevitablemente, lo transforma. Y esta operación de mera aplicación de la norma no es en absoluto neutral ni aséptica, pues al tomar decisiones sobre la individualización y concreción de las normas abstractas elaboradas por el legislador, los juristas intervienen, consciente o inconscientemente, como agentes del poder político<sup>(35)</sup>.

El error metodológico principal de la vieja Ciencia Jurídica se centra principalmente en sus presupuestos epistemológicos de partida: la idea de que el Derecho es una realidad objetiva y externa, ajena por completo al sujeto de conocimiento. El conocimiento no es así una tarea aséptica, sino que resulta ser finalmente un proceso mediante el cual el objeto se hace vivencia: ya no será nunca más algo externo al sujeto de conocimiento. Por eso, el Derecho no se ofrece al jurista como un todo acabado, “listo” para aplicar, ni siquiera como una fuente de líquido escanciable. Es algo que el sujeto ha de buscar y que solo podrá encontrar en la medida en que haya ido haciéndolo con su búsqueda. Por eso, todo conocimiento del Derecho es un crear Derecho y toda Ciencia Jurídica es Política Jurídica<sup>(36)</sup>.

El modelo de jurista-funcionario que prima en nuestras facultades de Derecho se forma sobre la base de un aprendizaje memorístico de normas positivas y de un aparato conceptual limitado a la función estricta de aplicación puramente silogística de las normas. No se trata, pues, de formar a un juez —capaz de discernir y criticar las normas— ni a un erudito —un amante de la cultura, de los saberes y de los conocimientos meramente teóricos—, sino a un

---

(35) A esta cuestión se refiere CAPELLA cuando afirma que “el derecho es un instrumento de poder político cuyo funcionamiento convierte en agentes suyos a sus operadores ‘técnicos’ debido a que exige la adopción de decisiones de individualización y concreción por los juristas de las normas dictadas por el aparato del poder político” (CAPELLA, J.R. “La crisis actual de la enseñanza del derecho en España”, cit., p. 24).

(36) Cf. OLLERO TASSARA, A. “Una filosofía jurídica posible”, en *Interpretación del derecho y positivismo legalista*, cit., p. 252.

profesional adiestrado en el manejo de textos legales. Esa es su función: conocer las normas; conocerlas bien, tan bien que no exista texto legal que no haya sido previamente memorizado, exhaustivamente memorizado. Tan bien como para que ese intrincado laberinto de normas que es el derecho contemporáneo sea el ambiente natural en el que el jurista se desenvuelva con soltura, porque no se trata de crear leyes –función que corresponde al poder legislativo–, sino de sabérselas. Y poco importará que las normas cambien porque lo importante de todo esto es el aprendizaje, el adiestramiento en una habilidad, en una ortodoxia de conceptos, dogmas e instituciones útiles al propósito de mantener el sistema. Esa es la labor del jurista, la de un técnico especializado en el funcionamiento práctico del derecho<sup>(37)</sup>.

Concebida de esta forma, la enseñanza del derecho se convierte en una práctica rutinaria que obedece al sistema de aprendizaje que Fromm atribuye al modo de tener, en la que, con frecuencia, se pierde de vista el modelo de jurista que se persigue para incurrir, sin propósito alguno de enmienda, en los vicios que afectan a la realidad docente y discente de nuestras facultades.

¿Qué cabe esperar de una situación tal? ¿Podemos concebir algunas esperanzas frente a este desolador paisaje o acaso hemos de resignarnos a la contemplación de la más penosa realidad y ser finalmente arrastrados por ella? Personalmente, creo que sí cabe hacer algo: la posibilidad de cambio está en cada profesor, en su compromiso personal, vocacional y ético por cumplir fielmente la función social que tiene encomendada. Esta apelación a la responsabilidad no es un mero recurso retórico. La vida está llena de posibilidades que hemos de actualizar con nuestro esfuerzo pues como nos recuerda Ortega: "(...) en la Historia, en la vida, las posibilidades no se realizan por sí mismas, automáticamente; es preciso que alguien, con sus manos y con su mente, con su esfuerzo y su angustia, les fabrique su realidad, Historia y vida son por eso un perpetuo, un continuo hacer"<sup>(38)</sup>.

Esta apelación a la responsabilidad implica que cada profesor asuma como norte de su actividad docente un modelo dinámico, fluido y crítico de enseñanza universitaria, partiendo de un compromiso decidido por la innovación pedagógica, por la exploración de nuevos métodos que redunden en una formación más completa en las materias jurídicas. Ahí reside

(37) OLLERO TASSARA, A. "Modelo teórico...", *cit.*, *ibidem*.

(38) ORTEGA Y GASSET, J. *Misión de la Universidad*, *cit.*, p. 17.

una de las claves para la superación de la crisis de un modelo de enseñanza del Derecho que se muestra ya agotado. Se trata de superar ese ramplón y altanero legalismo de nuestras facultades que conduce a una formación huera, burocrática y vacía y que depara un paradigma de jurista ajeno a la realidad social que le toca vivir, carente de sensibilidad hacia los problemas candentes de nuestro tiempo y sumergido en el proceloso mar de los textos legales; un jurista náufrago que nada más aspira a la supervivencia, aturcido por la maraña de las complejas y tupidas redes legales de nuestro tiempo, en una era de multiplicación de las instancias productoras de derecho.

Es la avalancha legislativa de una producción normativa desbordada que ahoga y oprime, una catarata incesante de tratados y convenios internacionales, directivas y otras normas de la Unión Europea, leyes de ámbito estatal y autonómico, decretos-leyes, decretos legislativos, órdenes ministeriales, ordenanzas municipales, etc. Una cascada de producción normativa que crece a medida que lo jurídico se descentraliza y las instancias legislativas se multiplican y que provoca un fenómeno de inflación legislativa. Asistimos a lo que el profesor Pérez Luño ha denominado muy elocuentemente "el desbordamiento de las fuentes del Derecho"<sup>(39)</sup>. Ante este marasmo, el jurista-burócrata, el jurista-funcionario se queda inerme: carece de recursos para sistematizar, para ordenar, para dirimir y discriminar; su función se limita a devorar normas de forma compulsiva, errática y vehemente (...). Un jurista desbordado que tan solo atina a sacar la cabeza sobre la avalancha normativa para seguir respirando.

Carece de principios y de capacidad crítica y su instrumental teórico resulta ya insuficiente: no puede, con aquellos viejos conceptos y categorías de la dogmática jurídica tradicional, diseccionar y analizar el mundo que se le presenta a sus ojos, ese mundo del siglo XXI que late ante nosotros; una realidad que nos urge con inminencia con cuestiones cuyas respuestas no pueden ser silenciadas por más tiempo. Y el saber dogmático tradicional del jurista engullido por el sistema solo puede responder con la impavidez de quien, indolente y poltrón, se queda descolocado, fuera de juego, consternado y tumefacto: un jurista que ya solo puede mover papeles, hacer que el sistema siga funcionando, sin entender la realidad que le rodea,

<sup>(39)</sup> Cf. PÉREZ LUÑO, A.E. *El desbordamiento de las fuentes del Derecho*, discurso de ingreso en la Real Academia de Legislación y Jurisprudencia, Sevilla, 1996.

sin llegar a vislumbrar las cuestiones que el Derecho tiene planteadas, un jurista de bajos vuelos, que juega a la gallinita ciega mientras su mundo está dejando de ser definitivamente lo que fue. Por ello, es necesario que el jurista salga del "círculo mágico de sus fórmulas abstractas, del cerrado horizonte de las normas"<sup>(40)</sup> y que afronte directamente el problema de los contenidos materiales de la justicia.

Desde ya, el jurista tiene que ser consciente de que el Derecho precisa un grado más de razón para deshacer la hiperracionalidad de un cientifismo sin palpito. Desde ahora hay que deshacerse del velo: la realidad exige que la contemplemos de frente. Hay que aprender a incorporar nuevas dimensiones de análisis a lo jurídico: porque el Derecho por sí no se comprende, necesita de la ayuda de otras ciencias, precisa del apoyo de un aparato crítico que le haga contrastar las categorías de laboratorio de una dogmática longeva y caduca. Es necesario superar la impronta formalista de un sistema jurídico que se erige en sistema independiente, aislado del resto de los fenómenos sociales. La enseñanza del Derecho ha de incorporar una visión interdisciplinaria de lo jurídico que permita superar la separación estanca de compartimentos que nunca llegaron a existir. De esta suerte, el horizonte de la enseñanza del Derecho apunta hacia la superación de un paradigma cientificista falsamente neutral cuyo agotamiento es una realidad incontestable, pero que tiene todavía una insospechada vigencia en los planes de estudios de nuestras facultades; vigencia que tan solo puede justificarse en base al peso de la tradición y de los intereses corporativos y a la escasa eficacia del poder político a la hora de abordar con rigor el problema, ya endémico, de la enseñanza en nuestras universidades. La enseñanza del Derecho debe establecer el vínculo indisoluble del Derecho con el resto de los fenómenos sociales, incorporando un diálogo permanente con otras disciplinas y una visión más completa de lo jurídico como realidad eminentemente social; la incorporación de la sociedad como categoría de análisis de lo jurídico supone reivindicar un Derecho sin dogmas, permeable, abierto al cambio y a la innovación, un Derecho heteropoiético que abduca de la petulante autosuficiencia con que intentaron revestirlo.

Es preciso remover los cimientos de un paradigma anacrónico y fossilizado de enseñanza del Derecho y para ello se hace imprescindible su-

---

(40) Barcelona, P. "La formación del jurista", cit., p. 44.

perar la pesada carga de dogmas y mistificaciones, de conceptos y categorías huecas que nada pueden aportar ya al Derecho que está por venir. En nuestros días, por ejemplo, no parece que pueda seguir sosteniéndose el predominio de la autonomía de la voluntad en el ámbito de las relaciones entre particulares que ignora, como ya se ha apuntado, la flagrante asimetría de la mayoría de las operaciones mercantiles. Esa dimensión crítica hacia el propio Derecho importa no solo en cuanto al cuestionamiento de las viejas categorías y conceptos de la dogmática tradicional, sino también en lo que atañe a una labor de construcción de un saber jurídico adecuado a las nuevas circunstancias de un mundo que dejó de ser el que era. ¿Acaso no están ya maduras las circunstancias –se pregunta Eriksson– como para crear nuevos conceptos básicos (y no solamente nuevos principios) en el derecho moderno, conceptos que tengan en cuenta la fragmentación de nuestras sociedades y la naturaleza conflictiva del derecho moderno?<sup>(41)</sup>.

#### 4. LAS DISCIPLINAS IUSFILOSÓFICAS EN LA FORMACIÓN DEL JURISTA

Es notorio, a tenor de lo anterior, que en las enseñanzas jurídicas se privilegian las disciplinas positivas y el legalismo de los textos normativos, propiciando un aprendizaje memorístico de textos, conceptos y definiciones que se traduce en un modelo de profesional incapaz de asumir críticamente el instrumental teórico memorizado. Con ello, se acentúa la pérdida de horizonte del estudiante de Derecho en la medida en que este puede llegar a conocer muy bien las leyes y los vericuetos que el propio Derecho encierra, sin alcanzar a tener nunca una perspectiva suficientemente clara sobre qué es el Derecho para él, cuáles son los fines a los que debe servir y cuáles son los resultados que pretende alcanzar. Falta, pues, una perspectiva suficientemente amplia que proporcione una visión de conjunto y que otorgue unidad a la infinita variedad de planteamientos fragmentarios y parciales.

Por eso, cobran en nuestros días inusitada vigencia aquellas palabras de Schelling cuando en sus Lecciones sobre el método de los estudios académicos abogaba por un modelo de formación jurídica integral y recalca

<sup>(41)</sup> ERIKSSON, L. "Tendencias conflictivas en el derecho moderno", en Aarnio, A. et alii, *La normatividad del derecho*. Barcelona: Gedisa, 1997, p. 125.

la necesidad de integrar el estudio de la Ciencia del Derecho con los estudios filosóficos e históricos pues “la primera aspiración de aquel que quiera comprender la ciencia positiva del Derecho y del Estado (...), tendría que ser esta, procurarse mediante la Filosofía y la Historia la visión viva del mundo posterior y de las formas necesarias de la vida pública en él. No se puede calcular qué fuentes de formación podrían ser abiertas en esta ciencia, si esta fuera tratada con espíritu independiente, libre de toda relación con su aplicación práctica y en sí misma”<sup>(42)</sup>.

Esa contemplación global de la realidad jurídica en su compleja totalidad, sin la cual el jurista carece de toda perspectiva apta para analizar críticamente el Derecho corresponde a la iusfilosofía. No cabe ignorar, pues, esa dimensión crítica del derecho positivo tan necesaria para la formación integral del jurista, labor que tradicionalmente han venido enseñando las disciplinas iusfilosóficas y cuya principal virtualidad consiste, precisamente, en insertar el Derecho en el entorno en el que se origina, advirtiendo las múltiples conexiones e implicaciones del fenómeno jurídico y evidenciando los presupuestos axiológicos del derecho positivo. En esta tarea, a las disciplinas iusfilosóficas les cabe una misión de singular relevancia que no puede ser soslayada<sup>(43)</sup>.

En nuestro panorama iusfilosófico ha adquirido celebridad la distinción que en el siglo XVIII realizara José Ma Álvarez, certeramente popularizada por el profesor Pérez Luño, entre leguleyos (meros repetidores de leyes), jurisperitos (técnicos en la controversia legal), rúbulas (aquellos que se quedan en el mero estudio de la ley) y jurispruditos (quienes saben aplicar las leyes “erudita y juiciosamente”)<sup>(44)</sup>.

Si lo que se persigue con la formación jurídica es formar técnicos en la aplicación mecánica del Derecho, meros operadores acríticos de un Derecho que se retroalimenta en el mantenimiento del sistema, cooperadores neutrales y asépticos en la estabilidad y perpetuación del statu quo económico-social, ajenos a las consecuencias que se derivan de su actividad

(42) SCHELLING, F.W.J. *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, Editora Nacional. Madrid, 1984, p. 156.

(43) PÉREZ LUÑO, A.E. “La Filosofía del Derecho y la formación de los juristas”, en *Lecciones de Filosofía del Derecho*, cit., p. 238.

(44) Cf., PÉREZ LUÑO, A.E. “La Filosofía del Derecho la formación de los juristas”, cit., p. 240.

profesional y a las propias implicaciones políticas, económicas, sociales y éticas de su labor, parece claro que en ese modelo de técnico legal huelga toda reflexión de carácter global sobre el Derecho. No hay espacio para la iusfilosofía allí donde el Derecho se convierte en una mera técnica al servicio del poder político y económico. Estaríamos en ese caso ante algo muy distinto a lo que Álvarez entendía por jurista: leguleyos, jurisperitos o rábulas que, cegados por los datos proporcionados por la norma positiva, aplicarían de forma mecánica las consecuencias previstas<sup>(45)</sup>.

Consagremos, pues, el imperio de la utilidad y del derecho positivo y hagamos de una vez por todas que la universidad responda a ese modelo de técnico en la resolución de conflictos legales, un jurista burocrático-administrativo, un tecnócrata de las sociedades del capitalismo avanzado, cuya virtualidad no es otra que cooperar en el mantenimiento del sistema. ¿Qué espacio pueden tener las humanidades en ese modelo de enseñanza? La pregunta, por obvia, no es necesario responderla, porque nuestras universidades quedarían ya definitivamente abocadas a convertirse en meros expedientes de utilidad, centros de capacitación profesional cuya función se agotaría en el adiestramiento técnico-legal de los futuros operadores jurídicos. Se trataría, pues, de aprender memorísticamente textos positivos, de adiestrarse en el manejo de las normas y de las técnicas de argumentación jurídica, de conocer las instituciones y los vericuetos de un Derecho cautivo de su propia y pura normatividad: el Derecho abdicando de su misión más alta y entregado, reo ya para siempre, al poder que todo lo domina.

Este fue el sueño dorado del positivismo; pero esa amenaza se cierne también sobre las sociedades de nuestro tiempo disfrazada ahora de tecnocracia para justificar la más completa sumisión del derecho a los dictados de la economía global y a los imperativos de una racionalidad instrumental que se erige en barricada frente a los postulados de la ilustración.

---

(45) Sobre la necesidad de los estudios iusfilosóficos para la formación de auténticos juristas, el profesor PÉREZ LUÑO afirma lo siguiente: "Es evidente que tan solo la formación didáctica de los estudios jurídicos que se proponga formar auténticos juristas precisará impartir disciplinas de carácter iusfilosófico. Mientras que para la producción de leguleyos, jurisperitos y rábulas puede, perfectamente, omitirse toda referencia a la consideración crítico-valorativa que la perspectiva filosófica de los problemas jurídicos comporta" (PÉREZ LUÑO, A.E. "La Filosofía del Derecho y la formación"..., cit., p. 238).

Hoy, por ende, nuestras sociedades precisan juristas críticos, comprometidos al servicio de la libertad, de la justicia y de la realización de unas condiciones más dignas de vida para todo el género humano. Estamos en la época de la globalización, una época atravesada por interrogantes profundos, por formidables incertidumbres. Los centros de poder se multiplican y las esferas jurídicas se dispersan y se superponen, incrementándose proporcionalmente el nivel de riesgo e inseguridad. En los tiempos que corren la certeza del Derecho es un mito que se demuestra insostenible, el becerro de oro de un Derecho que ya ha sido destronado. Nada, pues, de certezas inmutables en esta época de grandes incertidumbres: la inflación legislativa, el desbordamiento de las fuentes del Derecho, la multiplicación de las instancias creadoras de normatividad y los problemas emergentes de un mundo dislocado y en mutación —problemas que afectan a la especie humana en su conjunto, a su propia pervivencia y a las condiciones básicas para el desarrollo de una vida humana digna—, dan fe del ocaso de todo un sistema de vida.

En este trance, encerrarse en el derecho positivo sería una veleidad imperdonable, un acto de soberbia. ¿Qué cabría esperar, en este momento, de un Derecho autosuficiente y de una enseñanza hecha a la medida del endiosamiento del derecho positivo? Por eso, precisamente, hoy más que nunca, la enseñanza del Derecho necesita de ese aliento global de la reflexión iusfilosófica: para comenzar a poner las cosas en su sitio, para que el futuro jurista sepa ver más allá de un conjunto de refinadas técnicas legales y trascienda en sus análisis de la estricta normatividad de un Derecho ya desbordado; para que el jurista pueda adquirir una cierta distancia crítica no solo con respecto al derecho positivo efectivamente vigente, sino también con respecto a las instituciones jurídicas, principios, conceptos y categorías sobre los que secularmente se ha construido la dogmática jurídica tradicional<sup>(46)</sup>.

---

<sup>(46)</sup> Sobre la adopción del término 'dogma' para designar determinado conocimiento jurídico y la atribución del carácter dogmático al conocimiento científico del Derecho, el profesor Pérez Luño indica que las raíces de este fenómeno deben buscarse en la unidad cultural del pensamiento del Medievo, época en la cual la revelación divina constituía el fundamento último de la realidad considerada en su integridad y, por ende, también del Derecho. Sin embargo, la generalización del término no se produce hasta el siglo XIX, como consecuencia del proceso de 'positivación' del conocimiento jurídico cuya preten-



En suma, un modelo de jurista que sea capaz de comprender el mundo y que sepa incardinar los problemas jurídicos con los que diariamente se enfrentará dentro de una determinada perspectiva de la realidad y en el conjunto de los problemas sociales: sabedor de que la realidad no debe contemplarse aisladamente, de que los hechos sociales no están separados en compartimentos estancos, un profesional capaz de desentrañar el sentido último de un determinado pronunciamiento judicial, capaz de advertir la interconexión existente entre la realidad jurídica y el resto de realidades sociales. Y esa capacidad de análisis es el punto de partida de su compromiso personal. Porque el análisis no sirve si no es para preparar el terreno a la acción. No queremos un jurista con capacidad de diagnóstico, necesitamos un jurista con capacidad de transformación. La presencia de las enseñanzas iusfilosóficas en los planes de estudios guarda una relación directa con el modelo de jurista que se desea formar, pues “a diferencia de lo que sucede con la dogmática, aquí no se trata de actualizar los contenidos docentes para mejor responder a las nuevas situaciones o conflictos sociales, sino sencillamente de dilucidar la clase de jurista que debe formar un centro universitario de acuerdo con la tradición, pero atendiendo también a las condiciones económicas, sociales, y políticas del momento histórico”<sup>(47)</sup>.

Ese es el sentido de la reflexión iusfilosófica sobre el Derecho y esa es, por tanto, la virtualidad de su presencia en los planes de estudios. Depende del modelo de jurista al que aspiremos: un técnico legal en la resolución puramente mecánica de conflictos sociales, o un profesional sólidamente formado, dotado de un aparato conceptual y crítico suficientemente amplio para poder afrontar con éxito la tarea diaria que le cumple: realizar la justicia a través del Derecho.

---

sión de trasladar la metodología de las ciencias empíricas al Derecho le conduce a elevar a la categoría de ‘dogmas’ sus formulaciones teóricas (Cf. PÉREZ LUÑO, A.E., *Lecciones ...*, *cit.*, p. 132). Hay que considerar, como indica Recaséns, que el término ‘dogmática’ no alude solamente a la propia condición de las elaboraciones teóricas, sino también a los datos que son objeto de estudio del científico del Derecho. Y es que la realidad sobre la que el jurista proyecta su labor constituye un bloque normativo que recibe dogmáticamente, esto es, impuesto desde fuera. Las normas vigentes establecidas por el orden jurídico tienen para el jurista el alcance de normas indiscutibles de las cuales él no puede evadirse (Cf. RECASÉNS SICHES, L. *Tratado General de Filosofía del Derecho*, 4.ª edic., Porrúa, México, 1970, p. 5).

(47) PRIETO SANCHÍS, L. “Un punto de vista sobre la filosofía del Derecho”, *Anuario de Filosofía del Derecho*, 1987, pp. 592-593.



# LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA Y SUS FACULTADES DE DERECHO

## Diagnóstico y propuestas de tratamiento<sup>(\*)</sup>

MIGUEL DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO

Catedrático de Derecho Penal. Universidad de León  
(España)

JUAN ANTONIO GARCÍA AMADO

Catedrático de Filosofía del Derecho. Universidad de León  
(España)

**Sumario:** 1. Elementos para el diagnóstico de las universidades españolas y algunas hipótesis sobre las causas de sus males. 1.1. Financiación y evaluación de las universidades. 1.2. Gestión de la Universidad. 1.3. Los estudios universitarios. 1.4. Los profesores e investigadores. 1.5. Los estudiantes. 2. Diez propuestas para un tratamiento urgente. 3. Sobre los estudios de Derecho y sobre nuestras facultades. 3.1. Por qué ya no nos quieren ni nos hacen caso. 3.2. Perdónanos nuestras culpas. 3.3. Perdidos en el Espacio (Europeo de Educación Superior). 3.4. Con planes y a lo loco.

**Resumen:** Las siguientes reflexiones, generales e incompletas, desde luego, pretenden expresar una visión crítica de la universidad española actual, de sus facultades y estudios de Derecho, y también proponer (sin demasiada esperanza) algunas pautas para su mejora.

---

(\*) Versiones anteriores de las dos primeras partes de este escrito fueron expuestas como ponencias en la Fundación Ciudadanía y Valores, en Madrid, en 2011 y dentro de la jornada sobre “El futuro de la Universidad española”. Este trabajo fue publicado en *Teoría & Derecho. Revista de Pensamiento Jurídico*, 11, 2012, pp. 277-294.

Se dividen en tres partes. En la primera se ensaya un diagnóstico de los principales males que afectan a aspectos fundamentales del quehacer universitario y se aventuran algunas causas de la situación. En la segunda, se ofrecen, de manera sintética, diez propuestas para el remedio de esos males. La tercera parte se centra en las facultades y estudios de Derecho en nuestro país, con una visión crítica de su situación actual y una propuesta de cambio de orientación para una mejor formación, más integradora del conjunto de los conocimientos jurídicos (rechazando la excesiva compartimentación), así como de la teoría y la práctica.

**Palabras clave:** Universidad, docencia, investigación, reforma, estudios de Derecho.

## 1. ELEMENTOS PARA EL DIAGNÓSTICO DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS Y ALGUNAS HIPÓTESIS SOBRE LAS CAUSAS DE SUS MALES

Según el art. 1 LOU, rubricado "Funciones de la Universidad", "1. La Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio./2. Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:/a. La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura./b. La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística./c. La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico./d. La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida".

Dejando de lado algún alarde retórico, no parece desencaminado ese precepto que abre la Ley reguladora de nuestra Universidad. No obstante, en nuestra opinión, el desarrollo normativo posterior (grados, posgrados, normas de selección y evaluación del profesorado y de las titulaciones universitarias, etc., por no hablar de muchas normas internas de las propias universidades) desmiente algo muy importante de esa declaración: en un marasmo de declaraciones sobre pedagogía, "empleabilidad", actualización, excelencia, habilidades, competencias y semejantes lindezas, uno no encuentra dónde queda la función (primera en mencionarse) de "la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de

la cultura". Dicho de modo más resumido y antiguo: la universidad como "templo del saber" está absolutamente devaluada y desatendida por nuestro actual marco normativo. Mientras tal entendimiento no se recupere de verdad, el futuro de la universidad será muy negro y más parecido al de una academia docente de perfil bajo.

### 1.1. Financiación y evaluación de las universidades

La universidad española no está bien financiada. Esto no extraña en un momento de crisis y habiendo existido antes con frecuencia un notable despilfarro por parte de muchos gestores universitarios. Se pagan ahora los excesos de la creación de universidades (a veces con campus multiplicados en cada una) por doquier, fácil de sostener en el papel del BOE y comprensiblemente bien acogida por las ciudades, pero que un país como España difícilmente se puede permitir si es que pretende mantener un nivel digno en todas ellas (como ejemplo llamativo podemos citar el que en España y Alemania hay aproximadamente el mismo número de Facultades de Derecho, cuando Alemania casi duplica la población de España y es un país sensiblemente más rico que el nuestro). La especialización de las universidades y la concentración de estudios, sobre todo si son de escasa demanda por el alumnado, pero de importancia notable en el saber humano, es una necesidad a la que los políticos competentes y los rectores de las universidades difícilmente se atreven por su impopularidad. Sin embargo, resultan imprescindibles para una universidad futura fuerte que merezca tal nombre. Eso sí, deben ir acompañadas de previsiones presupuestarias que permitan acceder a ellas a cualquier ciudadano que demuestre merecerlo sin importar su procedencia geográfica (becas para quienes no pueden estudiar en su ciudad).

De todas formas, no todo son culpas de actuaciones pasadas: España sigue siendo uno de los países desarrollados que menos invierte en educación e investigación (o I+D+I). Esta situación debe mejorarse si se quiere una universidad seria.

Deben acabarse las reformas, como las que nos abruma bajo la capa de Bolonia a la española, a coste cero, que desvirtúan lo que de positivo puedan tener las novedades previstas. Y el comprensible recorte del gasto en la coyuntura actual debe producirse de manera que la universidad no

deje de ser universidad: el equilibrio presupuestario no puede justificar, por ejemplo, una reducción drástica de medios para la investigación que la haga prácticamente imposible, o una política de profesorado que impida totalmente la incorporación de personas jóvenes y formadas (casi siempre con fondos públicos en forma de becas) que garantice un futuro decente a la universidad.

Es imprescindible un control de la universidad alejado de la eterna burocracia, el formalismo y la complejidad para encubrir un verdadero vacío de control. La evaluación de la universidad debe basarse en sus resultados, eso sí, teniendo en cuenta de dónde parten las distintas universidades para no agrandar las diferencias de trato entre ellas que no se deriven de méritos una vez realizada una ponderación entre sus posibilidades y sus logros.

## 1.2. Gestión de la Universidad

Parece evidente que el modelo actual de gestión de las universidades no funciona. Bajo la excusa de la autonomía universitaria, muchas universidades se han convertido en un nido de arbitrariedad y nepotismo, de despilfarro y trampolín para otras ambiciones. Los rectores han sido un grupo de presión muy importante en ocasiones, lo que en sí no es especialmente malo, si no fuera porque su guía no es siempre ni mucho menos el interés común (recuérdese la reacción de muchos de ellos frente a aspectos que no les gustaban —porque les recortaban poder, básicamente— de la original LOU). El que las competencias sobre Universidad las posean muy mayoritariamente las Comunidades Autónomas ha dado lugar a desigualdades de trato y de oportunidades para las universidades de unos y otros territorios que no tienen justificación posible. La mal entendida democracia en los órganos universitarios ha conducido a situaciones esperpénticas, como, por ejemplo (entre otros muchos), que el administrativo de un departamento decida, por el juego de los votos, sobre la necesidad de convocar una plaza de profesorado, sobre el plan docente de una asignatura o sobre la propuesta de tribunal de una tesis doctoral. El que los puestos directivos de los órganos universitarios recaigan en todos los niveles en los propios académicos ha propiciado redes de clientelismo, abuso de las conjuras y las listas (blancas o negras) y, muy a menudo, deterioro de las funciones docentes e investigadoras que son propias de esas personas.

Las soluciones no son fáciles. Algunas pautas generales que no es posible desarrollar aquí deben ser, en nuestra opinión, un proceso de desburocratización, eliminación de la demagogia pseudodemocrática, profesionalización de la gestión y, aunque no suena políticamente correcto, recuperación por el Estado de las competencias sobre la Universidad. Especial explicación requeriría la idea de profesionalización de la gestión, pues caben diferentes modelos, como los que existen en distintos países. No defendemos la exclusión total de los académicos de la gestión universitaria, pero sí la reducción de puestos que deban ser ocupados por ellos. Tampoco nos parece plausible la traslación absoluta de los principios de gestión empresarial a la Universidad, menos aún, como parece anunciarse últimamente, si ello va acompañado de un enorme margen de discrecionalidad en diversos aspectos (como la política de nombramientos de cargos de gestión, el diseño de la plantilla, etc.) para los rectores, pero sí el establecimiento de una mayor racionalidad.

### 1.3. Los estudios universitarios

El llamado proceso de Bolonia posee aspectos positivos, como la intención de unificar en buena medida las carreras universitarias, de modo que pueda haber un reconocimiento automático de las titulaciones en los países europeos, la promoción del trabajo del estudiante bajo la tutela del profesor en grupos de pocos alumnos, etc. Por cierto, algunas de esas cosas ya se venían haciendo en ciertos países europeos desde hace tiempo, como era el caso que mejor conocemos, el de Alemania, con bibliotecas llenas de alumnos (y, claro, de libros y revistas), preparando sus temas concienzudamente tras asistir a unas no muy numerosas clases magistrales donde el profesor esbozaba los principales puntos de la materia que después debían profundizar en seminarios y estudio personal; los resultados eran magníficos. En todo caso, el diseño boloñés general debe de tener algún defecto importante cuando distintos países con buena educación superior lo rechazan para ciertas titulaciones al menos (Alemania lo rechazó para los estudios de Derecho nada menos que en el pacto de gobierno de la anterior "gran coalición" entre democristianos y socialdemócratas). Pero mucho peor es nuestra Bolonia nacional: se habla de convergencia y se permite que cada Universidad diseñe libremente sus propios títulos, de modo que no puedan converger ni siquiera entre sí (los controles posteriores no

garantizan tal convergencia, pues quienes han de realizarlos parecen más preocupados por las políticas de género, la transversalidad de las competencias o la "empleabilidad" y la reducción del fracaso escolar que por los contenidos y la formación de profesionales sólidos). Hay excepciones: los títulos de grado con directrices europeas sobre todo (con ciertas cosas no se juega).

En definitiva, nos encontramos con grados insuficientes, especialmente en disciplinas con amplio corpus científico y tradición universitaria, en duración y en contenidos, con másteres, a menudo implementados antes que los grados, que con frecuencia ofrecen menor nivel de conocimientos, especialización y exigencia que los grados (a menudo por la formación previa heterogénea de los alumnos) y con un doctorado que parece tender a confinarse en universidades grandes (además de burocratizarse usque ad nauseam sin reparar los defectos más evidentes de esa etapa). Además, todo ello se pretende establecer con frecuencia a coste cero o incluso reduciendo plantilla de profesorado (menos créditos, menos necesidades de profesorado), ignorando y haciendo así imposibles las pretensiones positivas del nuevo sistema (grupos pequeños, seminarios, bibliotecas bien dotadas para el trabajo individual del alumno, etc.)

Aunque no tiene visos de poder conseguirse, habría que invertir en buena medida el proceso: grados con una buena parte de materias comunes en la misma carrera en las distintas universidades y con una duración adecuada a la carrera de que se trate, másteres que garanticen un avance en la formación y especialización, y refuerzo de los estudios de doctorado, entre otras cosas, promocionando su reconocimiento laboral y social. Y, desde luego, es precisa la dotación de recursos humanos y materiales adecuada, dentro del marco de una nueva y suficiente financiación de las universidades en el modelo que se apuntó más arriba.

#### 1.4. Los profesores e investigadores

No es posible continuar con la actual política de profesorado, que establece cosas tan absurdas (por ser puros lemas o consignas, sin nada serio detrás, como, de creerse lo que de fondo se predica, debería suceder) como que se procurará la igualdad de hombres y mujeres en tribunales, órganos de la Universidad y hasta equipos de investigación, y desatiende otras como la verdadera implantación de los principios de capacidad y mérito en la selección y evaluación del profesorado.



En cuanto a los procedimientos de selección de los profesores funcionarios, la LRU estableció un sistema fuertemente endogámico y carente (de facto) de publicidad, que demostró su fracaso. La LOU optó por un modelo, el de habilitación, que no es perfecto, pero que posiblemente contenía elementos favorables a la mayor igualdad y a la publicidad de las pruebas, aunque no se libró del todo de la influencia de las “escuelas”, mal entendidas estas como grupos de poder, y en su aplicación tal vez hubo una excesiva restricción en el número de posibles habilitados (otros cacareados inconvenientes del sistema habrían sido fácilmente corregibles creando un centro estatal de pruebas de habilitación —en Madrid o en Teruel, aunque Madrid habría sido el lugar más cómodo para todos, precisamente por su “centralismo” geográfico— y concentrando las fechas de celebración de pruebas en ciertos meses del año). Aunque a la vez creó una vía contractual paralela que arroja bastantes sombras. La LOMLOU ha cambiado al proceso de acreditación nacional, en el que personas que pueden no saber nada de la materia, juzgan, con unos informes no vinculantes de expertos (anónimos, no faltaba más), la idoneidad de los candidatos, que pueden ser mudos, pues no tienen que realizar ninguna intervención ni pueden defender personalmente sus méritos, a partir de unos supuestos indicios objetivos (tan objetivos que no hace falta, por ejemplo, ver las publicaciones de los candidatos). Una vez acreditado, el candidato, si tiene la suerte, muy desigual entre universidades, de que la suya (en otra es difícilmente pensable) convoque una plaza de su categoría y área, ya sí tendrá que hablar... aunque ante un tribunal montado ad hoc para él: un poco tarde, ¿no?

Muchos temieron que el sistema fuera un coladero. Sin embargo, ha habido de todo: acreditaciones escandalosas (y otras justas), denegaciones igualmente escandalosas (y otras justas), y, el colmo, hasta acreditaciones por silencio administrativo positivo. Pero, sobre todo, es un sistema muy imperfecto e injusto: sin edad es prácticamente imposible llegar a catedrático, por brillante que sea el sujeto y enormes sus méritos (en cambio, con cierta antigüedad y un número considerable de aportaciones, aunque no valgan demasiado, la cosa se facilita mucho), la falta de argumentación en las resoluciones es a menudo clamorosa reforzando la opacidad del proceso, se han exigido para ser profesor titular cosas tan absurdas como haber dirigido tesis o haber sido investigador principal de proyectos de investigación, cuando en muchas disciplinas ello es prácticamente imposible y además desvertebraría los grupos de investigación, se ha exigido dirigir

trabajos de fin de grado o máster cuando esas enseñanzas todavía no estaban implantadas en la universidad del candidato, se fía la calidad de las publicaciones al impacto o indexación de las revistas (supuesto criterio objetivo), mientras que los índices correspondientes no existen en muchas disciplinas o no existían en el momento de la publicación o los que empiezan a existir son contradictorios entre sí, se valora demasiado la gestión universitaria, los cursos (algunos esperpénticos) de actualización pedagógica (iguales para un físico nuclear que para un americanista, ¡qué más da el contenido!), etc.

Debe modificarse el sistema profundamente, de modo que la selección del profesorado se lleve a cabo por especialistas altamente cualificados a los que se garantice cierta estabilidad, que puedan actuar de forma independiente, que puedan examinar los méritos de los candidatos detenidamente (por ejemplo, leer sus publicaciones, si bien podrán fiarse de índices de impacto en las disciplinas —no tantas— en que estos estén firmemente consolidados y aceptados con carácter general), que fundamenten minuciosamente sus resoluciones en un proceso que admita verdadera contradicción de los afectados, etc. Los méritos exigidos deben centrarse en la docencia y la investigación (con su consecuencia de transferencia), siendo otros méritos (otra actividad profesional, gestión universitaria, etc.) valorables de modo marginal y complementario, sin que sean necesarios para alcanzar la más alta valoración.

Por otra parte, el profesorado, que debe estar bien remunerado y tener alicientes para rendir más en su trabajo, tiene que estar sometido a exigencias serias. No son tales las evaluaciones que se realizan actualmente y las que se proponen desde la ANECA (en que, por ejemplo, un criterio negativo en la valoración del profesor es que suspenda mucho), en buena medida puro maquillaje y populismo barato. Sin embargo, debe controlarse que el profesor cumpla con sus obligaciones docentes (a veces se hace, pero más sobre el papel, dando por buena la carga docente de ciertos profesores que no la desarrollan ni de lejos y, en casos excepcionales, aunque no tan infrecuentes, apenas pisan su Universidad). Pero a menudo se olvida la investigación; en ciertas universidades escuece y hace brotar sarpullidos con solo mencionar que los sexenios se van a tener en cuenta, por ejemplo, para descargar parcialmente de docencia a un profesor (no tanto escándalo crean las descargas por puestos de gestión retribuidos). Pues bien, contra lo que a menudo se oye, la mayoría de los profesores (y deberían ser todos)

tienen obligaciones investigadoras (evidentes en otro personal investigador de las universidades). Sería bueno que las universidades premiaran de algún modo a quienes destacan en ellas, pero más importante aún, que controlaran, exigiendo responsabilidad, a los muchos que, una vez obtenida su plaza, se olvidan de investigar para siempre o lo hacen muy escasamente. Así no todos seríamos iguales, en ese afán de igualitarismo tonto que invade la política universitaria y se potenciaría lo que es un signo distintivo de la universidad frente a otras instituciones de enseñanza.

### 1.5. Los estudiantes

Nadie puede poner en duda que los estudiantes son pieza clave de la universidad. Con la pérdida de estudiantes en muchas titulaciones se ha abierto a menudo lo que podríamos llamar la “caza o pesca del alumno”. Hay que ofrecer alicientes para captar a nuevos alumnos y mantener a los que se tienen. Ello no está mal, siempre que lo que se ofrezca sea mayor calidad (incluso en competencia con otras universidades), mejores medios para la formación (incluidos mejores profesores), títulos bien elaborados, controles serios que garanticen la formación del estudiante, sólidos conocimientos científicos y profesionales, etc. Así debería ser en el futuro. Porque, en el presente, con notables excepciones, tiende a captarse alumnos proclamando (en voz baja, claro, pero extendida) la menor exigencia para así evitar tasas altas de fracaso escolar, la “empleabilidad” (que no es lo mismo que la preparación para ser un muy buen profesional), simplones apuntes “on line”, gran cantidad de supuestos “derechos” y pocas obligaciones, “caramelitos” como el aprobado por compensación, etc. En vez de promover el espíritu crítico y la lectura, se les repiten los mismos apuntes año tras año, sin mayor queja por parte de los propios alumnos, sobre todo si el profesor es simpático y con tendencia a aprobar mucho. El alumno es a menudo un dios autocomplaciente, inmaduro y mimado por quienes obtienen su dinero y, más aún, su silencio ante su incompetencia o vagancia como profesores o sus votos para el carguete correspondiente. Y la “boloñesa” evaluación continua supone con frecuencia que al estudiante no se le deja parar a pensar a base de trabajitos cortos, lecturillas mínimas y demás, llevándolo de la manita y fomentando así la extensión de la etapa escolar y la falta de autonomía y responsabilidad para estudiar en profundidad y con visión de conjunto una materia... y examinarse de ella.

El panorama debería cambiar radicalmente: los estudiantes deben tener derechos y garantías en las cuestiones que realmente importan, deben recibir (es un derecho básico) y exigir una enseñanza de calidad, una docencia actualizada y no basada en apuntes descoloridos, conectada con la investigación, que potencie sus hábitos de crítica y profundización en la materia de estudio, que se base en la lectura de textos serios y material propio de la disciplina, que aúne teoría y práctica, que los forme como buenos profesionales. Todo ello tiene como requisito una exigencia estricta al estudiante y un esfuerzo continuado por su parte, de modo que también brillen aquí los principios de capacidad y mérito, que todos puedan llegar al máximo sin discriminaciones (sobre todo por su origen socio-económico), pero de modo que solo lleguen los que se lo merecen. Hay que despedir el "alumnismo" barato y suplantarlos por la verdadera calidad y exigencia a todos los implicados en la educación.

## 2. DIEZ PROPUESTAS PARA UN TRATAMIENTO URGENTE

¿Tiene arreglo la Universidad española? Lo más probable es que a la interrogación del título haya que responder con un no y pasar a preguntarse qué equivalentes funcionales pueden surgir para que se mantenga una formación de excelencia en ciertas materias y una investigación solvente capaz de impulsar el desarrollo del país. Si es que hay país y que se quiere en verdad su desarrollo, claro. Por otra parte, en la situación política actual y con las actitudes y las luces de los partidos que nos gobiernan, la esperanza tiene poca cabida. Si algo se pudiera solucionar del desaguado universitario del presente, sería con medidas fuertemente impopulares y que requerirían un gran pacto de Estado por la Universidad y unión para afrontar todo tipo de protestas, demagogias y desgastes. Pero un acuerdo así requiere partidos con sentido de Estado y atentos al interés general antes que a cualquier otro, y eso puede que sea mucho pedir. Sin contar con que la desorganización territorial de nuestro Estado (Estado sin territorio) dificulta toda política universitaria que no consista en acuerdos entre reinos de taifas o señoríos feudales. Tanto mito de autodeterminaciones y autogobiernos solo sirve, en política universitaria, para que las universidades sigan siendo lo que son: endogámicas, localistas, aldeanas, paletas.

Pero hagamos abstracción de los inconvenientes prácticos y de los malos hábitos firmemente asentados y supongamos que quedarán márgenes

nes para la reforma racional de las universidades. ¿Qué habría que hacer? Cambios radicales, como los que pasamos a enumerar en diez puntos.

- (i) **Recorte del número universidades.** No es preciso aportar datos y ejemplos que están en la mente de todos. Tampoco merece la pena detenerse en el análisis del populismo y electoralismo con que durante las últimas décadas se ha sembrado el territorio del país de universidades y campus. Todo ello no sería inconveniente y disfuncional si los recursos económicos disponibles fueran ilimitados, si hubiera demanda real para colmarlas todas de estudiantes bien seleccionados y de profesorado del máximo nivel. Pero ninguna de esas tres condiciones se cumple. Financieramente el número de universidades se convierte en una carga insostenible y el reparto de los medios económicos entre tantas solo puede traducirse en infradotación de todas ellas, condenadas por igual a la mediocridad.
- (ii) **Reorganización de los centros y títulos.** En nuestro país, dado a la invención irresponsable de derechos fundamentalísimos que acaban por dejar en papel mojado los derechos que más deberían contar, se ha dado por sentado que cada estudiante ha de poder estudiar una carrera universitaria al lado de su casa y que cada familia debe poder mantener a su vera a sus retoños mientras consiguen un título universitario, aunque sea devaluado en su prestigio y en la formación que al estudiante le aporta. ¿Consecuencia? En cada capital de provincia, o poco menos, ha de haber una universidad repleta de facultades e hinchada de títulos. Trabajemos con el ejemplo de Derecho, que es el que nos resulta más cercano. En Galicia hay cuatro facultades de Derecho; en Castilla y León, cuatro. En Andalucía, nueve. En la Comunidad Valenciana, cuatro. En Cataluña, cinco. En Castilla-La Mancha, cuatro. Y así sucesivamente y sin contar las universidades privadas, sobre las que alguna cosa habrá que decir también en otra ocasión. Con los medios económicos que consumen podrían mantenerse unas pocas de primer orden y sería posible una muy generosa política de becas para los estudiantes que no contasen con medios bastantes para pagarse los estudios viviendo fuera de su casa. La política de café para todos tan solo brinda café aguado o sucedáneo de café.

En cuanto a los títulos ofertados, se suman dos problemas graves. Uno, la baja demanda de muchos de ellos. Otro, el carácter poco menos que ridículo de algunos. Es urgente reconducir la política de títulos a patrones de racionalidad económica y científica. Algunos estudios profesionales carecen de entidad para erigirse en carreras universitarias. Otros estudios, con entidad indiscutible e importancia indudable, pero con muy escasa demanda por diversas razones, deberían ofrecerse únicamente en dos o tres universidades del país, con todas las garantías y el más exquisito nivel.

- (iii) **Racionalización de los planes de estudios.** En este punto se acaba de perder una nueva oportunidad y se ha repetido lo de siempre, haciendo escarnio absoluto de los presuntos fundamentos del sistema de Bolonia. Cada universidad, abandonada al uso más espurio y penoso de su autonomía, compone los contenidos de sus carreras como le viene en gana, lo que bien sabemos que equivale a admitir que sean las correlaciones de fuerzas entre el profesorado y las áreas las que determinan que en un lado se estudie más de una materia o menos de otra, que pase por esencial lo perfectamente accesorio y que se pergeñe un plan a base de parches o inventos más o menos chuscos.
- (iv) **Reorganización de la división en especialidades, áreas de conocimiento y departamentos.** El viejo criterio burocrático debería sustituirse por patrones de coherencia sustantiva. En lo que tiene que ver con las áreas de conocimiento, hemos pasado de la rígida compartimentación a la pura indefinición. A efectos de docencia tendrían que constituirse macroáreas que agrupen especialidades fuertemente interrelacionadas. Dentro de cada una de ellas, cualquier profesor ha de considerarse capacitado para impartir cualquier asignatura con sentido. Lo que no quita para que cualquier investigador pueda especializarse preferentemente en una concreta problemática, pero de manera que la organización institucional de la docencia y la investigación vele para que cada uno posea la adecuada visión del conjunto. No debe temblar el pulso de nadie a la hora de suprimir áreas o disciplinas que hayan perdido su razón de ser, y menos aún al tiempo de constituir otras nuevas, requeridas por el avance de los tiempos.

En cuanto a los departamentos, en la actualidad no son más que artefactos burocráticos en los que se agrupan disciplinas que en muchos casos carecen de toda afinidad, y docentes e investigadores que no tienen más relación que la personal, en el mejor de los casos. Si los departamentos han de contar con competencias relevantes en materia de docencia e investigación, su composición no puede dejarse al albur de las circunstancias de cada lugar, sino que deben constituirse en función de criterios que permitan una política departamental coherente y fundada en patrones serios. A falta de todo ello, los actuales departamentos universitarios no son, por lo común, sino engendros burocráticos en cuyo seno siguen las viejas áreas campando por sus respetos.

- (v) **Desburocratización.** El profesorado universitario se ahoga entre papeles, su trajín burocrático es asfixiante: memorias, informes, cuentas, solicitudes, cartas para esto y lo otro, presupuestos, etc. La queja no es porque ese aspecto del trabajo sea excesivo, que lo es, sino porque tantísimo tiempo dedicado a menesteres de oficinista se resta inevitablemente de lo que tendría que ser el eje de la labor profesoral: la docencia de calidad y la investigación con rendimiento. Es un círculo infernal el que mueve la burocracia universitaria, pues el exceso de papeleos lleva a la creación de nuevas oficinas, secciones y negociados que, al tiempo, justifican su existencia demandando nuevos papeleos. Crece (o crecía) el personal de administración y servicios, pero ese aumento no se traduce en descarga burocrática del profesorado, sino en carga plena para los unos y los otros. Súmese a lo anterior el tiempo que se va en reuniones de comités, comisiones, juntas y consejos, resultado de una hiperinflación organizativa que finge servir a un aumento de los controles, pero que, a la postre, no representa más que una ociosa multiplicación de los entes y un gasto inusitado de tiempo y esfuerzo ocioso, pues por lo general nada útil se debate y nada cambia en el viejo modo de gobernarse.

El combate eficaz de esa burocratización absurda pasa por medidas como las siguientes:

- a) Racionalización y simplificación de los procedimientos administrativos en las universidades.

- b) Reorganización de las tareas de gestión, que, sin perjuicio de ciertos controles, deben estar encomendadas a personal administrativo especializado.
  - c) Redefinición de los cometidos propios y necesarios del personal de administración y servicios, en el entendimiento de que se trata de servir antes que nada a las labores docentes e investigadoras que son la razón de ser de la institución, y de descargar de trabajos administrativos y burocráticos al personal que debe volcarse en la investigación y la docencia de calidad. Clama al cielo, por ejemplo, que en muchas universidades sean los propios investigadores los que tengan que llevar personalmente la gestión burocrática y las cuentas de sus proyectos de investigación. Es un ejemplo de tantísimos.
- (vi) **Políticas de personal académico.** Aquí está una de las madres del cordero. Sin medidas en este capítulo todo lo demás será ocioso, todo. El profesorado de las universidades ha crecido a impulso de la alegre bonanza económica de los pasados años y de aquellas políticas de creación desaforada de nuevas universidades, centros y títulos. La cantidad no ha ido de la mano de la calidad, la extensión ha primado sobre la excelencia. Políticos y rectores buscaron la paz en los recintos académicos al precio de contentar a todos. La pesca de votos y adhesiones llevó a aplicar el principio de que todo el mundo es bueno y todo el que está dentro merece seguir y ascender. En cada reforma, y fueron muchas, se aprovechó para promocionar a cualquiera que se dejara. Las escuelas y grupúsculos hicieron su agosto aumentando sus huestes en concursos legalmente amañados y con descarado desprecio del mérito, la capacidad y la objetividad en el juicio de tribunales y comisiones. Los resultados, previsibles, resultan incuestionables a estas alturas: descompensación de las plantillas por falta de planificación, bajo rendimiento de buena parte del profesorado, desmotivación de los mejores, y ventajoso acomodo de los menos laboriosos y los más pícaros.

Es cierto que en cada Universidad unos cuantos siguen en la brega contra viento y marea y contra la incompreensión de los poderes establecidos. Pero hay también mucha sinvergonzonería.



Profesorado que comparece muy de tarde en tarde en su centro de trabajo, que descuida radicalmente no solo la investigación, sino también la simple puesta al día en su materia, que se toma la docencia a beneficio de inventario, que gasta su tiempo académico en labores perfectamente fútiles. Se saben y se sienten inamovibles, inatacables, inmunes. Con la adicional ventaja de que van constituyendo alianzas y conformando mayorías que les permiten alterar los valores académicos y hacer pasar la inutilidad por mérito. No en vano puntúan al alza esas actividades con las que matan el tiempo que a otras cosas debería dedicarse: desempeño de cargos, pertenencia a órganos de gobierno, comisiones y comités, asistencia a cursitos sin sustancia, organización de eventos biensonantes, consecución de medios para el cultivo nada más que de la moda intelectual vacua y la *political correctness*, explotación del eufemismo para presentar como colaboración Universidad-empresa o transferencia de conocimiento lo que no pasan de ser amaños, contubernios, tertulias y poses para la galería.

Se necesita un corte brusco, un tajo radical. Sobran malos profesores, sobran perezosos y listillos, sobran aprovechados y pescadores de río revuelto, sobran arribistas y especialistas en relaciones públicas, sobran gestores de la inanidad y virtuosos de la propaganda y el autobombo. Es imprescindible elevar el promedio de calidad y dedicación efectiva —no puramente nominal o aparente— del profesorado. A tal propósito, sería recomendable que se aplicase combinadamente una doble estrategia: favorecer a los que cumplen en lo que en verdad ha de importar y buscar salida para los reacios y los incapaces. Es inadmisibile el actual reparto de dineros y posiciones. El gran investigador y el absentista redomado no pueden seguir contando de idéntica manera para la autoridad académica. Ahora, por ejemplo, se pretende aligerar las plantillas y rejuvenecerlas a base de jubilaciones voluntarias para los mayores de sesenta años, sin que a nadie le importe lo más mínimo si el que se marcha es una autoridad internacional en su especialidad y los que se quedan, de cualquier edad, son unos pillos que no dan palo al agua. La carga docente de los mejores y los peores es la misma, el sueldo muy similar, la consideración de puertas adentro, en rectorados y decanatos, exactamente igual. Es

intolerable, es injusto, es absurdo. Es la radical negación de la tan cacareada excelencia.

- (vii) **Reorientación de la política con los estudiantes.** Se ha colado en las universidades el mito dañino del fracaso escolar. Se considera que una Universidad fracasa cuando no alcanzan el correspondiente título casi todos los estudiantes que comienzan en ella una carrera. Estudiantes que, en muchos casos, son admitidos sin necesidad de acreditación de una formación mínima o una elemental capacidad. Ya no hay exigencia para el aprobado, sino exigencia de aprobados. Que los títulos se deprecien, que a la sociedad se le dé gato por liebre, que el mérito individual y el esfuerzo del estudiante dejen de importar es la consecuencia de las frívolas y cursis modas pedagógicas que han destruido previamente la enseñanza secundaria, y de la lucha de las universidades por mantener una matrícula imposible, entre otras cosas porque no puede razonablemente haber estudiantes para tantos centros y carreras.

Lo único que justifica las universidades, en lo que a docencia se refiere, es la competencia de quienes en ellas obtienen título, no su número, y la única base para medir su calidad es el destino de sus titulados, su éxito profesional futuro. Cualquier otro indicio es engaño, maniobra de despiste, estafa a la sociedad que paga. Si los títulos no han de tener más pretensión que la de ser rito de paso y habilitación formal para que las empresas e instituciones elijan a los que les sean más gratos por razones de clase, de influencia social o de partido, la Universidad está de más, sobra, es un lujo tan caro como vano.

- (viii) **Competencia real entre las universidades.** Ya lo hemos repetido, sobran universidades, facultades y títulos. Deben sobrevivir solamente los mejores, compitiendo en buena lid, bajo condiciones justas. A la hora de medir rendimientos y méritos de cada Universidad, tan solo dos criterios son fiables y razonables: la producción científica de sus investigadores y el éxito laboral de sus titulados. Lo demás, medir hectáreas de zonas verdes, metros de estanterías, número de ordenadores o tipo de ventilación de las aulas es confundir medios con fines, por no utilizar una expresión más contundente y popular.

Puestas a competir bajo tales pautas, las universidades podrán disputarse los mejores estudiantes y los más competentes docentes e investigadores. Ahí debe darse campo libre a la oferta y la demanda. Que cada universidad pueda autónomamente optar entre el vegetar anodino y el convertirse en centro de referencia nacional e internacional. Pero, para ello, cada universidad dispondrá de los instrumentos legales para desprenderse del profesorado que la lastre y para llevar a su claustro al que le dé prestigio y buen rendimiento.

Cuando cada universidad, cada facultad y cada departamento sepan a ciencia cierta que se juegan la subsistencia con la producción y la categoría de sus profesores y sus estudiantes, desaparecerán como por ensalmo la endogamia, el localismo, el corporativismo y la práctica de políticas de amigo y enemigo. Cuando cada profesor sepa que se juega su propia estabilidad y su futuro laboral al votar a este o aquel candidato para una plaza o un contrato, se acabarán las concesiones a la relación personal y discipular, la compasión mal entendida o la indiferencia hacia el destino de la institución. Desaparecerán, en suma, todas esas lamentables razones para preferir siempre a los de aquí, a los nuestros, a los que ya están o a los que nos bailan el agua.

- (ix) **Reconducción de los sistemas electorales y los procedimientos democráticos.** La democracia tiene su lugar ineludible en los procesos políticos, pero las universidades no son ni deben ser centros guiados por la lógica política. El *principio un hombre un voto* se justifica en las elecciones políticas, dado el valor por definición igual de todo ciudadano en cuanto elector. En la universidad no valemus todos igual. El compromiso con la institución no es el mismo en el caso del investigador productivo y del simple funcionario infecundo. Tampoco es igual en el estudiante de alto rendimiento que en aquel que vegeta sin mayor interés por el estudio. Si la pauta universitaria ha de darla la excelencia, solo los que la acrediten han de estar llamados a responsabilizarse de las decisiones cruciales o, al menos, unos y otros, laboriosos y abandonados, competentes e incompetentes, tienen que disponer de una capacidad de influencia proporcional a su rendimiento. Si a eso se le quiere llamar elitismo, no importa, estará justificado. Si

se piensa que supone la reintroducción del voto censitario, bendita sea la justicia de tratar desigualmente a los que se comportan como desiguales. Suponemos que a nadie se le ocurriría que el director de un hospital o el jefe del servicio de cardiología deban elegirse mediante votación de todo el personal hospitalario y de los pacientes que en ese momento ocupen sus camas. ¿Acaso las universidades importan tan poco como para que pueda permitirse que las rija el electoralismo de los más dispuestos a repartir favores o la ambición de los que solo quieren utilizarla para dar el salto a otros ámbitos, huyendo de bibliotecas y laboratorios?

- (x) **Replanteamiento de la autonomía universitaria.** Las universidades deben ser autónomas nada más que para no convertirse en simples correas de transmisión de partidos políticos o grupos de interés y para que en sus recintos la investigación y la docencia se cultiven bajo una libertad bien entendida. Nada más. En lo que directamente tiene que ver con la función que la justifica y con el interés general, las universidades han de someterse a patrones legales claramente establecidos. Lo que no es presentable y constituye la negación misma de las razones de esa autonomía es que decisiones como las atinentes a qué carreras se imparten o con qué contenidos de los planes de estudios se tomen libérrimamente en cada Universidad, en votación a mano alzada y en función de los más pedestres intereses de sus coyunturales miembros. Autonomía universitaria no puede ser sinónimo de descontrol, irresponsabilidad e improvisación. Tampoco de impunidad. Mejor será Universidad con menos autonomía que autonomía sin Universidad, al menos sin una Universidad que merezca su nombre. Que se nos gobierne, que se nos exija, que se nos controle, que se nos haga justicia y que cada palo aguante su vela.

### 3. SOBRE LOS ESTUDIOS DE DERECHO Y SOBRE NUESTRAS FACULTADES

#### 3.1. Por qué ya no nos quieren ni nos hacen caso

La situación de las facultades de Derecho merece una consideración especial aquí, puesto que entre juristas hablamos. La primera hipótesis que cabe aventurar, y que ameritaría un estudio detenido, datos en mano, es la

gran pérdida de influencia que durante las últimas décadas han padecido nuestras facultades y los juristas formados en ella. En la actual "contienda de las facultades", las de Derecho han mermado en peso político y capacidad de influencia sobre los gobernantes y sus ánimos reformistas. En tiempos no muy lejanos el papel de consejero áulico lo desempeñaban fundamentalmente los expertos en leyes, de ellos estaban llenos los gabinetes de asesores, por sus manos pasaban principalmente las reformas sociales de todo tipo y con su peculiar lenguaje y sus particulares conceptos impregnaban las gacetas oficiales.

Hoy esa situación se ha alterado grandemente y las gentes del Derecho ya no se sientan a la diestra de los políticos con mando en plaza o, si lo hacen, conceden mucho terreno a los nuevos expertos, forjadores de una verdadera neolengua y productores novedosos referentes simbólicos. El dominio de los objetivos, los símbolos y los conceptos vinculados a las reformas sociales corresponde ahora a una alianza de economistas, por un lado, y, por otro, expertos en comunicación y marketing, educadores y psicólogos sociales, con ocasional aportación de sociólogos no muy empíricos.

Tal desplazamiento de poderes e influencias tiene su explicación y deja sentir con claridad sus efectos. La explicación posiblemente se relaciona con una profunda trasmutación de la política. El enfrentamiento político a la antigua usanza, ligado a contrastes ideológicos y programáticos y que se traducía en la contraposición entre una derecha conservadora de las tradiciones y las estructuras sociales heredadas y una izquierda disconforme que hacía de las reformas sociales un instrumento de transformación de las sociedades con propósitos de justicia social y amparándose en la fe y en el progreso, va desapareciendo velozmente y con escaso rastro. La propaganda sustituye a los programas con contenido tangible y ánimo sincero, el eslogan toma todo el espacio de la idea, la imagen impera sobre cualesquiera contenidos.

Semejante desideologización de los partidos y la correspondiente trivialización de la política, convertida en espectáculo puramente mediático, articulada como carnaza para *hooligans* irreflexivos y practicada con cinismo descarnadamente posibilista y electoralista, coloca la política y su práctica en un denso vacío, si se nos permite la paradójica expresión. Huérfana la política de deliberación, divorciada de ideas de largo alcance, ajena a resultados de fondo, cultivada como discurso puramente autorreferente y

banal, surge la necesidad de equivalentes funcionales que colmen el vacío dejado por el antiguo contraste de ideas, programas y proyectos de conservación o reforma. Tal será la aportación de los mencionados "científicos sociales", a ellos les corresponde encubrir la desnudez ideológica de los gobernantes con nuevas categorías, con construcciones verbales de tapadera y con una apariencia de cientificidad que no tiene más trasfondo que la vaguedad y el disimulo; ideología, sí, pero ahora y definitivamente como falsa conciencia, como nuevo opio del pueblo, pura técnica manipulativa, vacuidad con pretensiones, latiguillos sin sustancia, evanescentes y pueriles quimeras que mezclan barata moralina, "political correctness" y demagogia en exquisitos envases.

Los esquemas y las secuencias de la política se han alterado por completo. Conforme al modelo pretérito, el político dibujaba los objetivos y el jurista les daba forma jurídica para traspasarlos a la gaceta oficial y articularlos como derechos y obligaciones. La política, así, se apoyaba en el Derecho y en su corte de expertos en leyes. Mas, ahora la política es propaganda, la legislación se mueve a medias entre lo coyuntural y lo simbólico y las reformas ya no obedecen a criterio sustantivo, sino que pretenden nada más que juridificar las consignas y las apariencias. La ley cada vez regula menos, ahora educa y alecciona, pontifica y se modifica al ritmo de las encuestas de opinión. El Derecho se politiza en un sentido nuevo y, puesto que la política se queda en electoralismo y cultivo de los lugares comunes de una mentalidad posmoderna y algo infantiloidé, los textos normativos se rellenan de valores evanescentes, de principios biensonantes y de proclamaciones finalísticas sin virtualidad práctica inmediata. Al tiempo, se crean sin parar nuevas instituciones sin operatividad real, pero con alto valor simbólico. Baste echar un vistazo a los boletines oficiales e ir contando los cientos o miles de variopintos y hasta ridículos "observatorios" que se han ido inventando durante los últimos diez años. El Derecho, en suma, pierde capacidad regulativa y se convierte un instrumento de "observación", de adoctrinamiento y de propaganda. En nuestros días la hiperinflación legislativa va de la mano con la pérdida de eficacia de lo jurídico, se regula para desregular, se legisla en abundancia para ratificar la fuerza normativa de lo fáctico, para que sean otros los medios de control social y distintos los poderes que determinen la distribución de los bienes y las oportunidades: grandes grupos económicos y empresariales, lobbies de todo tipo,

importantes grupos de comunicación, tramas con implantación territorial, grupos corporativos, asociaciones profesionales, etc.

Donde el legislador actual echa el resto es en las exposiciones de motivos de las normas. Muchas no tienen más contenido cierto ni más sustancia que la muy escasa de tan extensas motivaciones. Pero una vez que la retórica más vacua ha desplazado a los contenidos reguladores y cuando la ley no cuenta por lo que es, sino por lo que aparenta o dice querer, el nuevo legislador ya no tiene que ser el jurista de antes, sino el especialista en ese otro tipo de discursos. Por eso al nuevo poder político le son mucho más útiles los profesores de ética, los pedagogos, los artesanos de las pseudoeconomías sostenibles, los que viven del género, los metodólogos del cómputo y la "observación", los "comunicólogos", los no gubernamentales gubernamentalizados, los libertarios a sueldo, los vates de la lírica multicultural, ecológica, pedagógica. Hacer una ley ya es cosa similar a producir un anuncio publicitario o a inventar un titular periodístico. Nada más se persigue, ninguna otra cosa importa. El ceño represor de los leguleyos es felizmente sustituido por la sonrisa amable de los maestros de la autoayuda y de los autores de literatura de aeropuerto.

### 3.2. Perdónanos nuestras culpas

Unas cosas no quitan las otras. La reseñada mengua de la relevancia de los juristas y sus facultades no tiene por qué verse como fruto de perversas conspiraciones, pues méritos bastantes hemos hecho, colectivamente, para venir a menos. Pocas serán las facultades universitarias que hayan mostrado menor capacidad para adaptar sus prácticas, sus métodos y sus mentalidades a los nuevos tiempos y a los cambios en el medio. Pocas habrán sido tan autocomplacientes, tan ajenas al mundanal ruido, tan ensimismadas, tan devotas de los métodos pretéritos y de los conceptos heredados. Se echa en falta un nuevo Jhering que reescriba la "Jurisprudencia en broma y en serio" y que haga la caricatura del profesor de leyes alienado, al tiempo que confiado y soberbio. Muchos de los que desde fuera nos ven interpretan como conservadurismo lo que más bien resulta inconsciencia. El mundo se hunde, o al menos se transforma por completo, pero nosotros seguimos en nuestro cielo dogmático, prisioneros de los más rancios moldes doctrinales, alejados de la práctica jurídica en cualquiera de sus variantes y trayendo en nuestros escasos ejemplos a Ticio y a

Cayo, como si no hubiera llovido. Hay excepciones, naturalmente que sí, pero el tono general o el promedio es el que es.

Aun cuando sea una dolencia generalizada en las universidades españolas y en cualesquiera de sus centros, las facultades de Derecho son extraordinariamente endogámicas y dadas a la conservación del "antiguo régimen" universitario. Puesto que no los estudian hoy seriamente ni la sociología general ni la sociología jurídica, tendrán que ser los historiadores los que el día de mañana analicen dos curiosos fenómenos muy nuestros: la presencia creciente en nuestros claustros de auténticas sagas familiares y los efectos de la política de escuelas. No hablamos de corrupciones o corruptelas —aunque en algún que otro caso también cabría—, ni siquiera del obstáculo para la sana y libre competencia científica, nos referimos al freno que para el desarrollo de la mejor teoría jurídica representa el viejo y perdurable espíritu tribal o de clan. La política de lealtades obtura el debate riguroso, la colaboración interdepartamental, la adecuada ponderación de logros y méritos. El mercado de las ideas y las teorías está fuertemente intervenido por las políticas grupales, la dialéctica amigo-enemigo embota el diálogo científico. Y todo ello con un efecto paradójico: el territorio por el que se compite se hace cada vez más pequeño, mezquino incluso, en la medida en que el esfuerzo no se orienta a la producción de calidad, sino a la obtención de influencia interna. Las facultades de Derecho, las áreas o disciplinas, los departamentos se cierran sobre sí mismos y funcionan en clave de poder interno y no de competencia hacia el exterior. Ganar vale más que convencer, colocar a los propios cuenta mejor que hacerse valer de puertas afuera y por la investigación bien consumada. Las jerarquías internas se constituyen por lealtades personales y académicas y no con base en el saber, el esfuerzo investigador o el prestigio académico. La consiguiente pérdida de relevancia social se sobrelleva con lampedusiana melancolía. Y después de mí, el diluvio. Al decir todo esto no pretendemos, ni con mucho, atacar las escuelas bien entendidas ni poner en solfa a los maestros que enseñan o a los discípulos que aprenden. Lo triste es que en nuestras universidades y áreas ya casi no se pueda decir "escuela" sin que pensemos en Sicilia y sus aledaños.

En esas peculiaridades idiosincrásicas puede haber explicación no meramente para el acortamiento de la influencia hacia el exterior, sino también y de manera muy principal para lo que a primera vista parece todo un



misterio: por qué, pese a las sucesivas reformas y las consiguientes oportunidades, las facultades de Derecho no renuevan ni sus modos de enseñar ni la división de sus disciplinas o áreas ni, por supuesto, los planes de estudios. Que todo cambie para que todo siga igual.

¿En cuántas facultades de Derecho (o de cualquier cosa) se ha reflexionado con rigor y ecuanimidad a la hora de elaborar y reelaborar los planes de estudios? Unas veces las áreas mejor dotadas de personal se hacen fuertes, toman cabezas de playa o pactan en pequeños grupos y se imponen bajo la forma de planes a su medida y para su exclusivo interés. Y hasta titulaciones nuevas y facultades enteras de nuevo cuño se han inventado sin más justificación ni más criterio que ese de la lucha por el *Lebensraum*. Que cada uno busque ejemplos, no hará falta que mencionemos aquí ninguno. Con un esperable efecto adicional, pues la disciplina que hoy crece más y se hace con más espacio estará mañana en mejor disposición de controlar los contenidos de la enésima reforma y de sentar sus reales en los planes nuevos. Planes de estudio de Derecho que acaban siendo un monográfico de Derecho X y unos cuantos aditamentos menores, para que no se diga, para salvar las apariencias. Mejor cabeza de ratón que cola de león, ese podría ser el lema colectivo de tantos de nosotros. Preguntémosnos: ¿Por qué ciertas materias jurídicas ganan espacio en las facultades y los estudios de Derecho a la par que se vuelven menos relevantes en la práctica jurídica? O, desde otro punto de vista, ¿por qué en la mayor parte de nuestras facultades el Derecho Comunitario sigue ocupando un lugar marginal al tiempo que otras materias crecen tanto como se acorta su presencia en la legislación o las sentencias?

Otras veces las guerras intestinas se sortean a base de salomónicos repartos: que en el plan nuevo cada cual se mantenga en proporción a lo que en el anterior tenía. Sea de esta manera o de la anteriormente descrita, una consideración brilla por su ausencia: la de cuál es la auténtica realidad del Derecho en nuestros días, la de qué alteraciones ha experimentado el sistema de fuentes, la de cuáles son las nuevas salidas profesionales de los estudiantes o cuánto ha variado de las antiguas. Ventajas de la autonomía universitaria mal entendida y peor aplicada: cada uno hace de su capa un sayo y el que más chifle, capador.

Insistimos, no es defecto exclusivo de las facultades de Derecho, en modo alguno. Pero mal de muchos...

### 3.3. Perdidos en el espacio (Europeo de Educación Superior)

No sabemos en qué proporción, pero perdura sin duda aquel profesor de Derecho que, en el aula y día tras día, perdía la mirada en el techo mientras disertaba muy largamente sobre “concepto, método y fuentes”, sobre los antecedentes históricos de la asignatura, sobre su presencia en el movimiento codificador, sobre la historia y sus antecedentes en el Derecho comparado... Así medio curso, por lo menos. Y medio programa sustantivo y referido, al fin, al Derecho y la jurisprudencia del presente, por el manual y sin explicar. Cómo no acordarse también de que en cada tema se comenzaba por muy esotéricas disquisiciones sobre la naturaleza jurídica de la institución de turno y que siempre había, y sobre cualquier cosa, una teoría objetiva, una subjetiva y una mixta que recogía lo mejor de las otras dos aportaciones y que venía a ser la que más convencía a nuestro enseñante. Y qué decir de la escasez de ejemplos prácticos en las explicaciones o de su aroma a naftalina, recién sacados los casos de alguna mención en Puchta o Windscheid recibida de quinta mano y con graciosas modificaciones. ¿Y el desprecio a las horas de práctica, el nulo uso de la jurisprudencia, salvo para que se memorizasen las fechas de ciertas sentencias que reflejaban o bien la teoría subjetiva o bien la teoría objetiva o la muy equilibrada teoría mixta? ¿Y los exámenes brutalmente memorísticos y exentos para el estudiante ya no solo de la necesidad de razonar, sino hasta de la posibilidad de hacerlo? ¿Y el manual de la cátedra o del maestro del catedrático? A veces había suerte y se trataba de una obra muy meritoria y formativa, pero en otras ocasiones recibía el nombre de manual, y como tal se estudiaba, un amasijo de páginas viejas malamente encuadernadas, repleto de información desfasada o de doctrina inane, que se vendía en la tienda de la esquina y cuya adquisición obligatoria era incluso controlada a la hora del examen.

Esa era una cara de la moneda, concretamente la cruz. Porque también hay que hablar de la otra, que a todos nos marcó muy para bien alguna que otra vez. Nos referimos a la clase magistral excelente de algún maestro de verdad, esas disertaciones vivas y apasionadas que en el alumnado hacían nacer vocaciones y renacer la esperanza de no haberse equivocado de carrera. Profesores llenos de pasión, de entusiasmo, de ganas de debatir sobre asuntos de fondo de su materia con estudiantes, colegas o quienquiera que se pusiera a tiro, enseñantes sedientos de un buen razonamiento del alumnado y que en el examen buscaban algo más que un ejercicio de memoria sin seso. Cuántos le tocaran a cada uno de los unos o de los otros

dependía de la suerte, del puro azar, de que cayera la moneda de cara o por el lado de la cruz. Y eso por no hablar de la cuota de loquitos que en cada facultad solían tener su sitio en la tarima, atrabiliarios personajes elevados a la categoría funcional por una muy mal entendida caridad o por tantos años de incontestable fidelidad al maestro parroquial, por oscuras intimidades, por cercanos o lejanos parentescos.

En las facultades de Derecho estaba haciendo falta una renovación de los métodos docentes, eso no parece fácilmente discutible. Y en esto llegaron las nuevas modas didácticas y pedagógicas y muchos se fueron a extremos opuestos, pero igual de viciosos o más. El que antes recitaba el manual o descaradamente lo leía, ahora repite adormecido lo que se proyecta en Power Point y pasa pantalla como antes pasaba página. Se estimula y se puntúa para bien el uso de las nuevas tecnologías y los medios electrónicos, cualquier uso, hasta el más estúpido o estéril. El descrédito de la clase magistral y la mitología de la participación por la participación lleva a los más avisados e igual de perezosos a encargar la exposición de los temas a los estudiantes mismos o a sustituir la disertación profesoral por el debate gratuito sobre temas dizque de actualidad y cuya relación con la asignatura en cuestión o no se sabe centrar o está tomada por los pelos. La evaluación rigurosa deja paso a aprobados cuasigenerales camuflados de evaluación continua y que dan por bueno y competente al que haya asistido a las clases y haya entregado tres trabajitos de tres folios sobre “la protección del consumidor en el marco de la globalización”, “el derecho a la paz en un mundo en conflicto”, “el acto administrativo bajo una perspectiva de género”, “los derechos de los niños en la sociedad tardomedieval”, “el uso de la letra de cambio en el pequeño comercio regional”, “los delitos sexuales en el cine japonés”, “la conciliación de la vida laboral y familiar en el vigente convenio colectivo de farmacia” o “el Defensor del Pueblo en nuestro Estatuto de Autonomía: entre la identidad y la diferencia”.

Urge una renovación docente en nuestras facultades que nos libre de ese oscilar entre las tradiciones más agotadas y las posmodernidades más frívolas, entre el doctrinarismo plomizo y la superficialidad con pretensiones. Sobre el papel no debería ser difícil, si fuéramos capaces de ponernos de acuerdo en unos muy elementales puntos de partida:

- Que la dogmática jurídica y sus doctrinas no son un arte por el arte ni encaje de bolillos para espíritus puros, sino que sirven para la

resolución de problemas prácticos y, ante todo, para dar sentido y coherencia a la legislación y para dotar de apropiadas herramientas al razonamiento del juez y demás operadores del Derecho.

- Que no se comprende un problema jurídico mientras no se muestren los casos prácticos en que se hace patentes y tienen consecuencias las diversas alternativas normativas, teóricas y doctrinales. El profesor al que no se le ocurre un ejemplo práctico o no conoce uno real para el tema que está explicando no domina el tema que está explicando.
- Que dominar el Derecho es saber argumentar sobre y con las normas, los conceptos y las decisiones.
- Que en derecho la teoría sin práctica tiene tan poco sentido como la práctica sin teoría y que es poco menos que inútil toda enseñanza que no combine de continuo los dos aspectos.
- Que una comprensión de lo jurídico que no sea capaz de integrar en sus explicaciones la interrelación práctica con cuestiones económicas, políticas, morales y sociológicas incapacita al jurista para la comprensión última de su objeto y pone sus técnicas a merced de designios ajenos, sean designios “sistémicos”, sean designios personales.
- Que el bagaje teórico y dogmático que viene de nuestra tradición disciplinar es un capital imprescindible, aun cuando deba estar en permanente renovación y puesta a prueba. No hay Estado de Derecho eficaz sin una muy depurada dogmática jurídica. Ese capital no se transmite al estudiantado a base nada más que de organizar debates sobre cuestiones picantes o de encargar trabajos caseros sobre noticias de la prensa. Pero tampoco se hace o se enseña dogmática jurídica cuando de ella se muestra únicamente un artificio conceptual desvinculado de los conflictos sociales reales y los problemas de la praxis jurídica cotidiana.

### 3.4. Con planes y a lo loco

Se han sucedido las reformas, pero ¿cuánto ha cambiado en los contenidos, planteamientos y enfoques de los planes de estudios de Derecho? Muy poquita cosa, más allá de algunas modificaciones en los nombres de

las materias, del desdoblamiento de algunas asignaturas anteriores o de la introducción de alguna que otra un tanto innovadora, pero por lo general como optativa. Y, por supuesto, la verborrea como adorno impuesto, el hablar a tontas y a locas de competencias, habilidades y destrezas para hacer felices y tener tranquilos a los controladores de las agencias oficiales y a sus gabinetes de burócratas y pedagogos con cabeza hueca.

¿Habría sido conveniente un replanteamiento a fondo de los planes? Seguramente ¿Por qué no se habrá hecho en casi ningún lado? Concurren varios factores como hipótesis explicativas del inmovilismo: la inercia de lo heredado, la división en áreas de conocimiento y el consiguiente modo de articularse los poderes informales dentro de las facultades.

En Derecho, la especialización se entiende generalmente como rígida compartimentación y, como tal, es dañina. Que la investigación pueda alcanzar muy altos niveles de especialidad y que para la elaboración de un buen artículo o una monografía sobre temas con muy elaborada dogmática y alta complejidad técnica haya que dominar muy a fondo algún sector particular del ordenamiento o de una disciplina es cuestión evidente. Pero no se justifica por eso que se acabe sabiendo nada más que de unos pocos temas o, incluso, que únicamente se manejen los rudimentos de una cierta materia. Los propios resultados de la investigación se resentirán de una especialización miope y sin saberes o análisis complementarios, pero, sobre todo, en la docencia ordinaria, la de las licenciaturas de antes o los grados de ahora, supone un perjuicio para la formación del estudiante. No es que tenga el profesor que conocer en profundidad todos los vericuetos de lo jurídico ni que pueda o deba hablar en sus clases de cualquier cosa que con el Derecho tenga que ver. Pero quien sabe poco Derecho no está en condiciones de exponer adecuadamente ni siquiera una parte del sistema jurídico. El que no conoce algo de lo de los otros no podrá enseñar bien lo suyo.

Cuanto se acaba de opinar no significa que estemos a favor del profesor puramente generalista o de una enseñanza del Derecho que mezcle acriticamente churras con merinas. No es que cualquier profesor pueda o deba explicar cualquier cosa, sino que cada uno debe enseñar lo suyo desde un conocimiento básico de la materia de los otros y con una visión del conjunto del sistema jurídico y sus claves principales.

Las áreas o disciplinas vienen funcionando como compartimentos estancos y las fronteras se vigilan con empeño y hasta con agresividad o desprecio. Mentalidad de pequeños propietarios, de hortelanos minifundistas. Abundan los ejemplos que podrían traerse a colación. Será coja la explicación del penalista o el civilista que carezca de una suficiente preparación en Derecho procesal y no digamos la del procesalista que no esté familiarizado con las claves y el estado del respectivo derecho sustantivo. Qué decir de un profesor de Derecho internacional privado escasamente competente tanto en Derecho internacional público como en Derecho civil o mercantil. De qué valdrá un enseñante de Derecho fiscal y financiero que carezca de buenos rudimentos de Derecho administrativo. ¿No tendría el administrativista que explica el sistema de sanciones administrativas que estar al corriente de las bases del Derecho penal y no debería el penalista ser capaz de trazar el cuadro general de las sanciones, tanto las administrativas como las penales? Y qué hay de cualquiera que no esté al cabo de la calle sobre del Derecho constitucional y su jurisprudencia. ¿Y el Derecho de la Unión Europea? ¿Acaso se puede exponer hoy en día cualquier materia de las llamadas de derecho positivo sin parar mientes en el sistema de fuentes del Derecho de la Unión y la normativa que de ellas emana? Por no hablar, en el colmo, de la utilidad de los filósofos del Derecho que del Derecho vigente y de sus problemas aplicativos y jurisprudenciales no tienen mayor noticia y que se pasan las horas atascados en una angélica teoría de la justicia y demás valores, o recitando obviedades sobre los derechos humanos y su muy humano carácter; y eso en el mejor de los casos, o casi.

Confiamos en que acontezca un extraño prodigio: que, al final de la carrera, en la cabeza del estudiante se produzca la síntesis de lo dispar y que el sistema jurídico acabe ahí, al fin y por arte de birlibirloque, apareciendo como sistema propiamente dicho; como el sistema que hasta el momento no le ha sido presentado. ¿Se puede transmitir lo que no se tiene? ¿Cuántos profesores de Derecho explican desde la conciencia del sistema y no desde la mirada estrecha sobre una parcela puntual, con anteojeras?

Que en los planes de Derecho hay que poner un orden y una secuencia, una mínima organización de las asignaturas, va de suyo. Pero que las asignaturas se sucedan o se superpongan sin orden ni concierto, sin hilo conductor y sin posibilidad de que el estudiante llegue a conseguir una visión de conjunto no se justifica. Hay temas que se repiten una y mil veces,

sin coherencia y sin articulación. El ejemplo más patético suele verse en el asunto de las fuentes del Derecho. Es poco menos que casual y arbitraria cualquier coincidencia entre lo que en ese apartado explica el profesor de Teoría del Derecho, Derecho civil, Derecho constitucional, Derecho administrativo, Derecho internacional, Derecho comunitario, Derecho mercantil (...). El alumno va descubriendo, perplejo, que además de las leyes existen los reglamentos, con su enorme variedad, que lo que era la costumbre como norma aparece un día complementado con los usos del comercio o la *lex mercatoria*, y vaya usted a saber cómo encajará esto último, que existe la costumbre internacional, que además de la Constitución, las leyes y los reglamentos asoman, allá por mitad de la carrera, las peculiares normas del Derecho comunitario, como directivas y similares, que de pronto hay que hacerle sitio en la pirámide al convenio colectivo, que el contrato igual es norma o igual no, según los días, que se aplican en el Derecho interno normas de sistemas jurídicos extranjeros, que por encima de las normas constitucionales, presentadas al principio como las más supremas de las supremas, cuentan reglas de otros órdenes, como el internacional y el comunitario (...).

Saber Derecho es, lo primero de todo, conocer de dónde vienen las normas, dónde están o se pueden buscar y cómo se ordenan o relacionan entre sí. Por eso la primera y más fundamental asignatura, o puede que un semestre o un curso entero, habría de dedicarse al sistema de fuentes y al sistema de normas. Al sistema normativo real y concreto, no a sistemas conceptuales puramente abstractos, como los cultivados por los iusfilósofos cuando se dedican a diferenciar entre normas de reconocimiento, cambio y adjudicación, o entre normas primarias y secundarias, y cosas por el estilo. Eso a los postres, como máximo.

En segundo lugar, saber Derecho es saber cómo se aplica, en el sentido más amplio de la expresión. Y en ese punto el Derecho sustantivo y el procesal tienen que ir asociados y el eje de la enseñanza y el estudio se pondrá en la jurisprudencia y su análisis. Aquí cuando decimos jurisprudencia estamos hablando de las decisiones judiciales, no de disquisiciones de otro tipo.

En tercer lugar, los problemas jurídicos, que se contemplarán prioritariamente como problemas prácticos, deben ser analizados en su integridad y no por trozos o a plazos, según el "huerto" o la casilla en el que caigan en cada momento. En un mismo caso, pongamos que de Derecho de familia

o de Derecho de menores, habrá asuntos relevantes de Derecho constitucional y derechos fundamentales, de validez o invalidez de normas legales o reglamentarias, de legalidad de actos administrativos, de aplicabilidad del Derecho comunitario o el internacional, cuestiones penales, problemas de responsabilidad civil por daño infligido por particulares o por la Administración, de Derecho laboral, etc. ¿No habrá alguna manera de ofrecer al estudiante un buen encuadre sistemático y un análisis mínimamente completo? El mundo y la vida no están fragmentados ni parcelados, es la academia la que traza las divisiones, y las dispone al servicio de su propio sistema gremial. No veamos como trágica e irremediable la alternativa entre extensión y profundidad, sino combinémoslas en lo posible: extensión suficiente y profundidad razonable. En otras palabras: interdisciplinariedad y cooperación entre los profesores, trabajo integrado e integral, interés por el Derecho y amplitud de miras sobre el mismo.

La desconexión de la práctica y el doctrinarismo de vieja escuela producen a veces extraños desajustes. A menudo los programas se siguen organizando en función de los artículos del código y de su número. Por eso puede que se dedique tanto tiempo al comodato o la enfiteusis como a la responsabilidad civil por daño extracontractual. Un desatino, si nos fijamos en cuántos pleitos y con qué relevancia tienen lugar sobre lo uno y sobre lo otro. Y, ya que estamos con el ejemplo de la responsabilidad extracontractual, tiremos de él un rato más. Los civilistas explican la del 1902 y siguientes del Código Civil y los administrativistas la de los arts. 139 y siguientes de la Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, cada uno ignorando en lo posible al otro y lo del otro. Una teoría general del instituto de la responsabilidad por daño, o por daño extracontractual, no la hace ni la enseña casi nadie, pues no es de la competencia de ninguno y los de al lado pueden sufrir un ataque de celos o pensar que se está asaltando su territorio. Los de Derecho penal aluden de pasada a los efectos civiles del delito y procuran no salir demasiado de sus muy elaborados esquemas conceptuales internos. A falta de teoría general, cada tanto un civilista intrépido importa para su tema alguna categoría de los penalistas y ocurre el desconcierto general o se termina en aplicaciones forzadas y carentes de todo vestigio de sistema y coherencia. Tal vez es lo que, por ejemplo, ha pasado con la idea de imputación objetiva, centro del debate de los pe-



nalistas y repentina panacea para los civilistas dedicados a las cuestiones de responsabilidad. Ah, y mientras tanto, para los de Filosofía o Teoría del Derecho “responsabilidad” es nada más que uno de los conceptos que se tocan levemente en la lección sobre “conceptos jurídicos fundamentales”, al lado de los de derecho subjetivo, obligación jurídica, sanción y relación jurídica. Volviendo a los estudiantes: ¿Con qué ideas se quedarán y cuánto de claridad y coherencia podrá haber en ellas?

No estamos proponiendo que se suprima toda división disciplinar, que se termine con la especialización en la investigación o que el profesor de Derecho se torne criado para todo o chico de los recados y dispuesto a cubrir las bajas de los colegas que le señale el vicerrector de profesorado o de ordenación académica. No es eso. Pero los planes de estudios no deberían dejarse al albur de la lucha entre las áreas y al capricho coyuntural del profesorado de tales o cuales de ellas. Y la enseñanza convendría organizarla por grandes sectores temáticos y no como homenaje a la filigrana gremial. Se defrauda al estudiante que no adquiere los conocimientos básicos y las competencias más elementales, por mucho que haya recibido horas y horas de explicaciones sobre seguridad e higiene en las empresas de transporte, sobre los matrimonios mixtos entre católicos y musulmanes, sobre la norma fundamental kelseniana, sobre el sistema fiscal de la empresa familiar, sobre el legado de cosa mueble o sobre el urbanismo costero.

**Esperanza no queda propiamente, para qué engañarse, y la fe la perdimos hace tiempo. Pero, al menos, hagamos algo por caridad.**



# DISCURSO DEL SANTO PADRE FRANCISCO A LOS PARTICIPANTES EN EL SEMINARIO SOBRE “EDUCACIÓN: EL PACTO MUNDIAL” ORGANIZADO POR LA PONTIFICIA ACADEMIA DE CIENCIAS SOCIALES(\*)

Sala del Consistorio  
Viernes, 7 de febrero de 2020

*Queridos amigos:*

Me es grato saludarlos con ocasión del Seminario promovido por la Pontificia Academia de Ciencias Sociales sobre “Educación: el Pacto Mundial”. Me alegra que reflexionen sobre este tema, porque hoy es necesario unir esfuerzos para alcanzar una alianza educativa amplia con vistas a formar personas maduras, capaces de reconstruir, reconstruir el tejido relacional y crear una humanidad más fraterna (cf. *Discurso al Cuerpo Diplomático*, 9 enero 2020).

La educación integral y de calidad, y los patrones de graduación siguen siendo un desafío mundial. A pesar de los objetivos y metas formulados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y otros organismos (cf. *Objetivo 4*), y de los importantes esfuerzos realizados por algunos países, la educación sigue siendo desigual entre la población mundial. La pobreza, la discriminación, el cambio climático, la globalización de la indiferencia, las cosificaciones del ser humano marchitan el florecimiento de millones de criaturas. De hecho, representan para muchos un muro casi infranqueable que impide lograr los objetivos y las metas de desarrollo sostenible y garantizado que se han propuesto los pueblos.

---

(\*) [http://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2020/february/documents/papa-francesco\\_20200207\\_education-globalcompact.html](http://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2020/february/documents/papa-francesco_20200207_education-globalcompact.html)

La educación básica hoy es un ideal normativo en el mundo entero. Los datos empíricos que ustedes, señores académicos, comparten, indican que se ha progresado en la participación de los niños y niñas en la educación. La matriculación de los jóvenes en la educación primaria es hoy casi universal y se evidencia que la brecha de género se ha reducido. Este es un logro loable. Sin embargo, cada generación debería reconsiderar cómo transmitir sus saberes y sus valores a la siguiente, ya que es a través de la educación que el ser humano alcanza su máximo potencial y se convierte en un ser consciente, libre y responsable. Pensar en la educación es pensar en las generaciones futuras y en el futuro de la humanidad; por lo tanto, es algo que está profundamente arraigado en la esperanza y requiere generosidad y valentía.

Educar no es solamente transmitir conceptos, esta sería una herencia de la ilustración que hay que superar, o sea no sólo transmitir conceptos, sino que es una labor que exige que todos los responsables de la misma —familia, escuela e instituciones sociales, culturales, religiosas...— se impliquen en ella de forma solidaria. En este sentido, en algunos países se habla de que está roto el pacto educativo porque falta esta concurrencia social en la educación. Para educar hay que buscar integrar el lenguaje de la cabeza con el lenguaje del corazón y el lenguaje de las manos. Que un educando piense lo que siente y lo que hace, sienta lo que piensa y lo que hace, haga lo que siente y lo que piensa. Integración total. Al fomentar el aprendizaje de la cabeza, del corazón y de las manos, la educación intelectual y socioemocional, la transmisión de los valores y las virtudes individuales y sociales, la enseñanza de una ciudadanía comprometida y solidaria con la justicia, y al impartir las habilidades y el conocimiento que forman a los jóvenes para el mundo del trabajo y la sociedad, las familias, las escuelas y las instituciones se convierten en vehículos esenciales para el empoderamiento de la próxima generación. Entonces sí, no se habla ya de un pacto educativo roto. El pacto es este.

Hoy está en crisis, está roto lo que he llamado el “pacto educativo”; el pacto educativo que se da entre la familia, la escuela, la patria y el mundo, la cultura y las culturas. Está roto, y muy roto; y no se puede pegar o recomponer. No se puede zurcir, sino a través de un renovado esfuerzo de generosidad y acuerdo universal. El pacto educativo roto significa que sea la sociedad, sea la familia, sean las distintas instituciones que están llamadas a educar delegan la decisiva tarea educacional a otros, evadiendo así la

responsabilidad las diversas instituciones básicas y los mismos estados que hayan claudicado de este pacto educativo.

Hoy estamos llamados, de alguna manera, a renovar y reintegrar el esfuerzo de todos —personas e instituciones— por la educación, para rehacer un nuevo pacto educativo, porque solamente así podrá cambiar la educación. Y, para eso, hay que integrar los saberes, la cultura, el deporte, la ciencia, el esparcimiento y la recreación; para esto, hay que tender puentes de conexión, saltar; me permiten la palabra: saltar el “chiquitaje”, que nos encierra en nuestro pequeño mundo, y salir al mar abierto global respetando todas las tradiciones. Las nuevas generaciones deben comprender con claridad su propia tradición y cultura. Eso no se negocia, es innegociable, en relación con las demás, de modo que desarrollen la propia auto-comprensión afrontando y asumiendo la diversidad y los cambios culturales. Se podrá así promover una cultura del diálogo, una cultura del encuentro y de una mutua comprensión, de modo pacífico, respetuoso y tolerante. Una educación que capacita para identificar y fomentar los verdaderos valores humanos dentro de una perspectiva intercultural e interreligiosa.

La familia necesita ser valorada en el nuevo pacto educativo, puesto que su responsabilidad ya comienza en el vientre materno, en el momento del nacimiento. Pero las madres, los padres —los abuelos— y la familia en su conjunto, en su rol educativo primario, necesitan ayuda para comprender, en el nuevo contexto global, la importancia de esta temprana etapa de la vida, y estar preparados para actuar en consecuencia. Una de las formas fundamentales de mejorar la calidad de la educación a nivel escolar es conseguir una mayor participación de las familias y las comunidades locales en los proyectos educativos. Y estas son parte de esa educación integral, puntual y universal.

Deseo, en este momento, rendir también homenaje a los docentes —los siempre mal pagados—, porque ante el desafío de la educación siguen adelante con valentía y tesón. Ellos son “artesanos” de las futuras generaciones. Con su saber, paciencia y dedicación van transmitiendo un modo de ser que se transforma en riqueza, no material, sino inmaterial, se va creando al hombre y mujer del mañana. Esto es una gran responsabilidad. Por lo tanto, en el nuevo pacto educativo, la función de los docentes, como agentes de la educación, debe reconocerse y respaldarse con todos los medios posibles. Si nuestro objetivo es brindar a cada individuo y a

cada comunidad el nivel de conocimientos necesario para tener su propia autonomía y ser capaces de cooperar con los demás, es importante apuntar a la formación de los educadores con los más altos estándares cualitativos, en todos los niveles académicos. Para respaldar y promover este proceso, es necesario que tengan a disposición los recursos nacionales, internacionales y privados adecuados de manera que, en todo el mundo, puedan cumplir sus tareas de manera efectiva.

En este Seminario sobre “Educación: El Pacto Mundial”, ustedes, académicos de varias de las universidades más respetadas del mundo, han identificado nuevas palancas para hacer que la educación sea más humana y equitativa, más satisfactoria, y más relevante para las necesidades dispares de las economías y sociedades del siglo XXI. Ustedes han examinado, entre otras cosas, la nueva ciencia de la mente, el cerebro y la educación, la promesa de la tecnología de llegar a niños que actualmente no tienen oportunidades de aprendizaje, y el tema importantísimo de la educación de jóvenes refugiados e inmigrantes alrededor del mundo. Ustedes han abordado los efectos de la creciente desigualdad y el cambio climático en la educación, así como las herramientas para revertir los efectos de ambos y afianzar las bases para una sociedad más humana, más sana, más equitativa y feliz.

Y hablé de los tres lenguajes: de la mente, del corazón, de las manos. Y hablando de las raíces, de los valores, podemos hablar de verdad, de bondad, de creatividad, pero no quiero terminar estas palabras sin hablar de la belleza. No se puede educar sin inducir a la belleza, sin inducir del corazón la belleza. Forzando un poco el discurso, me atrevería a decir, que una educación no es exitosa si no sabe crear poetas. El camino de la belleza es un desafío que se debe abordar.

Los animo en esta tarea tan importante y apasionante que tienen: colaborar en la educación de las futuras generaciones. No es algo del mañana, sino del hoy. Adelante, que Dios los bendiga. Rezo por ustedes y ustedes háganlo por mí. Muchas gracias.

# LA FILOSOFÍA DEL DERECHO Y LA FORMACIÓN DE LOS JURISTAS

ANTONIO ENRIQUE PÉREZ LUÑO

Catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad de Sevilla  
(España)

**Sumario:** 1. Consideraciones sobre el papel de las enseñanzas iusfilosóficas en el Plan de Estudios de las Facultades de Derecho. 1.1. Modelo de universidad e imagen del jurista. 1.2. La crisis de la enseñanza del Derecho y la función de las disciplinas iusfilosóficas. 1.2.1. Aislacionismo. 1.2.2. Inadaptación de las enseñanzas jurídicas al cambio económico, social y político. 1.2.3. Función ideológica de la enseñanza de Derecho. 2. Orientaciones y documentación bibliográfica: 2.1. Aspectos históricos. 2.2. Situación y problemas actuales. 3. La Filosofía del Derecho como tarea intelectual y compromiso político.

## 1. CONSIDERACIONES SOBRE EL PAPEL DE LAS ENSEÑANZAS IUSFILOSÓFICAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LAS FACULTADES DE DERECHO

### 1.1. Modelo de universidad e imagen del jurista

El problema de la organización de la enseñanza del Derecho va ligado, como ocurre con cualquier otro tipo de enseñanza, a un orden de cuestiones más generales que hace referencia a los fines que se persiguen con la educación jurídica. Dichos fines no pueden ser ajenos al contexto histórico en el que las Facultades de Derecho se encuentran insertas, y hallan su concreción instrumental en los planes de estudios.

Dejando aparte las metas últimas que, en relación con las distintas formas de organización política, pueden perseguir las Facultades de Derecho, suelen considerarse como sus fines inmediatos: la formación de profesionales aptos para el ejercicio de actividades jurídicas prácticas; o la de añadir a ese objetivo el de la comprensión lo más amplia y profunda posible de los problemas que configuran la realidad jurídica. En el primer caso, la enseñanza tendrá fines exclusivamente prácticos; mientras en el segundo, combinará la preparación profesional con el alcance de fines teóricos o científicos (Eisenmann).

A través de su decantación histórica la enseñanza universitaria va a tender a distinguirse de la formación técnica o profesional porque se dirige a la comprensión total de un determinado orden de realidades y fenómenos, asumiendo los distintos problemas que les atañen y que son indispensables para su entendimiento. Esta orientación es válida para cualquier objeto de enseñanza y, en consecuencia, se aplica igualmente a la del derecho. De ahí, que, a diferencia de las Escuelas de práctica jurídica o de las Escuelas de leyes, las Facultades de Derecho que no pretendan renunciar a su significación universitaria deben completar el estudio de las diversas ramas del derecho con «elementos de Filosofía y de Teoría General del Derecho, para desarrollar la capacidad de reflexión del estudiante y su espíritu crítico» (Conclusión del Coloquio sobre la Enseñanza del Derecho celebrado en Cambridge en julio de 1952).

En consonancia con tales presupuestos la finalidad de la enseñanza jurídica universitaria debe perseguir la formación integral del futuro jurista y no reducir su misión a su mera preparación técnica para el ejercicio profesional. Hace casi dos siglos un clásico de nuestro pensamiento jurídico advertía que quienes se aprestan a estudiar el Derecho pueden convertirse, según la profundidad y orientación de su aprendizaje, en: leguleyos (meros repetidores de leyes); jurisperitos (técnicos en la controversia legal); rábulas (quienes se quedan en los «estudios crudos» de la ley); finalmente solo merecen el nombre de jurisconsultos quienes saben aplicar las leyes «erudita y juiciosamente» (J. M.<sup>a</sup> Alvarez). Es evidente que tan solo la organización didáctica de los estudios jurídicos que se proponga formar auténticos juristas precisará impartir disciplinas de carácter iusfilosófico. Mientras que para la producción de leguleyos, jurisperitos y rábulas puede, perfectamente, omitirse toda referencia a la consideración crítico-valorativa que la perspectiva filosófica de los problemas jurídicos comporta.



## 1.2. La crisis de la enseñanza del Derecho y la función de las disciplinas iusfilosóficas

La inquietud por la reforma de los Planes de Estudios de las Facultades jurídicas que hoy se advierte en la mayor parte de países de nuestra área cultural, responde a la debatida cuestión de la crisis de su estructura y función tradicionales. El tema obedece a una pluralidad de causas, de muy diversa etiología, sobre las que aquí tan solo se puede aludir a las que parecen de mayor transcendencia.

### 1.2.1. *Aislacionismo*

Lugar común de la literatura actual sobre la crisis de las enseñanzas jurídicas es el de responsabilizar de la situación a la tendencia, dominante durante más de un siglo, a cifrar la meta ideal de la Ciencia del Derecho en el logro de su máximo aislamiento. Esta fractura que implicaba desvincular la teoría jurídica de la práctica social tuvo su origen en los inspiradores de la que se ha denominado «ideología de la separación» del Derecho respecto de la economía (Smith); de la moral (Kant); y de la política (Savigny). De este modo, las Facultades de Derecho tendieron a propiciar un modelo de estudios para el que las consideraciones éticas, políticas y económicas «no debían interesar al jurista en cuanto tal» (Windscheid). Esta orientación de la Ciencia Jurídica se tradujo en una concepción del Derecho como sistema cerrado, como un cuerpo sistemático de reglas dotado de plenitud; y autónomo o autosuficiente respecto al sistema social, de forma que la labor del jurista se desenvuelve totalmente en su interior. La formulación de la Teoría pura del derecho (Kelsen) no fue sino la culminación lógica de ese esfuerzo encaminado a evitar la «contaminación» del estudio del Derecho de cualquier tipo de consideraciones de orden ético, económico, sociológico o político.

La consecuencia de este proceso fue la de reducir el horizonte mental del jurista a lo que, con razón, se ha denominado «codicismo» (Carnelutti) o «fetichismo legal»; esto es, a asumir (consciente o inconscientemente) el dogma positivista a tenor del cual el quehacer del estudioso del Derecho comienza y termina en la letra del código.

A ello habría que añadir, por sus funestas consecuencias prácticas, que la ideología del aislacionismo trajo como consecuencia la imagen de un jurista ética y políticamente irresponsable, incapaz de oponerse a la

arbitrariedad legal (*gesetliches Unrecht* al que se refiriera Radbruch) o de reaccionar frente a lo que se ha llamado «perversión autoritaria del orden jurídico» (Von Hippel).

Descartando la fe ilusoria en panaceas universales no por ello cabe ignorar la valiosa contribución que ofrecen las enseñanzas iusfilosóficas, correctamente enfocadas e impartidas, para insertar el derecho en el entorno del que y para el que nace. Se ha indicado que el problema del significado y la función del derecho en la sociedad solo puede ser abordado por el jurista que salga de su caparazón (Bobbio), o que traspase el círculo encantado «de las fórmulas mágicas de la ciencia jurídica» (Wietholter). En esa tarea de religar el estudio del derecho con sus presupuestos éticos y sus implicaciones políticas, la Filosofía Jurídica puede y debe cumplir una función didáctica irremplazable.

### 1.2.2. *Inadaptación de las enseñanzas jurídicas al cambio económico, social y político*

Otra de las acusaciones más reiteradas, en los últimos años, en relación con los Planes de estudios jurídicos es la de su incapacidad para amoldarse a las importantes mutaciones que se han producido y se están continuamente produciendo en la sociedad. El contexto en el que se forjan, durante el siglo XIX, los principios informadores del modelo de enseñanza del Derecho vigente es el de una sociedad relativamente estable, que tiende a perpetuar sus propias concepciones culturales. Dentro de esos parámetros el Derecho se concibe como un cuerpo de conceptos perennes y autónomos, abstraídos de las vicisitudes históricas y cognoscibles a través de la pura actividad lógica. El jurista, consiguientemente, tiene como principal misión la de conservar y transmitir ese conjunto de reglas ya dadas o, a lo sumo, el de elaborarlas en un «sistema» formalmente coherente. La pretendida científicidad de tal método entró en crisis apenas se acentuó la dinámica de los hechos sociales y económicos, e incluso en su propia gestación sufrió la crítica, todavía plena de actualidad, que ponía de relieve la contingencia de sus presupuestos («tres palabras del legislador convierten en basura enteras bibliotecas (...)» según la conocida fórmula de von Kirchmann), o el carácter formal y artificioso de sus resultados (von Ihering).

En una sociedad en constante transformación como la que vivimos esta postura se ha hecho insostenible, hasta el punto que hoy el jurista

no puede contentarse con ser el guardián de procedimientos formales o el sistematizador de datos inertes, sino que debe responsabilizarse de la programación de las líneas maestras del desarrollo social (Ramm, Rodota, Barcelona-Cotturri). Junto a su cauta y lenta actividad tradicional de comprensión del *ius conditum*, no puede soslayar la audaz proyección del *ius condendum* (Cotta). Es más, en materias en las que se ha dado una prolongada vacancia del legislador los juristas no solo han osado a mirar a la cara al *ius condendum*, sino que han sido los *conditores* del nuevo *ius* (Bobbio).

La necesidad de un mayor compromiso del jurista en la labor de adaptación del Derecho al cambio social exige que se prevean para su enseñanza unos instrumentos que flexibilicen su mentalidad, de forma que junto al conocimiento sistemático de la *lex data* se le prepare para la prospectiva de la *lex ferenda*. En esta actividad de determinar reflexiva y críticamente el Derecho correcto o adecuado, *el richtiges Recht* (Stammler), el recurso a la Filosofía Jurídica se hace del todo indispensable.

Particular interés reviste *hic et nunc* la necesidad de que la enseñanza del Derecho coopere en la tarea de reconstruir e interpretar nuestro sistema jurídico *sub specie Constitutionis*. Ello comporta, entre otras cosas, tener presente la peculiar estructura de la norma constitucional que responde a principios o cláusulas generales más que a reglamentaciones analíticas; técnica legislativa que, por otra parte, se ha adoptado también en la legislación ordinaria reguladora de sectores en los que se dan constantes cambios e innovaciones que, de otro modo, exigirían continuas reformas legislativas. De ahí la conveniencia de ampliar los instrumentos hermenéuticos tradicionales a partir de unas categorías metódicas que permitan la concreción de los valores, principios, cláusulas generales o conceptos standards propios de estas nuevas técnicas normativas de positivación. Para ello se deberá contar forzosamente con las aportaciones de la teoría y la filosofía jurídicas.

Tampoco debe olvidarse que la Filosofía del Derecho ha desempeñado en los últimos años un importante papel como vehículo de incorporación y acercamiento de nuevas perspectivas de enfoque del fenómeno jurídico (así se han realizado valiosas aportaciones metódicas de carácter sociológico, lógico, de análisis del lenguaje, estructuralistas, cibernéticas, informáticas [...]), que han contribuido a hacer más fluida la relación entre el Derecho y los aspectos más significativos del cambio tecnológico, económico y social.

### 1.2.3. *Función ideológica de la enseñanza del Derecho*

Como corolario de la situación apuntada la crítica más radical que hoy se avanza frente a los Planes de Estudios de las Facultades de Derecho es el del total divorcio de sus enseñanzas respecto al funcionamiento real de la praxis jurídica. Se ha apuntado así la aparición de un *ius novum* caracterizado por las nuevas técnicas de producción, comercio y consumo; por las más amplias y rápidas relaciones económicas, personales y culturales entre hombres y pueblos; por la tendencia a universalizar determinadas garantías para la convivencia humana; y por el esfuerzo de unificar las instituciones para la composición de las controversias jurídicas (Cappelletti), sin que tal fenómeno haya tenido adecuado reflejo en las enseñanzas jurídicas tradicionales. Desde otra óptica se apunta que el sistema jurídico no puede permanecer anclado en los dogmas de la libre competencia, la contratación individual y el mercado libre, cuando estos presupuestos han sido arrumbados por la práctica vigente de la planificación, la contratación colectiva y los monopolios (Ramm, Cerroni). A la familia autárquica y cerrada de antaño le ha sucedido una estructura familiar abocada al tráfico cuyos sujetos estimulados continuamente hubieran sido tenidos por arquetipos de la prodigalidad en la época de las codificaciones (Barcellona-Cotturri).

Ante tales circunstancias la enseñanza del Derecho tradicional no tan solo es inútil para describirlo, sino que cumple un papel ideológico de reproducción de categorías conceptuales que ocultan o distorsionan el funcionamiento real de las instituciones jurídicas en la sociedad actual (Mückenberger, Dieter Hart, Rinken, Wassermann, Wietholter [...]). Frente a tal estado de cosas la nueva formación jurídica (*die neue Juristenausbildung*), propugnada en Alemania por los inspiradores del Loccumer Entwurf, sitúa como meta de la reforma de los Planes de Estudios de las Facultades de Derecho la formación de un jurista crítico que actúe racionalmente, esto es, consciente de la realidad social en la que vive, y que reflexiona sobre su propio papel, así como sobre el que corresponde al Derecho (Wietholter). Por lo tanto, se advierte que cualquier propósito renovador tendente a propiciar un modelo de jurista reflexivo, crítico y plenamente consciente de su responsabilidad precisa reafirmar el papel de las enseñanzas iusfilosóficas en las Facultades de Derecho. Solo contando con estas disciplinas se completará la formación encaminada a describir y explicar las distintas ramas del ordenamiento positivo con la comprensión totalizadora de los

presupuestos e implicaciones de la experiencia jurídica (en el sentido de la complementariedad del conocimiento científico *erklären* con la comprensión filosófica *verstehen* auspiciada por Kant y Hegel).

En suma, volviendo al punto de partida de estas reflexiones, es evidente que toda reforma de las enseñanzas jurídicas se plantea como una determinada opción hacia determinados fines. En este sentido, el hilo conductor de esta argumentación se orienta decididamente hacia un modelo de Plan de Estudios que propicie una docencia de las disciplinas iusfilosóficas dirigida a la formación de juristas capacitados científicamente, y responsablemente comprometidos con la construcción de una sociedad cada vez más libre y más justa. Se trata de hacer definitivamente irrepetible la denuncia de que en toda situación despótica se advierte la presencia junto al tirano de algunos juristas dedicados a dar una apariencia de racionalidad a lo que son meros designios arbitrarios del poder (Tocqueville).

## 2. ORIENTACIONES Y DOCUMENTACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Las páginas que anteceden forman parte de un «Informe del Departamento de Filosofía del Derecho sobre la Reforma del Plan de Estudios de la Facultad de Derecho de Sevilla», que incluía también las aportaciones de otros profesores de dicho Departamento. Al redactarlo cifré su propósito en suscitar, con vistas al debate sobre la modificación del vigente Plan de Estudios, unos motivos de reflexión para los docentes de Filosofía del Derecho sobre el papel que cumplen, o que deben cumplir, las disciplinas que imparten, así como aportar un instrumento de comunicación con otros sectores de la Facultad. El objetivo perseguido condicionó el tratamiento urgente y esquemático de las cuestiones abordadas. Era mi intención que esa redacción inicial sirviera de pauta para una exposición más amplia y detallada del sentido actual de las enseñanzas iusfilosóficas en el marco general de la educación jurídica, que me permitiera analizar críticamente una serie de materiales reunidos en los últimos años. El temor de ir aplazando *sine die* este proyecto me mueve a publicar el texto original, con plena conciencia de sus limitaciones, acompañándolo del aparato crítico-bibliográfico que fundamentalmente constituye su fuente de información y orientación.

Para paliar en lo posible la falta de una rigurosa elaboración sistemática de los materiales bibliográficos que se aportan, parece necesario establecer unos criterios ordenadores básicos, así como unas indicaciones valora-

tivas sobre los trabajos de mayor interés. En función de estas premisas, y descartando cualquier pretensión de exhaustividad, se han agrupado las fuentes en dos grandes apartados, que responden, respectivamente, a una consideración histórica y actual del problema de la educación jurídica. A su vez, en los estudios sobre la situación presente se han subdistinguido: los de carácter general, aquellos referidos a nuestro país; los que versan sobre la crisis y necesidad de reforma de la enseñanza del Derecho; y finalmente los que tienen por objeto la significación de las materias iusfilosóficas en la formación jurídica.

## 2.1. Aspectos históricos

Una importante fuente de documentación sobre diversos problemas y vicisitudes de la educación jurídica a través de su trayectoria histórica se encuentra en algunas publicaciones de carácter periódico. Así, entre otras, la que bajo la dirección de Helmut Coing publica el Max-Planck-Institut für europäische Rechtsgeschichte de la Universidad de Frankfurt a.M. con el título de *Ius Commune*, y la que bajo los auspicios del Collegio Antiqui Iuris Studiis Provehendis se edita con el título de *Ius Romanum Medii Aevi*. En esta última apareció el trabajo de Rafael Gibert, Enseñanza del Derecho en Hispania durante los siglos VI a XI, 1967, Pars 1,5 b cc. Asimismo, merecen citarse los Annales d'Histoire des Facultés de Droit et de la Science Juridique, cuyo n.º 2, 1985, fue monográficamente dedicado a Les méthodes de l'enseignement du droit.

Entre las publicaciones de tipo colectivo merecen ser reseñadas el monumental *Handbuch der Quellen und Literatur der neueren europäischen Privatrechtsgeschichte*, dirigido por Helmut Coing y del que a partir de 1973 han ido apareciendo sucesivos volúmenes editados por C.H. Beck, München. También es necesario aludir a la obra *L'educazione giuridica* editada a cargo de Alessandro Giuliani y Nicola Picardi por la Università degli Studi di Perugia y el Consiglio Nazionale delle Ricerche, cuyos dos primeros volúmenes versan, respectivamente, sobre: vol. I *Modelli di Università e Progetti di riforma*, Libreria Universitaria, Perugia, 1975; y vol. II *Profili storici*, 1979.

Una abundante documentación sobre la enseñanza del Derecho en la cultura europea medieval se halla en la obra clásica de von Savigny, *Geschichte des Römischen Rechts im Mittelalter*, vol. I, Mohr und Zimmer,

Heidelberg, 1815. También aportan numerosos datos de interés sobre la evolución histórica de la educación jurídica las conocidas obra de: P. Koschaker, *Europa und das römische Recht*, Beck, München, 1947 (de la que existe trad. cast. de J. Santa Cruz Teijeiro, Editorial Revista de Derecho Privado, Madrid, 1955); de F. Wieacker, *Privatrechtsgeschichte der Neuzeit*, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, 1952 (con trad. cast. a cargo de F. Fernández Jardón, Aguilar, Madrid, 1957); y de Th. Viehweg, *Topik und Jurisprudenz*, Beck, München, 1953 (hay trad. cast. de L. Díez Picazo con prólogo de E. García de Enterría, Taurus, Madrid, 1964). Asimismo, constituye una valiosa fuente de información la *Introduzione allo studio storico del diritto romano*, Giappichelli, Torino, 2.<sup>a</sup> ed., 1963, de Riccardo Orestano.

En pleno Renacimiento hallamos ya en España el testimonio inequívoco de una creciente inquietud por la renovación de la enseñanza jurídica. Bien elocuentes son al respecto los diálogos de Luis Vives sobre el *Templo de las leyes (Aedes legum)*, *Las disciplinas* y *De la corrupción del Derecho Civil* (en Obras completas, ed. a cargo de L. Riber, Aguilar, Madrid, vol. I, 1947 y vol. II, 1948) en los que critica la pervivencia del método de los glosadores en la enseñanza del Derecho y aboga por sustituir los procedimientos casuísticos, la exégesis literal y la repetición servil de las fuentes romanas por la búsqueda del espíritu racional y equitativo de las normas. Son también significativas las recomendaciones que, para agilizar la exposición y liberar la docencia jurídica de las «extensas cuestiones de los comentadores y presentando solamente a la consideración unas cuestiones que aprovechen para instruir el ingenio de los discípulos», proponía Juan Yáñez Parlatorio en sus *Tres epístolas de pedagogía jurídica* (1604), ed. a cargo de A. Muñoz Alonso, Universidad de Murcia, 1948. En la primera de estas epístolas se exhortaba a los estudiosos de la jurisprudencia a una consideración interdisciplinar, que religara el saber jurídico con otros saberes. Ya que, «a los mismos Bártoles y a los Baldos no les hizo eruditos la sola Ciencia del Derecho, como apreciamos en ellos, que exornaban sus comentarios con razonamientos lógicos y filosóficos, con documentos y con teología muchas veces» (p. 16). Numerosas noticias sobre la educación jurídica en nuestro país durante el reinado de los Austrias se recogen en el libro de R. L. Kagan, *Universidad y sociedad en la España moderna*, trad. cast. de L. Toharia con Prólogo de J. A. Maravall, Tecnos, Madrid, 1981. También conviene recordar al respecto la comunicación de José Delgado Pinto sobre *Un traité de didactique juridique au XVIIe siècle «Arte legal para estudiar*

*jurisprudencia*», Salamanca, 1612, de F. Bermúdez de Pedraza, en el vol. col. *Le raisonnement juridique* (Actes du Congrès Mondial de Philosophie du Droit et de Philosophie Social, Bruxelles, 30 aout-3 septembre 1971); Bruylant, Bruxelles, 1971.

Durante el período de la Ilustración el tema de la enseñanza del Derecho adquirió una importancia prioritaria. Los trabajos juveniles de G. W. Leibniz, *Specimen difficultatis in iure seu dissertatio de casibus perplexis* (1666), que constituyó su tesis doctoral en jurisprudencia, así como su conocido escrito *Nova methodus discendae docendaeque jurisprudentiae* (1667), recogidos en *Sammtliche Schriften und Briefe*, vol. I, ed. de la Academia Prusiana de las Ciencias, Otto Reichl Verlag, Darmstadt, 1930, reflejan sus esfuerzos por aprovechar para la enseñanza de las ciencias jurídicas modelos procedentes de las ciencias exactas. Profundo sentido crítico y permanente actualidad poseen las palabras de Ch. Thomasio cuando afirmaba: «No puede negarse/que, según los modos corrientes de enseñar en las universidades, los estudiantes de Derecho no oyen ni aprenden, de una parte, muchas cosas/que les son extremadamente necesarias de saber/mientras que, de otro lado, aprenden a menudo con gran esfuerzo y aplicación/cosas que, después, van a serles de poco o ningún provecho en la vida ordinaria». *Proyecto sumario de las reglas fundamentales que un estudiante de Derecho debe saber y aprender en las universidades* (1699), citado por E. Bloch, *Derecho natural y dignidad humana*, trad. cast. de F. González Vicén, Aguilar, Madrid, 1980 (p. 319). Singular interés metódico encierra las producciones universitarias de G. B. Vico en la época en que tras serle confiada la cátedra de Retórica de la Universidad de Nápoles intentó, sin éxito, pasar a una de Derecho. De todas ellas merece especial atención su *De nostri temporis studiorum ratione* (1708), en la ed. a cargo de G. Gentile y F. Nicolini, vol. I, *Le oragioni inagurali, il De Italorum sapientia e le polemiche*, Laterza, Bari, 1914, donde aboga por conciliar en la educación jurídica la postura crítica con la tópica, sin caer unilateralmente en una de ellas: «Topicorum quia saepe falsa arripiunt; criticorum quia verosimilia quoque non assumunt» (pp. 83 y 84). Mención especial debe hacerse de las reflexiones de I. Kant sobre la enseñanza del derecho avanzadas en su *Der Streit der Fakultäten* (1797), se cita por la ed. a cargo de K. Reich, Félix Meiner, Hamburg, 1959. En dicho escrito Kant considera como una forma impropia de plantear el conflicto entre la Facultad de Derecho y la de Filosofía la que nace del prejuicio popular de no considerar a la primera como



una comunidad científica, sino como una colectividad de hombres hábiles en la técnica legal puesta al servicio de intereses legítimos o ilegítimos (pp. 22 y 23). La raíz auténtica del conflicto reside, a su entender, en que la Facultad de Derecho por la naturaleza pública de su doctrina y la necesidad de formar funcionarios, vale decir, intermediarios entre el gobierno y el pueblo, constituye el elemento conservador del Parlamento de la Ciencia; mientras que la de Filosofía funciona de acuerdo con las leyes de la razón y no con las dictadas por el poder y tiene como principal valor educativo la idea de libertad, y actúa como instancia crítica de ese Parlamento ideal (pp. 28 y ss.). Ahora bien, Kant sostiene que el conflicto entre ambas facultades no es irreductible siempre en que la Facultad de Derecho atiende a las críticas y sugerencias de la Filosofía y pueda así, paulatinamente, instruir a sus alumnos en el amor a la libertad y acomodar su conducta pública a la verdad (p. 30). En tanto tal acercamiento no se produjera, Kant asignaba al filósofo del Derecho una tarea que sigue constituyendo un horizonte crítico ejemplar: «Iluminar al pueblo significa enseñarle cuáles son sus derechos y deberes respecto al Estado del que forma parte. Como se trata de derechos naturales accesibles al sentido común quienes pueden proclamarlos e interpretarlos ante el pueblo no son profesionales designados por el Estado, sino investigadores libres del Derecho; es decir, filósofos que por la libertad con la que actúan significan un límite para el afán de dominio del Estado» (p. 89).

En la España de finales del siglo XVIII se inscribe la tipología de los distintos modos de concebir el estudio del Derecho trazada por José M.<sup>a</sup> Álvarez, a la que se ha aludido en el texto. Dicho autor también afirmaba lo siguiente: «Los que se aplican al estudio del Derecho con la mira de defender cualesquiera causas en el foro y hacer ganancias arruinando las fortunas de los hombres. Estos no deben ser llamados abogados, ni juriscónsultos, sino buitres togados (...) Quede, pues, profundamente impreso en los cursantes de Derecho que el fin de la jurisprudencia no es otro que la guarda de la justicia». *Instituciones de Derecho Real de España*, Imprenta Repullés, Madrid, 2.<sup>a</sup> ed., 1829, p. 9. Agudo sentido crítico tiene las breves consideraciones de Gaspar Melchor de Jovellanos sobre distintos aspectos del método y textos empleados para la enseñanza del Derecho en su época, formuladas en su *Carta al doctor Prado sobre el método de estudiar el Derecho* (17-12-1795), en *Biblioteca de Autores Españoles*, vol. L. Una rica documentación sobre la enseñanza del Derecho en España en la última

etapa del siglo XVIII y primeras décadas del siglo XIX se encuentra en las investigaciones de Mariano Peset, entre cuyos trabajos sobre el particular pueden citarse: «La formación de los juristas y su acceso al foro en el tránsito de los siglos XVIII a XIX», en *Revista General de Legislación y Jurisprudencia*, 1971, núm. 62; «La enseñanza del Derecho y la legislación sobre universidades durante el reinado de Fernando VII» en *Anuario de Historia del Derecho Español*, 1968, núm. XXXVIII; «Universidades y enseñanza del derecho durante las regencias de Isabel II (1833-1843)», *ibíd*, 1969, núm. XXXIX; «El Plan Pidal de 1845 y la enseñanza de las Facultades de Derecho», *ibíd*, 1970, núm. XL. También ofrece una amplia y cuidada información el libro de Mariano Peset y José Luis Peset, *La Universidad española (siglos XVIII y XIX). Despotismo ilustrado y revolución liberal*, Taurus, Madrid, 1974. Son muy útiles por sus noticias sobre los Planes de Estudios de las Facultades de Derecho en ese período los libros de A. Alvarez de Morales, *La Ilustración y la reforma de la Universidad en la España del siglo XVIII*, Instituto de Estudios Administrativos, Madrid, 1972. Son también útiles por sus referencias a la enseñanza del Derecho y del Derecho natural el libro de Antonio Jara, *Derecho natural y conflictos ideológicos en la Universidad española (1750-1850)*, Instituto de Estudios Administrativos, Madrid, 1977; así como de José Ignacio Lacasta Zabalza, *Hegel en España*, CEC, Madrid, 1984, Gaspar Escalona, *El Derecho natural en los Planes de Estudios de la Universidad española del siglo XIX*, Universidad Complutense de Madrid, 1981 (inédito), y de Juan-Ramón García Cue, *El hegelismo en la filo soplá jurídica de la Universidad de Sevilla*. Diputación de Sevilla, 1983. Entre los estudios monográficos pueden reseñarse los de: L. Sánchez Agesta, «Las primeras Cátedras españolas de Derecho constitucional», en *Revista de Estudios Políticos*, 1962, núm. 126; y «Las Cátedras de Derecho público y natural y de gentes» en su volumen *El pensamiento político del despotismo ilustrado*, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1979; B. Clavero, «La disputa del método en las postrimerías de una sociedad, 1789-1808», en *Anuario de Historia del Derecho Español*, 1978, núm. XLVIII (en este trabajo se sintetiza la actitud frente al método de enseñanza del Derecho de: Cambroneró, Jovellanos, Dou y Bassols, y Pérez y López, Asso y De Manuel); A. E. Pérez Luño, «Jeremy Bentham y la educación jurídica en la Universidad de Salamanca durante el primer tercio del siglo XIX», en *L'educazione giuridica*, vol. II, cit.; trabajo reelaborado posteriormente con el título de *Jeremy Bentham and Legal Education in the University of Sala-*

*manca during the Nineteenth Century*», en *The Bentham Newsletter*, 1981, núm. 5; id., «Jeremy Bentham y la educación jurídica en la Universidad de Salamanca durante el siglo XIX», en *Télos*, 1992, vol. I, N.º 3.

La vocación por la Ciencia del Derecho que impregna el pensamiento jurídico del siglo XIX tiene su puntual repercusión en la polémica sobre el método. Ahora bien, difícilmente se puede comprender el pleno sentido de la *Methodenstreit* si se olvida que, bajo la discusión teórica, laten siempre propuestas concretas sobre la organización y objetivos de la educación jurídica. Este propósito se enuncia expresamente la obra juvenil de Savigny, *Juristische Methodenlehre, nach der Autsarbeitung des Jakob Grimms* (1802-1803), ed. a cargo de G. Wesenberg, Koehler, Stuttgart, 1951. En dicho trabajo Savigny considera programáticamente como objeto de la teoría del método jurídico junto a la elaboración absoluta de la Ciencia Jurídica y el estudio histórico de la jurisprudencia, la metodología del estudio académico (*Methodik des akademischen Studiums*) (p. 12). A este método académico de enseñanza del Derecho dedica una parte de sus reflexiones, considerándolo como la comunicación de los instrumentos teóricos que permitan a los alumnos un estudio científico del Derecho y una utilización adecuada de la literatura jurídica (pp. 69 y ss.). La preocupación por la educación jurídica se refleja también en otros de los más significativos trabajos de la teoría del derecho decimonónica. Baste reseñar el famoso discurso de J. H. von Kirchmann, *Die Wertlosigkeit der Jurisprudenz als Wissenschaft* (1847), ed. a cargo de G. Neese, Kohlhammer, Stuttgart, 1938 (existe trad. cast. con Estudio preliminar a cargo de A. Truyol y Serra, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1949); y la obra de John Austin, *The Province of Jurisprudence Determined and the Uses of the Study of Jurisprudence* (1832), ed. a cargo de H. Hart, Weidenfeld and Nicolson, London, 3.ª ed. 1968 (de cuya segunda parte existe una trad. cast. con Estudio preliminar a cargo de F. González Vicen, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1951). Son bien conocidas, por otra parte, las agudas y mordaces observaciones que Rudolf von Ihering dedicó a la crítica de la construcción sistemática como tarea suprema y máximo honor del formalismo, y la consiguiente necesidad de situar sobre cauces más realistas la formación de los estudiantes de Derecho, en su *Scherz und Ernst in der Jurisprudenz* (1884), Breitkopf und Härtel, Leipzig, 9.ª ed., 1904 (hay trad. cast. de R. Rianza, Editorial Revista de Derecho Privado, Madrid, 1933).

En la España de la segunda mitad del siglo XIX se ocupó expresamente del tema de la enseñanza del Derecho Manuel Durán y Bas en su monografía sobre la «Reforma de los estudios jurídicos», en *Revista General de Legislación y Jurisprudencia*, 1878, núm. 53. (Cfr. A. E. Pérez Luño, «Experiencia histórica y experiencia jurídica en Durán y Bas», *Revista Jurídica de Cataluña*, 1971, f. 4). Elías Díaz ha considerado como uno de los hechos más importantes de nuestra historia contemporánea la «fe krausista en la educación, en la instrucción intelectual y ética del hombre (...)». *La filosofía social del krausismo español*, Edicusa, Madrid, 1973 (p. 66). Por lo tanto, no debe sorprender que dentro del ambicioso programa de renovación didáctica de la Institución Libre de Enseñanza tuviera un lugar destacado la aspiración renovadora de la finalidad y método de los estudios jurídicos. En el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza aparecieron numerosos trabajos sobre la materia entre los que pueden citarse los de: F. Giner, «Sobre el estado de los estudios jurídicos en nuestras Universidades» BILE, 1888, núm. 12 (en numerosos lugares de las *Obras completas*, Espasa Calpe, Madrid, 1916-1936, de Giner hallamos constancia de su interés por la educación jurídica, especialmente en los vols. II, VII, X y XII); R. Altamira, «Un libro sobre la enseñanza del Derecho», *ibíd.* 1889, núm. 13; A. Posada, «Reformas en la enseñanza del Derecho», *ibíd.* 1889, núm. 13; A. Posada y A. Sela, «Procedimientos de enseñanza: la Facultad de Derecho», *ibíd.* 1892, núm. 16. De la amplia bibliografía sobre el tema, a parte del libro citado de Elías Díaz, pueden reseñarse los trabajos debidos a: J. J. Gil Cremades, *El reformismo español. Krausismo, escuela histórica, neotomismo*, Ariel, Barcelona, 1969; F. Laporta, *Adolfo Posada: política y sociología en la crisis del liberalismo español*. Edicusa, Madrid, 1974; y J. F. Lorca Navarrete, *Autonomía y libertad de cátedra en Adolfo Posada*, Universidad de Málaga, 1980.

## 2.2. Situación y problemas actuales

Excede a mis propósitos el intento de ofrecer un cuadro completo de las publicaciones referidas a la enseñanza del Derecho aparecidas en los últimos años. La inquietud presente en muchas latitudes por acomodar el modelo de educación jurídica a las exigencias de una sociedad en incesante transformación, se ha traducido en una abundancia de materiales bibliográficos que, por la heterogeneidad de sus motivaciones, métodos de en-

foque y ámbito de estudio, hacen muy difícil su adecuada ordenación. Como indicaba al principio, el criterio selectivo que aquí se adopta tiende a ofrecer, en primer término, la referencia de una serie de trabajos generales sobre la enseñanza del Derecho que, más que el análisis de la situación en áreas geográficas o sistemas jurídicos concretos, persigue informar sobre el estado general de la cuestión. Se ha tendido a dar preferencia en este apartado a obras ricas en indicaciones bibliográficas de modo que puedan servir, a su vez, de instrumento útil de documentación. En segundo lugar, se detallan algunas de las aportaciones más relevantes referentes a la situación española. Se recogen, a continuación, testimonios significativos del debate actual sobre la crisis y proyectos de reforma de los estudios jurídicos. La exposición concluye con una referencia a diversas aportaciones doctrinales sobre la enseñanza de las disciplinas iusfilosóficas y su papel en los Planes de Estudios de las Facultades de Derecho. Como casi toda clasificación la que ahora se propone adolece, a parte de su falta de exhaustividad, de algunas opciones arbitrarias por las que se incluyen en un determinado apartado obras cuyo contenido afecta a otro u otros. Ello obedece a la exigencia de no alargar más de lo necesario esta reseña, omitiendo, de este modo, la cita reiterada de una misma obra, salvo en los casos en que se ha considerado imprescindible.

a) *Obras de carácter general.* Entre las publicaciones de tipo periódico es necesario aludir a las germanas *Juristische Schulung*, *Zeitschrift für Studium und Ausbildung* y *Juristische Arbeitsblätter für Ausbildung und Examen*. De las publicaciones periódicas anglosajonas debe citarse el *Journal of Legal Education*, editado en la Universidad de Pittsburgh por la Association of American Law Schools. En lengua castellana, a partir de 1970, se publicó en la Universidad de Santiago de Chile, el *Boletín del Instituto de Docencia e Investigación Jurídica*.

De las publicaciones colectivas, se debe hacer referencia a los dos volúmenes de la obra *L'educazione giuridica*, cit., así como al volumen que recoge los trabajos de la Conferencia sobre la *Enseñanza del Derecho y el Desarrollo*, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1973, y al volumen de las *Actes de la troisième Conférence des Facultés de Droit sur l'adaptation des études de Droit à la société moderne* (17-19 avril 1974), Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1975. Debe también mencionarse que los profesores A. Giuliani y N. Picardi han culminado la publicación de la monumental obra ya citada, *L'educazione giuridica*, que se inicia en 1975 (*Modelli di*

*Università e progetti di riforma*) y se prosigue en 1979 (*Profili storici*), bajo el patrocinio editorial de la Università degli Studi di Perugia & Consiglio Nazionale delle Ricerche, con tres nuevas partes dedicadas respectivamente al estudio de: La responsabilità del giudice (1978); *Il pubblico funzionario: modellistorici e comparative* (1981, 3 vols.); y *Modelli di legislatore e scienza della legislazione* (1987, 3 vols.). Asimismo, conviene tener presente el vol. col. *Antología de estudios sobre la enseñanza del Derecho*, UNAM, México, 1976. Aunque centrados en la situación italiana contienen datos de interés generales los vols. cols. *Gli studi di storia e di diritto contemporaneo*, Edizioni di Comunità, Milano, 1968, que incluye un interesante trabajo sobre la enseñanza del Derecho, realizado por Stefano Rodotà, y la *Guida alla Facoltà di Giurisprudenza*, Il Mulino, Bologna, 1978, ed. a cargo de Sabino Cassese. Aunque referido a la renovación de la enseñanza del Derecho Privado, contiene abundantes datos y planteamientos de interés general para la educación jurídica el vol. col. a cargo de N. Lipari, *Diritto privato. Una ricerca, per l'insegnamento*, Laterza, Bari, 1976, del que existe ed. cast. con Introducción a cargo de E. Verdera y Tuells, Publicaciones del Real Colegio de España, Bolonia, 1980.

La obra de Ch. Eisenmann, *Les sciences sociales dans l'enseignement supérieur. Droit*, Unesco, París, 1954, de la que existe trad. cast. de L. Jordana de Pozas, Unesco-CSIC, Madrid, 1958, constituye un excelente texto base de orientación sobre los presupuestos generales de la enseñanza del Derecho. También pretende ofrecer una exposición de carácter general el libro de H. E. Ricord, *Universidad y enseñanza del Derecho*, Impresiones Modernas, México, 1971. Interesantes orientaciones para la organización y docencia de los métodos y técnicas de investigación jurídica se contienen en las obras de E. Scheider, *Die juristische Doktorarbeit*, Müller, Düsseldorf (s.f.); y P.J. Tettinger, *Einführung in die juristische Arbeitstechnik*, C.H. Beck, München, 1982.

Marcado sentido propedéutico y de aproximación al sentido actual de las enseñanzas jurídicas tienen los trabajos de: G. Köbler, *Das Studium des Rechts. Ein Wegweiser*, Vahlen, München, 1978; A. Rinke, *Einführung in das juristische Studium*, Beck, München, 1976; y G. Williams, *Learning the Law*, Stevens and Sons, London 10.<sup>a</sup> ed. 1978, obra clásica en la literatura anglosajona sobre la materia. Análoga orientación, aunque asumida desde premisas marxistas, tiene la contribución del checo Viktor Knapp, *Legal*

*Sciences* a la obra col. auspiciada por la Unesco, *Main Trends of Research in the Social and Human Sciences*. Part Two, Mouton, Paris-The Hague, 1978.

Persiguen una finalidad preferentemente didáctica y prestan especial atención al trasplante de nuevas técnicas pedagógicas en la enseñanza del Derecho los trabajos de: E. Escobar, *Pedagogía del Derecho*, UNAM, México, 1965; H. Fix-Zamudio, «Docencia en las Facultades de Derecho», en *Revista Universidades* (México), 1973, núm. 51; y J. Witker, *La enseñanza del Derecho. Crítica metodológica*, Editorial Nacional, México, 1975, quien examina en el último capítulo del libro las posibilidades de aplicar la enseñanza programada al Derecho. Sobre la proyección de la tecnología cibernética e informática a la enseñanza del Derecho existe en USA una amplia bibliografía, baste aquí recoger las aportaciones de: C.D. Kelso, «Computers as a teaching Tool for Law», en *Law and Computer Technology*, 1968, núm. 1; M. W. Losee, «U. S. Universities and Faculties offering Courses or Lectures in Law and Computer», *ibid*, 1970, núm. 3; J. Winston, «The Law and Legal Education in the Computer Age», en *Journal of Legal Education*, 1968, núm. 2. Pueden también señalarse los trabajos de algunos juristas europeos como: A. Chouraqui, *L'informatique au service du droit*, PUF, Paris, 1974; V. Frosini, *Cibernética, diritto e società*, Edizioni di Comunità, Milano, 4.<sup>a</sup> ed., 1978, con trad. cast. de M. Salguero y Estudio preliminar a cargo de A. E. Pérez Luño, Tecnos, Madrid; M. G. Losano, «Zwölf Thesen über die Rechtskybernetische Modelltheorie» en *Logique et Analyse*, 1971, núm. 2; A. E. Pérez Luño, *Cibernética, informática y Derecho. Un análisis metodológico*, Publicaciones del Real Colegio de España, Bolonia, 1976; A. Podlech, «Rechtskybernetik. Eine juristische Disziplin der Zukunft» en *Juristen Jahrbuch*, 1969-1970, núm. 10. M. Atienza, «Enseñanza del Derecho e informática jurídica», en A. E. Pérez Luño; director de la ed., *Problemas actuales de la documentación y la informática jurídica*; (Actas del Coloquio Internacional celebrado en la Universidad de Sevilla, 5 y 6 de marzo de 1986), Tecnos & Fundación Cultural Enrique Luño Peña, Madrid, 1987; A. E. Pérez Luño, *Manual de informática y derecho*, Ariel, Barcelona, 1996.

b) *Publicaciones españolas*. Entre las de carácter colectivo se debe aludir al vol. sobre *El primer año de Derecho* (Actas de las Jornadas de profesores de primer año de la Facultad de Derecho, en la Universidad de La Rábida, 27 agosto-5 septiembre de 1975), Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1978; así como al número monográfico de los *Anales de la*

*Cátedra Francisco Suárez* 1980-1981, núm. 20/21, dedicado a *La crisis de las Facultades de Derecho*, a cuyo respectivo contenido se hará referencia más adelante. Resulta también necesario reseñar la publicación de varios volúmenes colectivos: *I Jornadas sobre la enseñanza del Derecho* (Granada 1982); Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1982; *La enseñanza del Derecho. Seminario de Profesores de la Facultad de Derecho*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, 1985; y *La enseñanza del Derecho en España*, Tecnos, Madrid, 1987.

No es posible realizar aquí una reseña pormenorizada de los trabajos sobre la enseñanza del Derecho aparecidos en nuestro país en la primera mitad de siglo. Como ejemplo indicativo pueden recordarse la crítica radical al arcaísmo, rigidez y falta de adecuación a la realidad de nuestro sistema, contenida en el libro de Adolfo Bonilla y San Martín, *Atavismo en la estructura y en la enseñanza del Derecho en España*, Reus, Madrid, 1921; así como las lúcidas observaciones de Luis Jiménez de Asúa sobre «La enseñanza del Derecho» incluidas en su vol. *Política, Historia Nueva*, Madrid, 1927.

Al iniciarse la década de los 50 las «Reflexiones sobre los estudios de Derecho» de Eduardo García de Enterría publicadas en la *Revista de Educación*, 1952, núm. 5, supusieron una certera síntesis de las principales transformaciones producidas en la sociedad, de su incidencia en la función social de las principales profesiones jurídicas y de la necesidad consiguiente de replantear la enseñanza del Derecho para acomodarla a las nuevas circunstancias. A su entender, en la sociedad de nuestro tiempo el Derecho «ya no es, kantianamente, el punto de equilibrio de una sociedad que se desarrolla por sí misma, sino, por el contrario, el instrumento de la conformación social que el Estado sostiene y procura». De ahí, «que el modo ordinario de realizarse el Derecho, así entendido, no sea, como resultaba de la anterior concepción, el proceso, sino, predominantemente, la actuación administrativa» (p. 45). Pese al tiempo transcurrido este trabajo sigue manteniendo, en su parte primordial, rigurosa actualidad. Tras su publicación se suscitó un significativo debate sobre la educación jurídica en el marco de la propia *Revista de Educación*. Frente a esta concepción innovadora de García de Enterría aparece la respuesta de Juan Vallet de Goytisolo, quien incluso reconociendo que la progresiva intervención estatal ha modificado el papel de los juristas y que tal cambio debe ser asumido por la enseñanza del Derecho, estimaba fiel a una concepción jurídica tradicional que: «En



la Facultad de Derecho lo primordial es dotar a los futuros licenciados de verdadero sentido jurídico. Este sentido jurídico (...) es mucho más fácil adquirirlo estudiando el Derecho romano, en sus textos llenos de vida, que aprendiendo el texto abstracto de las leyes modernas». Por ello, a su entender, «Un buen privatista, de formación romanista, puede acometer con éxito cualquier tarea jurídica moderna», «Juristas libres, juristas de Estado y los estudios de Derecho», en *Revista de Educación*, 1953, núm. 7 (p. 153). Desde premisas análogas, Jaime Guasp reprochaba, a lo que calificó de *impeachment* de García de Enterría contra las enseñanzas tradicionales de las Facultades de Derecho, «en que lo fundamental de la docencia jurídica no está en los datos que se tratan de transmitir a los alumnos, sino en la actitud que se les quiere hacer que asuman ante la vida». «Nuevas reflexiones sobre los estudios de Derecho» en *Revista de Educación*, 1953, núm. 8 (p. 292). Fiel a una imagen clásica del Derecho y de los juristas defendía la idea de que la Facultad de Derecho no debería «hacer ninguna concesión a estas nuevas tendencias jurídicas, que no serían, en realidad, sino una confesión oficial de la decadencia del verdadero valor del Derecho. Debe, por el contrario, reforzar su actitud académica, si es que se quiere llamar así a la contemplación fiel y objetiva de la esencia del Derecho» (pp. 293 y 294). En su contribución al debate Rafael Núñez Lagos abogaba por una educación jurídica integradora que asumiera los aspectos informativos (preceptos) y formativos (conceptos teóricos) del Derecho. Señalaba, así, con claridad las limitaciones de una enseñanza abocada unilateralmente a la práctica. «Es frecuente escuchar —dice Núñez Lagos— en la boca de los meros profesionales, la alabanza de la práctica y el vituperio de toda construcción teórica (...) Saber Derecho para ellos es retener, de memoria, preceptos de la ley y desdeñar el llamado, y ni siquiera vislumbrado, por ellos, *Derecho doctrinal*. Así se ganan oposiciones —triste verdad—, pero se esterilizan los cerebros» «Los estudios de Derecho», en *Revista de Educación*, 1953, núm. 11 (p. 25). Una panorámica general de este debate fue trazada por Fernando Garrido Falla en su trabajo «Una polémica sobre la enseñanza del Derecho», en *Revista de Administración Pública*, 1953, núm. 10.

En ese mismo período se publicó la monografía de J. Guerra San Martín sobre «La formación profesional del abogado y la Universidad de Deusto» en *Estudios de Deusto*, 1954, núm. 2. Pocos años más tarde aparecen las *Consideraciones sobre la pedagogía jurídica*, de Manuel Batlle Vázquez, publicadas por la Universidad de Murcia en 1957. Pese a su brevedad debe

también consignarse el estudio de Luis Jordana de Pozas, «La enseñanza del Derecho en España», incluido como apéndice de su traducción realizada en 1958 de la obra de Eisenmann ya citada. El tema de la educación jurídica fue objeto de especial atención en los Coloquios franco-españoles de Facultades de Derecho pirenaicas. Al primero de ellos celebrado en Zaragoza, en 1958, presentó una Ponencia Miguel Sancho Izquierdo sobre «La enseñanza del Derecho», publicada posteriormente en *Temis*, 1959, núm. 5; quien presentó una nueva Ponencia en la reunión celebrada al siguiente año en Montpellier en relación con las «Materias fundamentales para la formación del jurista y que deben estudiarse en los primeros años de la carrera», en *Temis*, 1959, núm. 6. Asimismo, conviene recordar los trabajos de P. Aragoneses, «La enseñanza del Derecho en España», en *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 1970, t. XX; y de Luis Legaz y Lacambra, «España: orientación de reforma y escuelas profesionales», publicado en *L'educazione giuridica*, vol. I. cit. En este trabajo se hacía especial consideración de las repercusiones de la Ley General de Educación de 1970 y su posible incidencia en la enseñanza del Derecho, con especial referencia a la innovación que suponía el sistema de ciclos que, como tantas otras reformas de nuestra historia universitaria, no llegó a implantarse.

Una interesante exposición general sobre la evolución de los Planes de Estudios de nuestras facultades jurídicas, acompañada de amplia información bibliográfica se halla en el estudio de Mariano García Canales, «Los Planes de Estudio de la carrera de Derecho. Algunas reflexiones críticas» incluido en los vols. cols, ya citados *El primer año de Derecho y en La crisis de las Facultades de Derecho*, También contiene abundante documentación sobre el particular el libro de J. L. Meilán Gil sobre *Los planes universitarios de enseñanza en la España contemporánea*, ENAP, Madrid, 1970. Al método de enseñanza del Derecho dedica la última parte de su *Metodología del Derecho*, Bosch, Barcelona, 2.<sup>a</sup> ed. 1969, Ramón Badenes Gasset; tema objeto central del volumen de Vicente Santos Martínez, *Para una didáctica del Derecho*, ICE, Murcia, 1978.

Merecen, asimismo, consignarse varios estudios sobre la enseñanza del Derecho debidos a los romanistas: F.F. de Buján, *La reforma de los estudios de Derecho. El nuevo Plan de Estudios: su valoración y análisis histórico y comparado*, Dykinson, Madrid, 1992; M. García Garrido y F. Eugenio, *Estudios de Derecho y Formación de juristas*, Dykinson, Madrid, 1988; y R. Panero, *El Derecho romano y la formación del jurista*, PPU, Barcelona, 1988.

La crisis actual de las enseñanzas jurídicas tradicionales y su consiguiente papel ideológico en la sociedad actual ha sido el objeto principal del opúsculo de Juan Ramón Capella Hernández, *Sobre la extinción del Derecho y la supresión de los juristas*, Fontanella, Barcelona, 1970; así como de los artículos de Francisco J. Laporta, «Notas sobre el estudio y la enseñanza del Derecho», en *Sistema*, 1978, núms. 24-25; y de Manuel Atiensa, «¿Es posible una enseñanza científica del Derecho?», en *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense*, 1978, núm. 54.

c) *Crisis de la educación jurídica tradicional y propuestas de reforma*. El problema de la enseñanza del Derecho ha adquirido en Europa importancia prioritaria y especial actualidad tras los sucesos del 68 que evidenciaron, entre otras cosas, la quiebra del modelo tradicional de enseñanza jurídica y la urgencia de propiciar una alternativa; en el marco de un profundo replanteamiento de los estudios académicos y de la función de la propia institución universitaria. De ahí que resulte necesario hacer una referencia indicativa de algunas aportaciones relevantes de esta literatura de marcada orientación crítica y renovadora.

Diversos estudios contenidos en el vol. col. *L'educazione giuridica*, I, cit., se encuentran dirigidos a informar sobre los proyectos de reforma en la enseñanza del Derecho. También en el número monográfico de los ACFS sobre *La crisis de las Facultades de Derecho*, cit. aparecen varios artículos sobre aspectos estructurales, teóricos e ideológicos de la polémica actual sobre la enseñanza del Derecho debidos a Nicolás M.<sup>2</sup> López Calera, Hubert Rottleuthner, Modesto Saavedra y Mariano Maresca; así como algunos informes sobre el estado de la cuestión en diversos países entre los que merecen reseñarse especialmente los de: Wolf Paul, «Formación del jurista entre teoría y praxis. Comentarios sobre el sistema alemán y su origen, así como sobre la situación de su reforma», y Vittorio Frosini, «La Universidad desintegrada: la situación italiana»; a parte del trabajo ya aludido de Mariano García Canales sobre la situación en nuestro país.

Particular interés presenta el breve, pero estimulante volumen a cargo de R. Wassermann, *Erziehung zum Establishment*, Müller, Karlsruhe, 1969, en el que se recoge un penetrante ensayo de Rudolf Wiethölter, «Anforderungen an den Juristen heute». El propio Wiethölter fue uno de los principales exponentes del denominado «Loccumer Arbeitskreis» a cuyos componentes se debe el volumen *Neue Juristenausbildung*, Luchterhand,

Neuwied-Berlín, 1970, donde se incluyó su trabajo «Didaktik und Rechtswissenschaft». Un claro justiprecio crítico de las directrices y vicisitudes de la reforma germana de la enseñanza del Derecho, así como del limitado alcance práctico de las iniciativas propuestas en su día por el Loccumer Arbeitskreis se refleja en la entrevista a Rudolf Wiethöler publicado en *Kritische Justiz* 1981, núm. 1, con el significativo rótulo de «Reformatio in peius? Zur Geschichte der Ausbildungsreform». Sobre el particular ofrecen también amplia información los libros de Hans Erich Troje, *juristenausbildung heute. Eine Pathologie der Reform*, Campus, Frankfurt a.M., 1979; así como el artículo de Karl Letzgun, «Reformierte Juristenausbildung», en *Juristische Schulung*, 1981, núm. 1. Se ha traducido al castellano, por J. Puente Egido, la obra de W.K. Goeck, *Los Planes de reforma de las Facultades de Derecho de la República Federal Alemana*, Bosch, Barcelona, 1979.

La denuncia del papel ideológico que hoy cumplen las enseñanzas jurídicas y de su función reproductora de categorías conceptuales y hábitos mentales se refleja en los volúmenes de: J. Arnaud, *Les juristes face à la société: du XIXe siècle à nos jours*, PUF, París, 1975; P. Barcellona y G. Coturri, *Stato e giuristi, tra crisi e riforma*, De Donato, Bari, 1974, con trad. cast. de J. R. Capella, Fontanella, Barcelona, 1976; y P. Barcellona, D. Hart y U. Mückenberger, *L'educazione del giurista. Capitalismo dei monopoli e cultura giuridica*, De Donato, Bari, 1973, de la que existe trad. cast. a cargo de C. Lasarte, Civitas, Madrid, 1977.

La función deformadora que cumplen, por su pervivencia en la enseñanza del Derecho, determinados conceptos perpetuados como dogmas incommovibles pese a la desaparición o transformación radical de las circunstancias en que se forjó su significación ha sido objeto de estudio, entre otros, por Thilo Ramm «Vertragsfreiheit Instrument der Ausbeutung?», en el vol. col. *Gerechtigkeit in der Industriegesellschaft*. Müller, Karlsruhe, 1972. Sobre la necesidad de acomodar la formación jurídica a las exigencias de los cambios producidos en la sociedad tecnológicamente avanzada y la consiguiente conveniencia de estimular en los estudiantes de Derecho la capacidad de prospectiva, son de gran interés los trabajos de: N. Bobbio, «Diritto e scienze sociali», en su vol. *Dalla struttura alla funzione*, Edizioni di Comunità, Milano, 1977, traducido al cast. por A. Ruiz Miguel en el vol. *Contribución a la teoría del derecho*, Fernando Torres, Valencia, 1980; M. Cappelletti, *L'educazione del giurista e la riforma dell'Università*, Giuffrè,

Milano, 1974; S. Cotta, *La sfida tecnologica*, Il Mulino, Bologna, 1968; J. A. Van Damme, «L'enseignement interdisciplinaire et le droit» en *Rapports belges au Xe Congrès International de Droit Comparé* (Budapest, 23-28 aout 1978), Bruylant, Bruxelles, 1978; y V. Frosini, *Il diritto nella società tecnologica*, Giuffrè, Milano, 1981.

Sobre el cambio en la orientación de la formación jurídica abocada a una creciente especialización, que ha determinado una degradación paulatina del *status* social de los juristas giran las consideraciones, de marcado signo conservador, de Ernst Forsthoff. Quien en sus trabajos «Der lästige Jurist» y especialmente en «Der Jurist in der industriellen Gesellschaft», recogidos en su volumen *Rechtsstaat im Wandel. Verfassungsrechtliche Abhandlungen 1954-1973*, Beck, München, 2.ª ed. 1976, lamenta la pérdida de la función preeminente que los juristas gozaron en el siglo XIX. A su entender, la especialización ha relegado al jurista a mero técnico del derecho. La excepción a esta regla general vendría constituida por la mayor libertad de decisión de la magistratura en nuestro tiempo. Ahora bien, como tal libertad no ha sido fruto de una atribución legal sino de una usurpación, ha significado una ruptura con los modos tradicionalmente ligados a la dignidad de la función judicial. De ahí Wietholter —concluye— que el haber abandonado estos modos de comportamiento «implica necesariamente una degeneración, esto es, el abandono de una consagrada forma cultural (Kulturform) y, por lo tanto, una pérdida del nivel institucional (eine Einbusse an institutionellem Niveau)» (pp. 241 y 242). Muy distintas son las conclusiones del sociólogo Ralf Dahrendorf quien, incluso reconociendo una cierta pérdida de poder social, señala la todavía persistente situación privilegiada de los juristas en la clase dirigente alemana, en su artículo sobre «Las Facultades de Derecho y la clase alta alemana», incluido en el vol. col. a cargo de W. Aubert, *Sociología del derecho*, trad. cast. Tiempo Nuevo, Caracas, 1971. Sobre el tema existe una amplia bibliografía entre la que pueden recordarse los trabajos de: J. S. Auerbach, *Unequal Justice. Lawyers and Social Change in Modern America*, Oxford University Press, 1976; M. R. Ferrarese, «Gli avvocati tra pasato e presente», en *Rassegna Italiana di Sociologia*, 1975, núm. 16; J. Ladinsky, «Careers of Lawyers, Law Practice and Legal Institutions», en *American Sociological Review*, 1963, núm. XXVIII; y en España los libros de: J. J. Toharia, *El juez español. Un análisis sociológico*, Tecnos, Madrid, 1975; y de A. Zaragoza, *Abogacía y política*,

Edicusa, Madrid, 1975; así como la monografía de A.E. Pérez Luño, «La Sociología del Derecho y la formación de los juristas en España», en el vol. col. a cargo de R. Bergalli, *El Desarrollo y las Aplicaciones de la Sociología Jurídica en España*, Publicaciones del Instituto Internacional de Sociología del Derecho, Oñati, 1995. Sobre este tema resultan ilustrativos los capítulos 6 y 7 de la obra de Roger Cotterrell, *Introducción a la Sociología del Derecho*, trad. cast. de C. Pérez Ruiz, con Prólogo de A.E. Pérez Luño, Ariel, Barcelona, 1991.

d) *Las disciplinas iusfilosóficas y la educación jurídica.* El papel de las enseñanzas iusfilosóficas en los Planes de Estudio de las Facultades de Derecho, ha sido objeto de constante preocupación por parte de los docentes más responsables de estas materias. Quienes profesan asignaturas que tienen por objeto el estudio de los diversos sectores normativos del ordenamiento jurídico, encuentran en la propia existencia de unos códigos o cuerpos legales específicos la justificación inmediata de su presencia en el plan de enseñanza de las Facultades jurídicas. A diferencia de ellos, quienes están llamados a la docencia de disciplinas de tipo formativo general que tienden a religar la experiencia jurídica con su contexto socio-cultural, abordándolas desde premisas históricas, económicas, sociológicas o filosóficas, se ven abocados, por propia sensibilidad autocrítica o apremiados por motivaciones externas (como pueden ser las amenazas de reforma, reducción, y en el peor de los casos, de supresión que periódicamente les acechan) a preguntarse a sí mismos y a explicar a los demás la razón de ser de su presencia en las Facultades de Derecho. Personalmente, entiendo que de esta actitud no deben desprenderse consideraciones melancólicas o pesimistas a propósito de la inseguridad de estos docentes o de la precariedad del *status* teórico de sus disciplinas. En favor de ellos, por el contrario, debe reconocerse la obstinada constancia con la que han perseguido la clarificación del sentido y alcance de su labor universitaria. Ahora bien, el hecho de que los profesores más responsables de las materias fundamentales de carácter formativo, y en concreto los que imparten las disciplinas iusfilosóficas, hayan tomado plena consciencia de esta cuestión no se ha traducido en un abundante testimonio escrito de su inquietud. Se ha indicado, con razón, que la Universidad es mucho más de lo que se imprime. Pues bien, la más de las veces las reflexiones de los profesores de Filosofía del Derecho sobre el alcance y la significación formativa de sus enseñanzas para la educación jurídica se han llevado a cabo en las lecciones introductorias de sus cursos, al impartir seminarios o cursillos monográficos, o en los

debates suscitados en el seno de las Juntas de Facultad o del Claustro. Se ha tratado en suma del testimonio palpitante de unas inquietudes que difícilmente se han transmitido al papel y más difícilmente todavía han superado la prueba de la imprenta. Muchos de los mejores docentes de nuestra disciplina han sido, en esta faceta de su magisterio, ágrafos en la acepción noble del término a la que, en fecha reciente, se han referido Francisco Murillo y Luis Diez del Corral para aludir a la situación «del que no escribe, siendo así que por alguna manera oral desborda ideas que se estiman merecedoras de la imprenta». Prólogo al vol. de Nicolás Ramiro Rico, *El animal ladino y otros estudios políticos*, Alianza, Madrid, 1980 (p. 10).

Una observación inicial de los testimonios escritos de los profesores de Filosofía del Derecho muestra que suelen verse abocados a actitudes cíclicas de exaltación y desesperanza, en relación con su cometido en las Facultades de Derecho. Estos comportamientos que vienen condicionados por el signo de los tiempos permiten advertir que, en general, suelen ser mucho más estimulantes y profundas sus argumentaciones cuando se desarrollan en un clima adverso; como si les fuera preciso medir desde la hostilidad crítica y la incomprensión el horizonte y el valor de su propio quehacer. Baste recordar, por ejemplo, que uno de los juicios más autocomplacientes sobre la importancia del Derecho natural calificado por Joaquín Marín y Mendoza, primer titular de la Cátedra de Derecho Natural y de Gentes creada en 1770 en los Reales Estudios de San Isidro de Madrid, como «el monumento más glorioso de cuantos ilustran el espíritu humano», fue precisamente expuesto en una obra de tan limitado alcance como su *Historia del Derecho Natural y de Gentes* (1776), de la que existe una ed. a cargo de M. García-Pelayo, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1950. No es de extrañar que, casi coetáneamente, este juicio hiperbólico se viera contrapuntado por la mordaz ironía con que José Cadalso estima la importancia de esos saberes en *Los eruditos a la violeta* (1772), hay una ed. a cargo de F. C. Sáinz de Robles, Aguilar, Madrid, 1944. Como punto de parangón a la actitud de exultante optimismo de Marín y Mendoza se pueden recordar las consideraciones de Benedetto Croce en su etapa de mayor dedicación al estudio de la filosofía jurídica: «In una facoltà di tecnici civilisti, romanisti, storici, economista, quel povero insegnante di filosofia del diritto ha tuta l'aria di un intruso, di un inesperto che maneggia gli strumenti altrui e rischia di guastarli», escribía sobre el particular en su artículo sobre «La filosofía del diritto nelle Facoltà di Giurisprudenza», en *Critica*, 1907 (p. 174).

El prestigioso anuario francés *Archives de Philosophie du Droit* dedicó monográficamente su vol. 6 en 1961 a *La réforme des études de droit, le droit naturel* recogiendo, entre otros, los trabajos de: J. Ellul, «Essai sur la signification philosophique des réformes actuelles de l'enseignement du droit»; A. Tunc, «La philosophie du droit dans l'enseignement des Facultés du Droit des Etats-Unis d'Amérique»; y M. Villey, «L'Université malade de réformité». En esa misma publicación, en su vol. 14 de 1969, el propio Michel Villey reivindicaba el valor del Derecho natural clásico para la enseñanza del Derecho en el curso de sus diálogos con alumnos de la Universidad de París al hilo de los sucesos del 68, recogidos bajo el título «De l'étude. Un cours sur les philosophies de l'Université».

La función de la Filosofía del Derecho en la formación de los juristas ha sido abordada por Widar Cesarini-Sforza en su trabajo «La riforma universitaria e la Filosofia del Diritto» en *Rivista Internazionale di Filosofia del Diritto*, 1964; así como por Uberto ScarPELLI en sus monografías sobre «L'educazione del giurista», en *Rivista di Diritto Processuale*, 1968 y, de modo especial, en «Insegnamento del Diritto, Filosofia del Diritto e società in trasformazione» incluido en *L'educazione giuridica*, vol. I, cit., donde defiende las ventajas de una orientación analítico-lingüística en orden a la consecución de los objetivos prioritarios de una formación jurídica dirigida a: la promoción de una plena consciencia sobre la función instrumental de las estructuras y formas, de las actitudes y posiciones, de los métodos y estilos constitutivos de los ordenamientos jurídicos, de la praxis y de la doctrina jurídica, clarificando las diversas opciones políticas posibles y su posible justificación pragmática; contribuyendo así a elecciones plenamente conscientes» (p. 67). También Giovanni Tarello ofrece una síntesis general de los objetivos, contenido y materiales para el estudio de la «Filosofía del Diritto» en el vol. col. a cargo de Sabino Cassese, *Guida alla Facoltà di Giurisprudenza*, cit. En su opinión la Filosofía Jurídica cumple funciones de «introducción a los estudios jurídicos, de estimación crítica de los problemas fundamentales de las organizaciones jurídicas desde el punto de vista de las actividades y de los métodos de los operadores jurídicos, y de conexión entre las diversas disciplinas técnico-jurídicas, histórico-jurídicas y comparatistas» (p. 53). Asimismo, constituye una breve, pero interesante síntesis sobre el valor actual de las enseñanzas iusfilosóficas en relación con otras materias afines el estudio de Winfried Hassemer «Rechtstheorie, Methodenlehre und Rechtsreform», en el volumen a cargo de Arthur Kaufmann, *Rechtstheorie. Ausätze zu einen kritischen Rechtsverständnis*, Müller, Karlsruhe, 1971.



Entre los numerosos trabajos dirigidos a reivindicar la necesidad de la presencia de enseñanzas filosóficas en las Facultades de Derecho para el mantenimiento de su condición universitaria; ante la tendencia a reducir su ámbito a las materias de carácter técnico que las relegaría a meras escuelas profesionales de grado medio, pueden citarse (a parte de los de Ch. Eisenmann, J. Ellul, M. Villey, W. Cesarini-Sforza [...] ya reseñados) los de: Ilmar Tammelo, «The Perennial Role of Legal Philosophy» en el vol. col. *Gedächtnisschrift für Gustav Radbruch*, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, 1968; y Th. Würtenberger, «Vom Weg des Juristen», en el vol. col. *Persönlichkeit in der Demokratie. Festschrift für Erich Schwinge zum 70 Geburtstag*, Hanstein, Köln-Bonn, 1973.

El valor de las aportaciones filosóficas de la nueva retórica y la teoría de la argumentación para la educación jurídica ha sido defendido por Ch. Perelman en su estudio «Ce que le philosophe peut apprendre par l'étude du droit» en su vol. *Droit, morale et philosophie*, LGDJ, Paris, 1968; así como en el artículo «La réforme de l'enseignement du droit et la nouvelle rhétorique» en *L'educazione giuridica* II, cit., en cuya obra colectiva mantienen planteamientos análogos: R. Pérez Párdomo, «Le discours du professeur comme modèle pédagogique du raisonnement juridique» y de A. Giuliani, «Observations on Legal Education in Antiformalistic Trends».

Se ha pronunciado por una integración de la Filosofía Jurídica con las ciencias sociales, para una formación universitaria a la altura de las exigencias de nuestro tiempo, Umberto Cerroni en su contribución «Considerazioni sullo stato delle scienze sociali» al vol. col. *Università di oggi e società di domani*, Laterza, Bari, 1969. En su ensayo *Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores*, Nova Terra, Barcelona, 1968, Manuel Sacristán asigna a la filosofía la crítica de los fundamentos metodológicos y genéticos y de las perspectivas gnoseológicas y sociales de su conocimiento positivo; aludiendo expresamente a la Filosofía del Derecho como posible forma de proyección del aparato crítico filosófico al análisis de la experiencia jurídica.

Aunque centrado en la relevancia de la Filosofía del Derecho para la práctica legislativa, así como para la interpretación y aplicación de la norma, contiene interesantes alusiones a su valor formativo general el vol. col. a cargo de Thomas Würtenberger, *Rechtsphilosophie und Rechtspraxis*, Klostermann, Frankfurt a.M., 1971. Conviene recordar que sobre el papel educativo de la enseñanza de la Filosofía del Derecho para la actividad ju-

rídica práctica no han perdido todavía su vigencia las consideraciones de Rudolf Stammler en su *Lehrbuch der Rechtsphilosophie*, De Gruyter, Berlín-Leipzig, 3.<sup>a</sup> ed., 1928.

De interés para la reciente evolución doctrinal e institucional de las disciplinas iusfilosóficas en las Facultades de Derecho españolas son los trabajos debidos a: L. Legaz y Lacambra, «Droit naturel et méthode dogmatique dans l'enseignement du Droit en Espagne», en *L'educazione giuridica*, II, cit.; J. F. Lorca Navarrete, «La Filosofía Jurídica española contemporánea», Apéndice a la trad. cast. del vol. III de la *Historia de la Filosofía del Derecho* de Guido Fassò, Pirámide, Madrid, 2.<sup>a</sup> ed., 1981; E. Luño Peña, «El Derecho Natural y la Filosofía del Derecho en los Planes de Estudios de la Universidad española», en su *Historia de la Filosofía del Derecho*, La Hormiga de Oro, Barcelona, 3.<sup>a</sup> ed., 1962; A. E. Pérez Luño, «El derecho natural en la España del siglo XX», en el vol. col. *El derecho natural hispánico*, ed. a cargo de F. Puy, Escelier, Madrid, 1973; id. «La filosofía e la teoría del diritto in Spagna» en la *Rivista Trimestrale di Diritto e Procedura Civile*, 1982, fas. 3 Id., «Rechtsphilosophie und Rechtstheorie in Spanien», en *Rechtstheorie*, 1987, tomo, 18, fas. 3; F. Puy, *Filosofía del Derecho en la Universidad de Santiago (1807-1975)*, Imprenta Paredes, Santiago de Compostela, 1975; así como las contribuciones al número monográfico de los *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 1975, núm. 15 sobre *La Filosofía del Derecho en España* y el monográfico 5, 1982, de la *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense*, sobre *La Filosofía y la Enseñanza del Derecho*.

Por último, para no desbordar los límites prefijados a esta reseña, conviene recordar los estudios de: E. Díaz, «Concepto y función actuales de la Filosofía del Derecho y del Derecho natural»; A. Montoro, «Significado y función de la Teoría fundamental del Derecho»; M. Atienza, «Ontología jurídica y Filosofía del Derecho», y B. De Castro Cid, «Los derechos del hombre, ¿nueva disciplina en las Facultades de Derecho», incluidos todos ellos en el vol. col. *El primer año de Derecho*, cit., que ofrecen una panorámica de diversos aspectos y problemas ligados con el estatuto teórico y la enseñanza de las disciplinas iusfilosóficas y otras materias afines. Entre los trabajos más recientes merece ser destacada la contribución de B. De Castro Cid, «Enseñanza del Derecho: el desafío de las nuevas metodologías», en el vol. col. *Didáctica Universitaria*, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1995; así como la referencias a aspectos de la formación iusfilosófica para

los profesionales del Derecho, contenidas en las obras colectivas: *El abogado. Formación, deontología y organización del despacho profesional*, ed. a cargo de F. Gutiérrez-Alviz, Aranzadi, Madrid, 1994; y *La Universidad y las profesiones jurídicas*, Consejo Social de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1998.

### 3. LA FILOSOFÍA DEL DERECHO COMO TAREA INTELECTUAL Y COMPROMISO POLÍTICO

En las reflexiones y documentación hasta aquí expuesta se comprueba la doble y, a mi entender, concomitante significación de la Filosofía del Derecho: de una parte, se trata de una disciplina cultural tendente a promover la plena formación científica de los juristas; de otra, constituye una instancia crítica que invita a los operadores jurídicos a un compromiso activo en la realización de los valores que integran el sistema de legitimidad del Derecho.

Por coherencia intelectual y ética el jurista no puede limitarse a postular unos valores en la esfera de la reflexión jurídica sin que, al propio tiempo, no desarrolle el correspondiente esfuerzo por dotarles de eficacia y por hacer de ellos una experiencia tangible en la vida cotidiana de las sociedades democráticas. La Filosofía del Derecho entraña, por lo tanto, *una tarea intelectual y un compromiso político*. Aludir, diferenciándolas, a estas dos facetas pudiera hacer pensar que se trata de una disyuntiva entre su dimensión intelectual y su aspecto político, que puede ser cuestionada.

Para el Platón de la *República*, por aludir a un notorio ejemplo, el intelectual debe ser el político, y viceversa, sin que quepa una disociación entre ambas condiciones. En el mundo contemporáneo, Marx rompe con la tradición de fractura anterior al establecer una continuidad necesaria entre la teoría intelectual y la *praxis* política. La idea del intelectual «orgánico» de Gramsci, del intelectual *engagé* de Sartre o el intelectual «interesado» de Habermas, han supuesto versiones renovadas del postulado marxiano.

La tesis contraria, propugnadora de establecer una línea de demarcación entre ambas esferas de la conducta humana, ha contado también con ilustres defensores. En la culminación autoconsciente de la modernidad, Hegel describe a Napoleón en carta a Niethammer de 1806 —tenida por Franz Rosenzweig (*Hegel und der Staat*) como una de las claves hermenéuticas para captar el despliegue de la filosofía política hegeliana en términos

que— no me resisto a reproducir: «He visto al Emperador, el alma del mundo (*Weltseele*); es una sensación maravillosa ver a un individuo tal que, sentado sobre un caballo, sobrepasa los confines del mundo y lo domina (...). El teórico se distancia del político para admirar, explicar o sistematizar su acción o, en su caso, para criticarla.

El dualismo entre lo intelectual y lo político alcanzará una de sus más célebres expresiones en el pensamiento de Max Weber. La actividad del científico se cifra en la comprensión (*Verstehen*) intelectual, realizada a través de categorías o tipos ideales (*Idealtypen*), de los fenómenos sociales y, en definitiva, de las acciones políticas. La diferencia de funciones se traduce en diferentes actitudes morales. Weber opone a la «ética de convicción» del intelectual basado en principios la «ética de responsabilidad» del político tendente al logro de consecuencias y resultados.

La concepción dualista halló su más elocuente y reiterado apoyo, entre nosotros, en el pensamiento de Ortega. Espigando en la dilatada obra orteguiana aparecen textos que enuncian, de forma nítida, la posición de su autor. «La misión del llamado «intelectual» —escribe en el «Prólogo para franceses» de *La rebelión de las masas* es, en cierto modo, opuesta a la del político. La obra intelectual aspira, con frecuencia en vano, a aclarar un poco las cosas, mientras que la del político suele, por el contrario, consistir en confundirlas más lo que estaban». Ortega y Gasset se sitúa conscientemente en las antípodas de la *reductio ad unum* de intelectuales y políticos auspiciada por Platón. «Siempre he sido hostil —nos dice en *El Espectador*, VI— a Platón porque sostuvo que los filósofos debían gobernar. ¿Qué mal habían hecho a Platón para desearles semejante destino? Preferible es que los filósofos se ocupen solo en pensar y que, de cuando en cuando, los gobernantes lean lo que los filósofos han pensado, no para hacerles caso —ieso de ninguna manera!—, sino tan solo por vía gimnástica y como puro ejercicio». En el ensayo «Reforma de la inteligencia», Ortega compendia el sentido de su recelo a la proyección política del intelectual: «La atención de lo demás nos seduce a que pensemos *para ellos*, y como su plural —la colectividad— no tiene más vida que la pseudovida de sus intereses externos, la inteligencia puesta a su servicio se hace utilitaria en el mal sentido de la palabra (...) Frente a ese «servilismo» de la inteligencia a la falsa vida, su uso auténtico adquirió ya entre los griegos el carácter «inutilitario» de pura contemplación». En suma, se trata de evitar la instrumentalización

del intelectual y de mostrar que el carácter introspectivo y el uso desinteresado del intelecto, de la «pura inteligencia», es también práctica y técnica para «la vida auténtica».

No sería justo para con la actitud orteguiana reputarla como una infravaloración y desprecio de la política. Abundan en la vida y en la obra de Ortega testimonios que avalan su sensibilidad política. Su alegato en pro del carácter contemplativo de la inteligencia no le lleva a postular la fractura entre intelectuales y políticos. Por lo contrario, Ortega lamenta esa falta de entendimiento: «Todas las grandes épocas de la historia —advierte en el «Epílogo para ingleses» de *La rebelión de las masas*— han nacido de la sutil colaboración entre estos dos tipos de hombre. Y tal vez una de las causas profundas del actual desconcierto sea que desde hace dos generaciones los políticos se han declarado independientes y han cancelado esa colaboración». Late, las más de las veces, en la reflexión orteguiana un cierto pesimismo fatalista que le lleva a aceptar un hiato inevitable entre el «deber ser» de colaboración entre la ciencia y la política y la experiencia inmediata de continuos distanciamientos. Su actitud pudiera sintetizarse en una pretensión resignada: «Platón quería que gobernasen los filósofos; no pidamos tanto, reduzcamos al mínimo nuestro deseo, pidamos que no nos gobiernen analfabetos» (*Los problemas nacionales y la juventud*).

Las posturas reseñadas no agotan las posibilidades analíticas de concebir las relaciones entre teoría intelectual y práctica política. Se pueden imaginar, al menos, otras dos. Como variante de los planteamientos dualistas, cabe aludir a la tesis de quienes, partiendo de la diferencia funcional básica entre ciencia y política, no aceptan la equiparación de su importancia (que parece desprenderse del ideario de Hegel y Weber), ni menos la superioridad de la tarea intelectual (Ortega). Por contra, sostienen la primacía de la acción política. Un ejemplo extremo de esta actitud vendría condensado en la siniestra *boutade* que Albert Camus (*Pessimisme et tyrannie*) pone en boca de Goering: «Cuando se me habla de la inteligencia, saco mi revólver». Al tiempo que a la síntesis monista integradora de intelectuales y políticos se opone el eventual monismo desintegrador: ni intelectuales, ni políticos. Tal posición, ligada a diferentes versiones históricas del pesimismo antropológico, englobaría las tesis de quienes entienden que la mayoría decisiva de los seres humanos no son, o no deben ser, considerados ni como intelectuales ni como políticos. Frente a ella se pueden aducir los consabidos argumentos de que incluso las pretendidas

posturas apolíticas son una determinada forma de hacer política, y, correlativamente, que la cultura más que el reducto de un grupo privilegiado es la expresión de las formas de vida de la humanidad.

Ahormada como está la mentalidad didáctica a discurrir *more tipológico*, se habrá de disculpar esta digresión clasificatoria. Estimo, no obstante, que no es ocioso establecer, de principio, algunas categorías conceptuales en las que poder alojar con sentido el uso e inter relación de términos tan imprecisos y equívocos como los de «tarea intelectual» y «compromisos políticos». El inventario esbozado me permite encuadrar mi personal postura en un monismo integrador del quehacer intelectual y político. Suscribo, en concreto, la tesis habermasiana (*Erkenntnis und Interesse*) sobre el carácter necesariamente interesado del conocimiento intelectual y comparto su opción por un interés cognoscitivo emancipatorio que asegure la conexión entre saber teórico (intelectual) y práctica vivida (política).

En función de esas premisas, los cambios producidos en las tres últimas décadas en el panorama intelectual español, me parecen inseparables de los cambios políticos producidos en la sociedad española. Pienso que en esa etapa se da una efeméride decisiva: la Constitución de 1978, en cuanto marca dos momentos diferentes de actuación político-intelectual. El anterior a esa fecha, consagrado a la lucha por los derechos fundamentales y el Estado de Derecho; el subsiguiente, orientado hacia la difusión de una «consciencia constitucional» o una «voluntad de Constitución» (*Wille zur Verfassung*), vale decir, hacia el compromiso por hacer de la normativa constitucional experiencia política tangible en la vida cotidiana.

El papel que corresponde a la Filosofía jurídica durante estos años se halla inmediatamente vinculado a los dos grandes tipos de tareas político-intelectuales reseñadas, que han desarrollado y deben desarrollar quienes cultivan esta disciplina. La evolución de las relaciones entre la tarea intelectual y el compromiso político, de este período registra el cambio de rumbo consiguiente a la fecha de inflexión aludida. Antes de 1978 la política-intelectual se hallaba éticamente abocada a pugnar por el cambio hacia la sociedad justa; después, a contribuir a trasladar los valores y cláusulas emancipatorias desde la letra de sus formulaciones constitucionales a la práctica política, social, económica y cultural.

El momento actual de la cultura iusfilosófica española no puede sustraerse de lo que debe considerarse el fin de cualquier formación cultural: la eliminación de la servidumbre, la injusticia y la mentira, en función de una comunicación universal, sin distorsiones, dominios o interferencias, entre los hombres. Los cambios producidos en la situación política interna e internacional, pienso, contribuyen a posibilitar unas formas de comunicación menos dogmáticas, más espontáneas y directas; en suma, más libres, que pudieron serlo en etapas anteriores. Falta perspectiva para evaluar el grado de aprovechamiento de esa coyuntura favorable.

El peso de los filósofos del Derecho en la vida social y política española actual se mide por su contribución a plantear y ofrecer respuesta a los grandes retos de la era tecnológica y la sociedad global: la paz, la solidaridad cosmopolita superadora de los tribalismos excluyentes de cualquier signo, la consiguiente emancipación de los marginados, el medio ambiente y la calidad de vida, la defensa frente a la manipulación informática o genética. Personalmente, estimo que nuestra cultura política vive distante y ajena a los principales desafíos e implicaciones subyacentes a la constante expansión de las nuevas tecnologías. Faltan esfuerzos rigurosos e interdisciplinarios orientados a evaluar el impacto de la revolución tecnológica (*techno-logy assessment*) en el tejido social que sirvan de programas para el actuar colectivo. El problema reviste ahora urgencia inaplazable, si es que no queremos perder el tren que conduce, en dirección correcta, a la estación del futuro. A la funesta consigna de deserción: «Que inventen otros», se corre el riesgo de añadir ahora otra no menos irresponsable: «Que enjuicien otros las consecuencias de los inventos», la cultura iusfilosófica no puede ser inconsciente de que en lo que atañe a los usos, abusos y proyecciones de las nuevas tecnologías, en la experiencia social y jurídica en definitiva, *de nobis fabula narratur*.





# **SOBRE LA CONVENIENCIA DE UNA ORDENACIÓN RACIONAL DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL DERECHO CONSTITUCIONAL**

**CARLOS RUIZ MIGUEL**

Catedrático de Derecho Constitucional en  
la Universidad de Santiago de Compostela  
(España)

**Sumario:** 1. Libertad de cátedra y libertad de configuración del programa de la asignatura. 2. La universidad como servicio público y la selección del personal al servicio de las administraciones públicas. 3. La necesidad de que el Estado exija el mejor conocimiento del Derecho Constitucional. 4. Propuesta de una ordenación racional del programa de estudio del derecho constitucional. 5. Conclusión.

Partiendo del hecho de que el Derecho Constitucional constituye una disciplina esencial en la formación, no solo del jurista, sino de aquellos que ostentan puestos muy cualificados al servicio del Estado, este trabajo incide en la necesidad de que los estudios de Derecho permitan acceder a unos sólidos conocimientos de Derecho Constitucional gracias al establecimiento, no solo con el aprendizaje de las nociones imprescindibles, sino merced a una disposición que permita su mejor comprensión, todo ello dentro del obligado respeto a la libertad de cátedra.

## **1. LIBERTAD DE CÁTEDRA Y LIBERTAD DE CONFIGURACIÓN DEL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA**

Algunas Constituciones en Derecho Comparado incluyen, como derecho fundamental, el de la libertad de cátedra. Es el caso de la Constitución Española (CE), que así lo dispone en su artículo 20.1.c. Este trabajo no nece-

sita entrar a examinar la cuestión de si es acertado o conveniente ampliar la titularidad de este derecho al profesorado no universitario pues la enseñanza del Derecho Constitucional se lleva a cabo tan solo en el nivel universitario<sup>(1)</sup>. De ahí que el núcleo de la discusión estribe en examinar cómo afecta el contenido del derecho a la configuración del programa de la asignatura. El Tribunal Constitucional ofreció escasas consideraciones al respecto, pero el Tribunal Supremo ha tratado con más detenimiento este aspecto.

### 1.1. Jurisprudencia del Tribunal Constitucional sobre la libertad de cátedra

El Tribunal Constitucional ha ido desarrollando progresivamente su doctrina sobre la libertad de cátedra.

1.1.A. En una de sus primeras sentencias (en 1981), el TC dijo que esta libertad tiene un contenido “negativo” y otro “positivo”<sup>(2)</sup>.

El Tribunal Constitucional afirma que la libertad de cátedra tiene, en primer lugar, un contenido negativo uniforme en cuanto que habilita al docente para “resistir cualquier mandato de dar a su enseñanza una orientación ideológica determinada, es decir, cualquier orientación que implique un determinado enfoque de la realidad natural, histórica o social dentro de los que el amplio marco de los principios constitucionales hacen posible”. La libertad de cátedra, en este sentido, es una “noción incompatible con la existencia de una ciencia o una doctrina oficiales”.

Pero además, en segundo lugar, según el TC español la libertad de cátedra tiene también un “amplio contenido positivo en el nivel educativo superior” si bien el TC no lo analiza en esa sentencia de 1981 pues no era ese el objeto del litigio. En los niveles inferiores, por el contrario, y de modo gradual, este contenido positivo de la libertad de enseñanza va disminuyendo puesto que, “de una parte, son los planes de estudios establecidos por la autoridad competente, y no el propio profesor, los que determinan cuál haya de ser el contenido mínimo de la enseñanza, y son también estas autoridades las que establecen cuál es el elenco de medios

(1) En el Derecho Español el Tribunal Constitucional extendió este derecho al profesorado no universitario. Cf. STC 5/1981, de 13 de febrero, ponente: Tomás y Valiente (FJ 9º).

(2) STC 5/1981 (FJ 9º).

pedagógicos entre los que puede optar el profesor (art. 27.5 y 8) y, de la otra y sobre todo, este no puede orientar ideológicamente su enseñanza con entera libertad de la manera que juzgue más conforme con sus convicciones”. El dato relevante es que en esta primera sentencia el TC reconoció varias cosas: (1) que el derecho a la libertad de cátedra atribuye al profesor un amplio margen para determinar el “contenido mínimo de la enseñanza” y el “elenco de medios pedagógicos” que puede elegir; (2) en los “niveles inferiores de la educación”, los “planes de estudios” que determinan cuál haya de ser el “contenido mínimo de la enseñanza” son “establecidos por la autoridad competente”, y no por el propio profesor; y (3) en el nivel educativo superior la libertad de cátedra tiene un “amplio contenido” superior al del nivel inferior, de lo que se deduce que la libertad de cátedra del profesor universitario implica una amplia libertad para determinar el “contenido mínimo de la enseñanza”, que constituye el esqueleto del programa.

**I.1.B.** En 1987 el Tribunal Constitucional explicó la relación existente entre el derecho a la libertad de cátedra (art. 20.1.c CE) y la garantía de la autonomía universitaria (art. 27.10 CE). Según el TC la autonomía universitaria “es la dimensión institucional de la libertad académica que garantiza y completa su dimensión individual, constituida por la libertad de cátedra”. Ambas sirven para delimitar el espacio de libertad intelectual que hace posible la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura que constituye la última razón de ser de la universidad. Esta vinculación entre las dos dimensiones de la libertad académica (autonomía universitaria y libertad de cátedra) explica que una y otra aparezcan en la Sección de la Constitución consagrada a los derechos fundamentales y libertades públicas, aunque sea en artículos distintos: la libertad de cátedra en el 20.1 c) y la autonomía de las universidades en el 27.10<sup>(3)</sup>.

**I.1.C.** En una nueva decisión, de 1989, el TC dijo que la libertad de cátedra “no desapodera en modo alguno a los centros docentes de las competencias legalmente reconocidas para disciplinar la organización de la docencia dentro de los márgenes de autonomía que se les reconozcan”, que en el caso de la universidad está garantizada por el artículo 27.10 de la Constitución y alcanza un alto nivel, precisamente, a favor de la libertad de

---

<sup>(3)</sup> STC N.º 26/1987, del 27 de febrero, ponente: GARCÍA-MON (FJ 4º). Esta doctrina fue reiterada en la STC N.º 55/1989, del 23 de febrero, ponente: Begué (FJ 2º).

cátedra, pues en la autonomía universitaria ha de verse «la dimensión institucional de la libertad académica que garantiza y completa su dimensión individual constituida por la libertad de cátedra». Por ello, “la libertad de cátedra no puede identificarse, obvio es decirlo, con el derecho de su titular a autorregular íntegramente y por sí mismo la función docente en todos sus aspectos, al margen y con total independencia de los criterios organizativos de la dirección del centro universitario”<sup>(4)</sup>. De esta afirmación del TC podríamos deducir que hay un “aspecto” de la función docente, que es la de la fijación del programa universitario que no puede ser “autorregulado íntegramente” por el profesor, pues en esa tarea debe tomar en cuenta “los criterios organizativos de la dirección del centro universitario”.

I.1.D. Más tarde, en 1992, además de reiterar la doctrina que ya manifestó en su auto de 1989, el TC viene a decir que una cosa es el “derecho a elaborar el programa” y otra el “derecho” a “elaborar el temario a exigir a los alumnos”. Partiendo de que la equiparación de ambos “derechos” es cuestionable, el TC afirma que la libertad de cátedra no comprende el “derecho a “elaborar el temario a exigir a los alumnos” pues una cosa es “enseñar” y otra “examinar”<sup>(5)</sup>.

## 1.2. Jurisprudencia ordinaria sobre la libertad de cátedra y los programas universitarios

La jurisprudencia ordinaria ha tenido ocasión de adentrarse en la cuestión de en qué medida la libertad de cátedra comprendía el derecho a configurar un programa propio de la asignatura. Los tribunales se pronunciaron sobre este tema en el caso “*Alzaga c. Torres*”, una polémica que enfrentó a dos catedráticos de Derecho Constitucional del mismo Departamento y de la misma Universidad (la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED). Conviene, a este respecto, recapitular los hechos que dieron origen al caso. Óscar Alzaga Villaamil era un catedrático de Derecho Constitucional que se hallaba en situación de “servicios especiales” al haber sido elegido miembro del Congreso de los Diputados. En junio de 1987, Alzaga solicita su reincorporación a la condición de “servicios activos” a la

(4) ATC 457/1989, de 18 de septiembre (FJ 3º).

(5) STC 217/1992, de 1 de diciembre, ponente: Viver (FJ 3º).

UNED tras dimitir del escaño en el Congreso de los Diputados. Entonces surgió un conflicto con el otro catedrático de la asignatura del Departamento, Antonio Torres del Moral, porque este último, que contaba con el apoyo de los miembros del Departamento, exigió a Alzaga que impartiera la docencia conforme al material didáctico (y consecuentemente, conforme al programa) elaborado por Torres, y que el propio Torres también editaba<sup>(6)</sup>. En desacuerdo, Alzaga presentó una demanda de amparo ordinario (en aquel momento regido por la Ley 62/1978, de Protección Jurisdiccional de los Derechos Fundamentales de la Persona), solicitando que se respetara su libertad de cátedra. La Sala de lo Contencioso Administrativo de la Audiencia Nacional resolvió a favor de Alzaga mediante Sentencia de 12 de mayo de 1989. El recurso formulado por Torres fue desestimado por la sentencia de la Sala de lo Contencioso-administrativo del Tribunal Supremo de 29 de Octubre de 1990. La parte perdedora presentó entonces un recurso de amparo ante Tribunal Constitucional que fue inadmitido por Auto del Tribunal Constitucional de 8 de abril de 1991.

En el caso referido, el Tribunal Supremo ha declarado que la libertad de cátedra comprende la “selección del programa de la disciplina, con todo lo que comporta en orden a su preparación por el alumnado y la evaluación”<sup>(7)</sup> y que “el Departamento es una instancia coordinadora (...), nunca un órgano que pueda imponer a los docentes que agrupa un determinado programa en cualquiera de las disciplinas académicas de su respectiva área de conocimiento o que pueda negarles el derecho a seleccionar su propio programa”<sup>(8)</sup>.

### 1.3. La disidencia de la doctrina científica con la jurisprudencia

La doctrina establecida por los tribunales, especialmente, la del Tribunal Supremo en el caso “*Alzaga c. Torres*”, ha sido criticada por algunos autores.

Lozano considera que el Tribunal Supremo no supo realizar una adecuada ponderación de las circunstancias peculiares del caso (es decir, que se trataba de una docencia no presencial llevada a cabo por la Universidad

<sup>(6)</sup> El manual de Torres se publicaba por la editorial “Atomo”, propiedad de Antonio Torres del Moral.

<sup>(7)</sup> STS (Sala 3ª), de 29 de octubre de 1990 (FJ 2º).

<sup>(8)</sup> STS (Sala 3ª), de 29 de octubre de 1990 (FJ 3º).

Nacional de Educación a Distancia), y cedió a la interpretación tradicional del contenido positivo de la libertad de cátedra del profesor universitario, “convirtiendo la libertad de cátedra en libertad de programa” y privando al Departamento de toda competencia para organizar la docencia a fin de lograr una “mínima uniformidad y coherencia” de la enseñanza impartida<sup>(9)</sup>. Yendo a mi juicio más lejos de lo que dice el TC (que en su STC 217/1992 da pie para distinguir “programa docente” de “programa de examen”), Lozano considera que dado que “el temario a exigir en el examen condiciona el desarrollo de la enseñanza que se imparte a los alumnos” el TC avala la tesis de que la libertad de cátedra no incluye el derecho a establecer el propio programa<sup>(10)</sup>.

Por su parte, Vidal considera que “la autoridad académica competente estaría legitimada para tomar medidas para garantizar la organización coherente de la docencia universitaria y, en definitiva, los derechos de los estudiantes” y que estas actuaciones “pueden abarcar desde la exigencia de una mínima coherencia del programa con los contenidos habituales de la asignatura, hasta la toma de medidas que impidan, por ejemplo, que un profesor exija una bibliografía exagerada en su asignatura, o impusiese la compra de un número excesivo de libros de los que él mismo es autor, y que le generarían beneficios desmesurados”<sup>(11)</sup>.

## 2. LA UNIVERSIDAD COMO SERVICIO PÚBLICO Y LA SELECCIÓN DEL PERSONAL AL SERVICIO DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS EXIGEN EL MEJOR CONOCIMIENTO DEL DERECHO CONSTITUCIONAL

A mi entender para abordar la cuestión de la necesidad de proveer una ordenación racional de los programas universitarios de Derecho Constitucional conviene tomar en cuenta dos premisas: por un lado, y con carácter general, el Estado tiene la obligación de establecer las condiciones de expedición de títulos académicos por la universidad en cuanto “servicio público”

<sup>(9)</sup> Blanca LOZANO CUTANDA. *La libertad de cátedra*. Madrid: Marcial Pons, 1995, p. 192.

<sup>(10)</sup> LOZANO CUTANDA. *La libertad de cátedra*, cit. pp. 200 y 201.

<sup>(11)</sup> Carlos VIDAL PRADO. “Libertad de cátedra y organización de la docencia en el ámbito universitario”, *Revista Española de Derecho Constitucional* N.º 84 (2008), pp. 61-103 (p. 86).

y, por otro lado, el hecho de que la titulación proporcionada por las universidades es un requisito para seleccionar a cierto personal cualificado de los poderes del Estado (fundamentalmente, los integrantes del Poder Judicial).

2.1. La Constitución española dispone que es una competencia exclusiva del Estado central la “regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales (...), para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia” (art. 149.1.30º CE). Por su parte, la Ley Orgánica 6/2001, del 21 de diciembre, de Universidades, en su artículo 1.1 define a la universidad como un servicio público: “La universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio”<sup>(12)</sup>. Esta consideración de “servicio público” justifica que las normas del Estado puedan exigir unas directrices generales comunes en los planes de estudio para obtener los títulos oficiales que proporcionan las universidades. Así ocurría respecto a la emisión de los títulos de “Licenciatura” como con los de “Grado”.

Hasta 1987 los planes de Estudios de las Facultades de Derecho eran comunes en toda España. Salvo alguna excepción prevista por la normativa del Estado<sup>(13)</sup>, todas las Facultades debían seguir el mismo plan, que había sido fijado en 1953<sup>(14)</sup>. Este plan fijaba las asignaturas que había que cursar y su orden, pero no entraba en la determinación del contenido de cada asignatura.

El Real Decreto de 1987 sobre esta cuestión<sup>(15)</sup>, que desarrolló la Ley Orgánica N.º 11/1983 de Reforma Universitaria (Real Decreto y Ley Orgánica ya derogados) estableció dos previsiones al respecto. Por una parte, dijo

<sup>(12)</sup> Una reflexión sobre lo que significa calificar a la universidad como “servicio público” en Marcos VAQUER CABALLERÍA. “La universidad como servicio público: misión, iniciativa y prestación”, Ponencia del XIII Congreso de la Asociación Española de profesores de Derecho Administrativo (Universidad de Salamanca, 9 y 10 de febrero de 2018).

<sup>(13)</sup> Orden del 13 de agosto de 1965 por la que se aprueba el Plan de Estudios de la Facultad de Derecho de las Universidades de Sevilla y Valencia.

<sup>(14)</sup> Decreto de 11 de agosto de 1953 por el que se establecen los planes de estudios de las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Derecho, Medicina, Veterinaria y Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales.

<sup>(15)</sup> Real Decreto N.º 1497/1987, del 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

que, de modo general, la proposición al Gobierno del establecimiento de los distintos títulos universitarios oficiales debía ser hecha por el Consejo de Universidades el cual debía fijar las “directrices generales propias de los planes de estudio que conduzcan a la obtención de los mismos”. Esas directrices generales propias debían determinar, entre otros puntos: “Las materias troncales, así como una somera descripción de sus contenidos” (art. 8.1.6º). Además, por otra parte, consideraba que para la obtención de los títulos oficiales universitarios se requeriría la superación de las correspondientes enseñanzas conforme a un plan de estudios elaborado y aprobado por la Universidad y homologado por el Consejo de Universidades que tenía que contener, entre otros extremos, “una breve descripción” del “contenido” de las distintas materias que debían cursarse (art. 9.2.1º).

La sustitución de los estudios de “Licenciatura” por los de “Grado” no alteró sustancialmente estas exigencias. Así, el Real Decreto de 2005 sobre enseñanzas universitarias<sup>(16)</sup> establecía, por una parte, que para el establecimiento de un título oficial de Grado, se requiere de un “informe del Consejo de Coordinación Universitaria” que deberá contener referencia expresa, entre otros aspectos, a los “contenidos formativos comunes” (art. 9.1.a). Además, por otra parte, las “directrices generales propias” correspondientes a cada título específico de Grado especificarán los “contenidos formativos comunes” y “una breve descripción de sus materias”. Finalmente, se dispone que en los “planes de estudios” conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales de Grado se incluirán los “contenidos formativos comunes establecidos en las directrices generales propias de cada título” y los “contenidos formativos específicos determinados discrecionalmente por la universidad” y la “descripción de contenidos” de “cada una de las materias” del plan de estudios (art. 13.1 y 13.2).

Este Real Decreto de 2005 fue derogado por uno posterior de 2007<sup>(17)</sup>, que incorpora un anexo sobre cómo debe ser la memoria mediante la que se solicite la verificación oficial de un título universitario. En dicha Memoria cada módulo o materia del plan de estudios propuesto debe contener una

---

<sup>(16)</sup> Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.

<sup>(17)</sup> Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.



“breve descripción de sus contenidos a definir por la universidad” (apartado 5.3 del Anexo I).

La conclusión que se extrae de este repaso es que, aunque el Estado central tiene competencia para regular las “condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos” solo regula las condiciones FORMALES para su obtención y renuncia a establecer condiciones MATERIALES (contenidos) mínimas, pese a que, a mi entender, estaría habilitado para hacerlo.

2.2. Los títulos universitarios, y en especial el de Derecho, tienen una importancia adicional. Ello se debe a que la titulación de Derecho es exigida para poder acceder a funciones públicas muy cualificadas en el Estado constitucional. Son muy numerosos los puestos de la función pública para los que se exige superar un examen donde se evalúan los conocimientos de Derecho Constitucional de los candidatos. Pensemos en puestos relacionados con el Poder Ejecutivo como “abogados del Estado”, “inspectores de Hacienda”, o en puestos relacionados con el Poder Legislativo como “letrados de Cortes”. Pero quizá, a mi juicio, resulta a este respecto es especialmente importante la cualificación exigida para acceder a la función judicial. La Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial (en su redacción de 2003) prescribe que “para concurrir a la oposición libre de acceso a la Escuela Judicial se requiere ser español, mayor de edad y licenciado en Derecho, así como no estar incurso en alguna de las causas de incapacidad que establece la ley” (art. 302). La “Comisión de Selección” de los jueces, encargada de examinar a los aspirantes, además, tiene como función la de “proponer el temario” de los ejercicios (art. 305.4.a). Dicho temario incluye, como no puede ser de otra manera, temas de “Derecho Constitucional”<sup>(18)</sup>.

### 3. LA NECESIDAD DE QUE EL ESTADO EXIJA EL MEJOR CONOCIMIENTO DEL DERECHO CONSTITUCIONAL

De lo hasta ahora expuesto se deduce, en primer lugar, que el derecho fundamental a la libertad de cátedra incluye, en mayor o menor grado, el derecho a diseñar un “programa” de los contenidos que se deben explicar

(18) <http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Servicios/Acceso-a-la-Carrera-Judicial--Jueces-y-Fiscales/Anuncios/Acceso-a-la-carrera-judicial-Juez---Fiscal-2017--Avisos-y-notas-informativas--Programa-completo--Convocatoria-2017>.

en esta asignatura en la Universidad. Además, en segundo lugar, para reconocer oficialmente una titulación de Derecho, el Estado puede exigir que se fijen unos "contenidos mínimos" de las distintas materias que se imparten en esa titulación. Y, en tercer lugar, resulta que la posesión de un título oficial en Derecho es requisito imprescindible para poder acceder, nada más y nada menos, que al Poder Judicial. La conclusión de lo antedicho se impone por sí misma: si los que van a desempeñarse en el Poder Judicial del Estado deben poseer un título de Derecho y deben superar una prueba en la que se les va a examinar de Derecho (incluido el "Derecho Constitucional") resulta necesario que el Estado disponga las condiciones para que la enseñanza del Derecho sea lo mejor posible, en interés del propio Estado y de la ciudadanía.

En España desde 1987 cada Universidad puede proponer su propio "Plan de Estudios" que ya no es común para toda España y se deja a cada Universidad la tarea de fijar los "contenidos mínimos". Treinta años después del cambio normativo es momento de plantearse varias cuestiones. En primer lugar, hay que preguntarse si el Estado no debiera, de nuevo, establecer un "Plan de Estudios" común o, al menos, un núcleo común de dicho Plan, incluyendo el orden en que debe adquirirse el conocimiento de las distintas materias, como se estableció en el plan de 1953 del que pocas dudas caben que era superior a los planes que lo sustituyeron. Pero además, en segundo lugar, hay que plantearse si el Estado no debiera también establecer, con carácter general, los contenidos mínimos que deben poseer las asignaturas de Derecho.

A mi entender, lo primero (un Plan de Estudios común) no vulneraría la autonomía de las Universidades, es algo perfectamente conforme con la Constitución (art. 149.1.30ª CE) pues nada impediría que las Universidades, en uso de su autonomía pudieran añadir otras materias a las asignaturas ya fijadas en el Plan común. Igualmente opino que lo segundo (fijar un contenido mínimo de las asignaturas) tampoco vulneraría la libertad de cátedra. Esto mismo resulta evidente. Si actualmente no lesiona esa libertad de cátedra de cada profesor que las Universidades incluyan el contenido mínimo de cada asignatura (los llamados "descriptores") en sus planes de estudio, no se ve por qué lesionaría esa misma libertad que esos mismos descriptores figuren en un plan de estudios común para toda España.

Admitida pues la licitud constitucional de que el Estado imponga un Plan de Estudios igual para toda España y que fije un contenido mínimo de las asignaturas de ese Plan, la cuestión es cuál debería ser ese contenido mínimo de la asignatura "Derecho Constitucional".

#### 4. PROPUESTA DE UNA ORDENACIÓN RACIONAL DEL PROGRAMA DE ESTUDIO DEL DERECHO CONSTITUCIONAL

El Derecho Constitucional constituye la *tête de chapitre* de las demás ramas del ordenamiento jurídico. Este valor jurídico, eminente, así como su importancia para la libertad política hacen que el Derecho Constitucional deba estar emplazado en el primer año de los estudios de Derecho (y también de Ciencias Políticas). En efecto, el Derecho Constitucional constituye una iniciación al sistema jurídico, así como al sistema político, y sus doctrinas orientan al estudiante durante todo el curso de sus estudios<sup>(19)</sup>.

El plan que nos proponemos desarrollar persigue el objetivo de que el estudiante adquiera una sólida formación en Derecho Constitucional. Es conocida la afirmación de que el Derecho privado está sometido al Derecho Público. Esto es particularmente cierto respecto al Derecho Constitucional y la Constitución Española ofrece un ejemplo claro de ello. La asignatura de Derecho Constitucional, nadie lo discute, es una de las más importantes (decir "la más" siempre despierta recelos en otras disciplinas) en los estudios jurídicos. Sin una buena preparación en Derecho Constitucional es harto difícil, hoy día, formar un buen jurista. Por estas razones el programa que presentamos intenta ofrecer un panorama completo de nuestra asignatura.

Nuestro plan se divide en siete partes, cuyo conocimiento íntegro estimamos que ofrece una base sólida de conocimientos de Derecho Constitucional. Se trata de un programa en el que, partiendo de los conceptos fundamentales de la Teoría de la Constitución (lo que podría llamarse el "Derecho Constitucional General") se aborda el estudio del Derecho Constitucional español.

---

<sup>(19)</sup> Maurice HAURIUO. *Précis élémentaire de Droit Constitutionnel*. Paris: Sirey, 1925, p. VIII.

Soy perfectamente consciente de que hay numerosos planes de estudio que no siguen la ordenación que propongo aquí. Pero precisamente esos planes me han reafirmado en la opinión de que la organización temática que presento aquí es la que proporciona una formación más sólida. A mi entender, el contenido mínimo que debiera contener la asignatura "Derecho Constitucional" en un Plan de Estudios común debiera ser, por este orden, el siguiente:

1. Introducción y Teoría de la Constitución.
2. Los principios estructurales del Estado
3. Las fuentes del ordenamiento jurídico
4. Los derechos fundamentales.
5. La conexión entre la sociedad y el Estado
6. Los órganos del Estado central.
7. Los órganos del Estado descentralizado
8. La garantía última de la Constitución. La jurisdicción constitucional.

## 5. INTRODUCCIÓN Y TEORÍA DE LA CONSTITUCIÓN

1.A. La primera parte de la obra proyectada comprende una breve Introducción al Derecho, y al Derecho Constitucional en particular, así como la exposición de buena parte de Teoría de la Constitución. Como ha indicado Pérez Royo, "el profesor tiene que tener una respuesta convincente sobre el lugar y la función del Derecho Constitucional en el estudio del Derecho y, por tanto, en la formación del jurista" y "debe dársela a conocer a los alumnos antes de empezar la explicación de la asignatura"<sup>(20)</sup>. Dado que el Derecho Constitucional es una asignatura que se explica, y *debe* explicarse (como ha argumentado convincentemente Pérez Royo<sup>(21)</sup>), en el primer curso de los estudios de la Facultad de Derecho, es menester en primer lugar proponer un concepto de Derecho. Ciertamente, pudiera argüirse que en algunos lugares en el primer curso se explica la asignatura "Teoría fundamental del Derecho"; sin embargo, varias razones abonan a

<sup>(20)</sup> JAVIER PÉREZ ROYO. *Curso de Derecho Constitucional*. Madrid: Marcial Pons, 1995 (2.ª ed.), p. 28.

<sup>(21)</sup> PÉREZ ROYO. *Curso...*, cit., p. 32-34.

favor de que en las lecciones introductorias de Derecho Constitucional se exponga tal concepto del Derecho: en primer lugar, que el estudio de nuestra disciplina “tiene que ser explicado y enseñado unitariamente”<sup>(22)</sup>; y, en segundo lugar, que la carencia de un “paradigma” comúnmente aceptado entre los profesores de Filosofía del Derecho conduce a que no todos dediquen su asignatura de primer curso (en algunos lugares llamada “Derecho Natural”) a ese examen de qué es el Derecho. Una vez propuesta esa noción de Derecho, en esta Introducción debe proseguirse con el planteamiento del problema de la científicidad del estudio del Derecho, precisando cuáles son las características y los límites de ese estudio científico del Derecho.

**1.B.** Tras la Introducción, creemos que el siguiente paso es el aprendizaje de la “Teoría de la Constitución”. Ciertamente, nuestra asignatura se dedica, y debe dedicarse, en cada país al estudio del Derecho Constitucional propio, pero como se dijo en su momento, el estudio del Derecho Constitucional comprende también el examen de ese sector llamado “Teoría de la Constitución” que nos proporciona un instrumental jurídico, poseído antes de la promulgación de la Constitución del país e “integrado por conocimientos que, en muchos casos, tenían tras de sí el respaldo de largos años —a veces siglos— de historia y de debate doctrinal”<sup>(23)</sup>. Es importante precisar que la necesidad de estudiar las cuestiones relativas a la “Teoría de la Constitución” en un curso de Derecho Constitucional no significa que “todas ellas deban ir a la cabeza y aisladas del análisis del concreto texto constitucional al que ilustran”<sup>(24)</sup>. En efecto, cuando así sea más oportuno, esas cuestiones en lugar de ser examinadas en esta primera parte se analizarán en otras partes del programa, y a ello nos referiremos en las mismas.

Dentro de la “Teoría de la Constitución” comprendida en esta primera parte del programa, la primera cuestión que debe examinarse es la de cuáles son los conceptos de Constitución, argumentando por qué consideramos que, de entre ellos, el concepto jurídico (y qué concepto jurídico) de Constitución es el que consideramos más adecuado. Una vez que ya disponemos de los dos conceptos fundamentales “Derecho” y “Cons-

(22) PÉREZ ROYO. *Curso...*, cit., p. 35.

(23) GARRORENA. “Cuatro tesis y un corolario sobre el Derecho Constitucional”, *Revista Española de Derecho Constitucional* N.º 51 (1997), pp. 37 y ss., p. 50.

(24) GARRORENA. “Cuatro tesis...”, cit., p. 53.

titución”, llega el momento de explicar qué entendemos por “Derecho Constitucional” determinando qué contenidos debe tener la disciplina y cuáles deben quedar excluidos.

Teniendo ya fijado el objeto de la disciplina, nuestro siguiente paso será analizar la cuestión de cuál es el método idóneo para estudiarla. En este punto, se examinarán las diversas direcciones metódicas formuladas en los sistemas constitucionales más importantes y, finalmente, se realizará una aproximación al método utilizado en España para el estudio de nuestra disciplina.

La siguiente lección se dedica al examen de la formación de la Constitución y aquí es procedente el análisis del concepto de soberanía, del que deriva el de “poder constituyente”. En esta sede creemos que debe realizarse un estudio diacrónico de la noción de soberanía desde que se inició la ruptura del Antiguo Régimen y se dan los primeros pasos del Régimen Constitucional. Este lugar es idóneo para exponer las sucesivas Constituciones que se han aprobado deteniéndonos aquí, únicamente, en el modo de proclamar la soberanía. Por la misma razón, y en el caso de España, creemos que es aquí donde hay que exponer, desde una perspectiva fundamentalmente jurídica, el proceso de transición democrática y el origen de la Constitución de 1978. En esta lección se producirá el primer acercamiento al Derecho positivo.

Conocida la génesis de la Constitución, la siguiente tarea será la de aclarar cuál es el ámbito de vigencia de la Constitución en lo personal, lo espacial y lo temporal. Para ello se aplicarán las categorías generales, propias de la Teoría de la Constitución, al caso particular de cada Estado.

La lección siguiente versa sobre la interpretación de la Constitución. Estamos, sin duda, ante uno de los temas más importantes de la disciplina. Creemos que, tras haber expuesto el origen de la Constitución y su ámbito de vigencia (que se regula en preceptos que, generalmente, son claros y no ofrecen problemas interpretativos), la materia que a partir de este punto debe explicarse se halla en unas normas que empiezan a necesitar interpretación y van resultando más problemáticas. Por eso es en este lugar donde creemos que debe incluirse una lección sobre la interpretación constitucional. Aquí se examinarán problemas como el de quiénes son los sujetos de la interpretación; qué métodos existen para realizar la misma; cómo es el objeto de la interpretación (disertando acerca de los diferentes tipos de

normas constitucionales existentes). Se examinará, finalmente, la cuestión de las teorías de la interpretación constitucional.

Las últimas lecciones dedicadas a la “Teoría de la Constitución” tratan de la “Defensa de la Constitución” y estudian conjuntamente dos institutos que hasta ahora solían examinarse por separado: la “reforma” de la Constitución y el “control de la constitucionalidad”. Sin embargo, creemos más acorde con la realidad de las cosas la tesis que vincula ambos institutos. Tesis defendida en España por los profesores Pérez Royo<sup>(25)</sup> y Blanco Valdés. Este último distingue entre dos modos de defensa de la Constitución: la “reforma” que protege a la Constitución exigiendo que las modificaciones de la misma sean expresas y el “control de constitucionalidad” que protege a la Constitución frente a eventuales reformas implícitas<sup>(26)</sup>.

## 6. LOS PRINCIPIOS ESTRUCTURALES DEL ESTADO

Tras las lecciones dedicadas a la Introducción y a la Teoría de la Constitución, se comienza el estudio del Derecho Constitucional positivo. Este Derecho positivo se enjuicia, siguiendo la metodología previamente indicada, a la luz de las categorías “generales” del Derecho Constitucional. Después de haber introducido en la lección dedicada a la interpretación de la Constitución la distinción entre las normas constitucionales del tipo “principios” y las del tipo “reglas”, la segunda parte del programa se dedica a examinar algunos de esas normas del tipo “principios” que se encuentran en nuestra Constitución: más en concreto, aquellos que son especialmente importantes y que la doctrina suele considerar como “estructurales”. Estos principios son las “decisiones políticas” básicas de la Constitución de suerte que un cambio en los mismos más que un cambio “en”, equivale a un cambio “de” Constitución<sup>(27)</sup>. Siguiendo a Paladini, estimamos que el estudio de la “decisión política”, la concepción schmit-

(25) PÉREZ ROYO. *Curso...*, cit., pp. 149 y ss. (“Lección 6. Las garantías constitucionales (I). El control de constitucionalidad”) y 168 y ss. (“Lección 7. Las garantías constitucionales (II). La Reforma de la Constitución”).

(26) Roberto L. BLANCO VALDÉS. *Introducción a la Constitución de 1978*. Madrid: Alianza, 1998, pp. 191 y ss.

(27) Carl SCHMITT. *Teoría de la Constitución*, trad. de Francisco AYALA. Madrid: Alianza, 1982 (1.ª ed. 1928), pp. 45 y 46, 119.

tiana de la Constitución "material", alude a la disciplina sobre la "forma de Estado y la forma de Gobierno"<sup>(28)</sup>.

El estudio de estos principios debe encabezar el examen del Derecho Constitucional positivo, que se emprende después de la exposición de la Introducción y la Teoría de la Constitución ya efectuadas. Esta ubicación se explica por dos razones. La primera, de orden material y la segunda, formal.

Materialmente, como se ha dicho, estos principios constituyen la parte más importante de la Constitución, son el "espíritu de la Constitución", de suerte que la comprensión de las demás partes de la Constitución tan solo será plena cuándo se haga a la luz de estos principios.

Formalmente, puede considerarse que todas las demás partes en que se divide el estudio de la disciplina no son sino concreciones de estos principios. En el caso español parece haber acuerdo en que los principios estructurales del Estado configurado por la Constitución española son las definiciones del Estado como Estado de Derecho, Estado social, Estado democrático, Monarquía parlamentaria y Estado autonómico. Pues bien, del principio estructural del Estado de Derecho se derivan las dos siguientes partes del estudio en que dividimos el Derecho Constitucional: la tercera, que versa sobre las fuentes del Derecho, y la cuarta, que trata sobre los derechos fundamentales. En esta última inciden también los principios del Estado social y del Estado democrático, que dan sentido a la quinta parte del programa dedicada a la conexión entre la Sociedad y el Estado. El principio de la Monarquía parlamentaria, junto con el del Estado democrático, explican la sexta parte, dedicada a la organización horizontal de los poderes del Estado. Finalmente, los principios del Estado democrático y del Estado autonómico, son el núcleo de la séptima parte que trata de la organización vertical de los poderes del Estado.

## 7. LAS FUENTES DEL ORDENAMIENTO JURÍDICO

Como ya se ha dicho, la tercera parte, que examina las fuentes del Derecho, constituye un desarrollo del principio del Estado de Derecho y de uno de sus elementos básicos: la exigencia de una jerarquía normativa. La jerarquía normativa es la que hace que pueda ser concebible la sujeción de

<sup>(28)</sup> LIVIO PALADIN. *Diritto Costituzionale*. Padua: CEDAM, 1995 (2.ª ed.), pp. 24 y 25.



los actos del poder a una norma previa, pues tal sujeción solo es posible si la norma previa es superior. En efecto, si la norma previa tuviera el mismo rango que el acto que el poder ejecuta, este acto podría derogar tal norma previa siguiendo el principio “lex posterior”. Esta es la gran aportación de Kelsen que Paladin también subraya, a saber, que la Constitución “material” también conlleva la disciplina sobre la producción normativa<sup>(29)</sup>.

En la doctrina existen dos modos fundamentales de examinar esta cuestión: o bien se hace un estudio “autónomo”, agrupado, de todas las fuentes en una división propia de la disciplina<sup>(30)</sup>, o bien el estudio de las mismas se lleva a cabo dentro de otra de las Partes en que se divide el programa (como, por ejemplo, el dedicado a los órganos del Estado y, en particular, del Parlamento<sup>(31)</sup>). Nosotros hemos preferido la primera opción. Las razones son varias. En primer lugar, creemos que ello es coherente con la consideración de que *todas* las fuentes del Derecho (y no solo las normas con rango de ley) forman parte de la jerarquía normativa y contribuyen así a dar cuerpo al Estado de Derecho. En segundo lugar, consideramos que la exposición conjunta de todas las fuentes debe hacerse unitariamente porque *todas* las normas del ordenamiento se encuentran relacionadas entre sí, por cuanto todas (salvo el caso complejo de la Constitución) no son sino sucesivas concreciones de la norma superior. La trabazón de las normas es tan estrecha que la fragmentación del estudio de las mismas creemos que perjudica su adecuada comprensión.

En esta parte, tras exponer los principios que definen el ordenamiento jurídico, se examinarán los diversos escalones normativos: la Constitución y las normas de “rango constitucional”; los tratados internacionales y el

<sup>(29)</sup> PALADIN. *Diritto Costituzionale*, cit., p. 25.

<sup>(30)</sup> Es el criterio que siguen los siguientes autores y obras: IGNACIO DE OTTO Y PARDO. *Derecho Constitucional. Sistema de fuentes*. Barcelona: Ariel, 1987; JAVIER PÉREZ ROYO. *Las fuentes del Derecho*. Madrid: Tecnos, 1985 (1.ª ed.); FRANCISCO BALAGUER CALLEJÓN. *Fuentes del Derecho. I. Principios del ordenamiento constitucional*. Madrid: Tecnos, 1991; ID., *Fuentes del Derecho. II. Ordenamiento general del Estado y ordenamientos autonómicos*. Madrid: Tecnos, 1992; ENRIQUE ÁLVAREZ CONDE y ROSARIO TUR AUSINA, *Derecho Constitucional*. Madrid: Tecnos, 2016 (6.ª ed.).

<sup>(31)</sup> Así, por ejemplo en: FRANCISCO FERNÁNDEZ SEGADO. *El sistema constitucional español*. Madrid: Dykinson, 1992; JAVIER PÉREZ ROYO. *Curso de Derecho Constitucional*. Madrid: Marcial Pons, 1994 (1.ª ed.; hay numerosas ediciones posteriores).

Derecho comunitario; las leyes y sus diferentes tipos, los actos y disposiciones con fuerza de ley; los reglamentos y sus clases; otras normas generales infralegales de origen social (convenios colectivos y acuerdos sociales); la costumbre; los principios generales del Derecho y las normas singulares. Al final se hace una referencia a la doctrina científica que puede tener una relevancia indirecta en la creación normativa.

## 8. LOS DERECHOS FUNDAMENTALES

Como ha indicado Pérez Royo, el Derecho se asienta sobre dos polos: por un lado, el de los individuos y sus relaciones recíprocas a través de las cuales se constituye la sociedad; por otro, el del representante político de los individuos, de la sociedad, el Estado. Los derechos y deberes constitucionales del individuo en cuanto ciudadano, esto es, titular de derechos fundamentales en condiciones de igualdad<sup>(32)</sup>, son el objeto de la cuarta parte del programa. Precisamente porque el Estado es "una forma de manifestación social de los individuos que constituyen el soporte objetivo" de su poder y porque también es un poder cuya legitimación hay que buscarla en el propio autogobierno de los ciudadanos, "parece lógico que el problema de los derechos y libertades de los ciudadanos, soportes de ese poder político, debería ser el momento fundamental a partir del cual explicar posteriormente la organización y la actividad del Estado"<sup>(33)</sup>.

Los derechos y deberes constitucionales son una derivación del principio del Estado de Derecho (por cuanto suponen de freno a la arbitrariedad) y también de los otros dos principios: el del Estado social (y ello explica el por qué de la existencia de los llamados "derechos sociales") y el del Estado democrático (que implica el consiguiente reconocimiento de ciertos derechos de participación política, pero también el establecimiento de determinados deberes).

El análisis de esta cuarta parte se subdivide en dos grandes secciones. La primera trata sobre la "teoría general" de los derechos fundamentales y la segunda sobre los derechos en particular. La primera parte constituye

<sup>(32)</sup> PÉREZ ROYO. *Curso...*, cit., pp. 29 y 30.

<sup>(33)</sup> JAVIER PÉREZ ROYO. "El proyecto de Constitución del Derecho Público como ciencia en la doctrina alemana del siglo XIX", *Revista de Estudios Políticos* N.º 1 (1978), pp. 67 y ss., p. 80.

una “teoría general” en dos sentidos. Por un lado, estamos ante uno de los sectores de la Teoría general de la Constitución. Por razones de claridad expositiva, sin embargo, en lugar de ser estudiada en la primera parte del programa, se sitúa en este lugar. Por otro lado, estamos ante un intento de sistematización de nuestro Derecho Constitucional positivo, para derivar de él un régimen jurídico común o general a los diversos derechos fundamentales en particular. En esta Sección se examinan asuntos como: el origen y evolución de los derechos fundamentales; la naturaleza e interpretación de los derechos; los sujetos (activos y pasivos) de los mismos; sus límites (ordinarios o extraordinarios, entre los cuales incluimos el régimen de excepción); y, finalmente, sus garantías.

En la segunda sección, se presta atención a los derechos y a los deberes constitucionales. En primer lugar, se efectúa una conceptualización y clasificación de los mismos. Por lo que respecta a la forma de clasificar los derechos, si bien la Constitución Española no sigue un criterio “material” en el modo de distribuir los derechos en su texto, a efectos de una exposición más sencilla y que creemos que tiene algunas consecuencias (por ejemplo, para limitar su titularidad) dividimos los derechos siguiendo el criterio que en su día expuso Schmitt<sup>(34)</sup>, si bien con ciertas correcciones, principalmente por la necesidad de dar un tratamiento especial al principio de dignidad humana y el derecho a la igualdad. El examen de esta segunda sección concluye con los deberes constitucionales que se explican según la clasificación que se propone en el programa.

## 9. LA CONEXIÓN ENTRE LA SOCIEDAD Y EL ESTADO

La quinta parte del programa lleva el título de “la conexión entre la sociedad y el Estado”. Esta parte es una concreción de los principios de “Estado social” y de “Estado democrático”. La razón de su ubicación después de los derechos fundamentales y antes de la organización del Estado (horizontal y vertical) se razona de dos modos. En primer lugar, porque, tal y como se ha considerado en otros lugares, el Estado Constitucional gira en torno a dos polos: por un lado, los derechos fundamentales de los individuos (que forman la sociedad); por otro, los poderes del Estado. Ambos polos

---

<sup>(34)</sup> SCHMITT. *Teoría...*, cit., pp. 169 y ss.

no están, ni pueden estar (si no con grave riesgo para el Estado constitucional) desconectados. La “conexión política” (por utilizar la terminología de Burke que ha rescatado Blanco Valdés) entre ambos es precisamente el objeto de esta parte del programa. La segunda razón, de tipo más formal, es que los derechos fundamentales son la derivación del principio estructural que hemos situado en primer lugar (“Estado de Derecho”), mientras que la conexión entre el Estado y la sociedad es consecuencia de los principios que hemos situado en segundo y tercer lugar (“Estado social” y “Estado democrático”), razón por la cual también creemos que se debe anteponer el estudio de los derechos fundamentales al de las “conexiones políticas”.

En esta parte son tres las cuestiones fundamentales que se estudian. En primer lugar, la representación política, cuyo contenido es, precisamente, esa “conexión” de la que hablamos. Para entender lo que significa jurídicamente la representación en nuestro ordenamiento, aquí también hay que utilizar las categorías generales de la Teoría de la Constitución, así como a las de la Historia y la Política. A continuación, la atención se centra en los partidos políticos, las organizaciones que realizan la tarea fundamental de “conexión” de los ciudadanos (y la sociedad) con el Estado. También aquí las referencias de Teoría Constitucional son imprescindibles para entender la regulación jurídica. Finalmente, el régimen electoral general. Si bien el régimen electoral está detalladamente regulado, el juicio crítico que creemos que debe hacer también el jurista presupone la exposición de ciertas categorías generales a cuya luz se pueda formular la crítica.

## 10. LOS ÓRGANOS DEL ESTADO CENTRAL

Las dos siguientes partes del programa se dedican al examen del segundo de los polos, esto es, del Estado. El Derecho Constitucional contempla el ejercicio general del poder, es decir, al Estado como representante político general de los individuos, de la sociedad<sup>(35)</sup>. Precisamente por eso, esta parte se estudia después de las dos anteriores: la dedicada al “reino de la sociedad” (los derechos fundamentales) y la consagrada al proceso que conecta a la sociedad con el Estado (la representación); desde un planteamiento lógico y ontológico, la sociedad es anterior al Estado. Ahora bien,

---

(35) PÉREZ ROYO. *Curso...*, cit., p. 30.

el Estado al que nos estamos refiriendo, el “Estado global” (*Gesamtstaat*), organiza su poder horizontal y verticalmente en nuestro ordenamiento. Analizaremos el Estado organizado horizontalmente en la parte dedicada a “los órganos del Estado central” y el Estado organizado verticalmente en la que trata de “los órganos del Estado descentralizado”.

La sexta parte se centra en el examen en la organización horizontal del poder. Comienza con el examen de la teoría de la personalidad jurídica del Estado y de los tipos de órganos del mismo para después exponer los órganos constitucionales en particular. En el caso del sistema político español: el Cuerpo Electoral, la Corona, las Cortes Generales, el Gobierno, el Consejo General del Poder Judicial. Tras el análisis de los órganos constitucionales, se emprende el de los demás órganos del Estado, de relevancia constitucional o auxiliares. En todos estos casos, se procura seguir un mismo esquema que gira básicamente en torno a la naturaleza jurídica, composición, estructura y competencias del órgano.

## 11. LOS ÓRGANOS DEL ESTADO DESCENTRALIZADO

La séptima parte del programa se dedica a la organización vertical del poder del Estado, esto es, a los órganos del Estado descentralizado. En el Derecho Comparado estos órganos varían en función del grado y tipo de descentralización. Si nos centramos en el caso de España se debe examinar, en primer lugar, la autonomía local para contemplar después la autonomía regional que por su importancia ocupa el mayor espacio. Para una adecuada comprensión de las autonomías regionales centraremos la explicación en cuestiones como: los principios del Estado autonómico; el proceso autonómico (de importancia capital para entender el sistema actual); el subsistema de fuentes autonómico (con mención especial a los Estatutos de autonomía y a los principios de articulación del sistema estatal –del Estado global– y al subsistema autonómico); la organización de las “Comunidades Autónomas” (CC.AA), incluyendo tanto los órganos “estatutarios” como los de “relevancia estatutaria” o auxiliares; el sistema de distribución de competencias; la financiación de las CC.AA; las relaciones de colaboración de las CC.AA. entre ellas o con el Estado; la participación de las CC.AA. en ciertos aspectos internacionales y, muy especialmente, su relación con la Unión Europea (en las fases de formación y de ejecución del Derecho europeo); y, finalmente, el sistema de controles sobre su actividad.

El tratamiento de una buena parte de estos temas no solo exige que hagamos referencias a ciertos temas de la "Teoría de la Constitución", sino que implica un tratamiento conjunto o unitario en el nivel español de las cuestiones. Dado que en España cada "Comunidad Autónoma" ha desarrollado su propia organización y Derecho, en la docencia resulta necesario un tratamiento particularizado del Derecho público de cada región. Por tanto, el enfoque que adoptaremos será la exposición de todas estas cuestiones desde la "Teoría general de la Constitución" y el "Derecho autonómico comparado" para llegar hasta un cabal entendimiento del Derecho Público de Galicia.

## 12. LA GARANTÍA ÚLTIMA DE LA CONSTITUCIÓN. LA JURISDICCIÓN CONSTITUCIONAL

Una cuestión ciertamente debatida es la del lugar más adecuado para estudiar la jurisdicción constitucional. Existen varias posibilidades que tienen todas su razón de ser. Una primera posibilidad es la ubicar ese asunto en la Teoría de la Constitución, junto a la exposición de la teoría general de la defensa de la Constitución, con lo que se profundizaría en la regulación particular española inmediatamente después de conocer la teoría general sobre el tema. Una segunda posibilidad sería la de estudiar al Tribunal Constitucional fragmentadamente, de suerte que, por ejemplo, sus competencias de control abstracto de normas se situarían en la parte dedicada a las fuentes del Derecho, el amparo en la parte sobre los derechos fundamentales, etc. En tercer lugar, cabe incluir al Tribunal Constitucional junto a los demás órganos del Estado. Aquí caben dos opciones: bien estudiarlo a la cabeza de todos los demás órganos o al final. Finalmente, nosotros hemos optado por otra opción que es la de estudiar el Tribunal Constitucional de forma unitaria y no fragmentada, pero como colofón de la asignatura.

Las razones de nuestra decisión son las siguientes. En primer lugar, no hemos incluido al Tribunal Constitucional en la parte primera de "Teoría de la Constitución" por dos motivos. Por un lado, porque ello supondría diferenciar cualitativamente al Tribunal Constitucional de los demás órganos dándole una preferencia que puede ser discutible a la luz del principio democrático que parece otorgar esa posición preeminente al órgano directamente elegida por el cuerpo electoral: el Parlamento. Por otro, porque el estudio concreto del Tribunal Constitucional exige manejar una serie de conceptos que en ese momento de la explicación de la asignatura aún no son conocidos por los alum-

nos. Piénsese en lo relativo a su forma de elección (en que hay que referirse al “Congreso de los Diputados”, al “Senado”, al “Consejo General del Poder Judicial” y al “Gobierno”), en sus competencias (control de la constitucionalidad de “leyes” o “normas con rango de ley”, amparo de “derechos fundamentales”, etc.) o en sus procedimientos (legitimación para recurrir del “Presidente del Gobierno” o del “Defensor del Pueblo”). Todos estos son supuestos en los que se pone de manifiesto que la comprensión por el alumno del Tribunal Constitucional sería mucho mayor si el mismo se estudia *después* de saber qué son “normas con rango de ley”, “derechos fundamentales”, “Gobierno”, en lugar de hacerlo *antes* (como sucedería si se ubica el mismo en la primera parte).

Tampoco hemos decidido estudiar el Tribunal Constitucional de forma fragmentada porque sus competencias no permiten en ciertos casos esa fragmentación. Piénsese, por ejemplo, en la posibilidad de que en un recurso de amparo (que, según esta opción, debería hacerse en la parte sobre los derechos fundamentales) el Tribunal Constitucional decida autocuestionarse la inconstitucionalidad de una ley o que en un conflicto positivo de competencia lo que se discuta sea una ley. En los ejemplos aducidos se pone de manifiesto que las competencias del Tribunal están más interrelacionadas entre sí de lo que a primera vista pudiese parecer y que, por eso mismo, un estudio conjunto de las mismas resulta más asequible para el estudiante y le permite una comprensión más rápida y amplia.

En tercer lugar, la opción del estudio del TC en la parte relativa a los órganos del Estado también presenta inconvenientes. Si ese estudio se hace antes que el de los demás órganos nos encontramos con algunas de las dificultades ya señaladas en líneas anteriores: se da al TC una “preferencia” que al menos es discutible en un Derecho que consagra el principio democrático; se dan por supuestas nociones y conceptos que todavía no se encuentren explicados (“Consejo General del Poder Judicial”, “Presidente del Gobierno”, etc.). Aunque a nuestro juicio resulta más plausible el estudio al final de esta parte dedicada a los órganos del Estado (central), se presenta el inconveniente de que algunas de las competencias más importantes del Tribunal (tanto en su origen histórico como en la práctica actual) versan sobre la resolución de conflictos entre la instancia central y las descentralizadas que, en ese momento de la explicación todavía no han sido estudiadas por el alumno.

Frente a las anteriores opciones, nosotros defendemos el estudio del Tribunal Constitucional al final de la asignatura. De un lado, por lo mismo

que el Tribunal Constitucional es el órgano de cierre de nuestro sistema constitucional, consideramos que es también el tema de cierre del Derecho Constitucional. De otro, tan solo en este momento final de la asignatura, cuando el alumno ya conoce las fuentes del Derecho, los derechos fundamentales, los órganos del Estado central y los órganos del Estado descentralizado puede llegar al conocimiento último de tan importante órgano.

### 13. CONCLUSIONES

- 1º. La libertad de cátedra es un derecho fundamental que exige que el profesor pueda configurar el modo de enseñar y el contenido del programa de su asignatura.
- 2º. El derecho a la libertad de cátedra está limitado por la competencia del Estado para regular condiciones de obtención de títulos académicos.
- 3º. Aunque en España, desde 1987, el Estado ha renunciado a fijar un Plan de Estudios común, resulta constitucionalmente admisible, y conveniente, volver a fijarlo, permitiendo que las Universidades, en uso de su autonomía puedan añadir contenidos particulares a los comunes.
- 4º. Desde 1987, al aprobar los Planes de Estudio propuestos por cada Universidad, se establecen los contenidos mínimos de cada asignatura.
- 5º. El conocimiento del Derecho, y del Derecho Constitucional en particular, resulta de importancia para el Estado y la ciudadanía, pues para ejercer funciones esenciales del Estado (como la judicial) se exige acreditar titulación en Derecho y se examina sobre Derecho.
- 6º. El establecimiento de un plan de estudios común y de un contenido mínimo de cada asignatura de dicho plan no solo es conforme con la Constitución, sino también altamente conveniente.
- 7º. Para obtener el mejor conocimiento del Derecho Constitucional se propone que en el eventual Plan de Estudios común se fijen como contenidos mínimos los siguientes: *“Introducción y Teoría de la Constitución. Los principios estructurales del Estado. Las fuentes del ordenamiento jurídico. Los derechos fundamentales. La conexión entre la sociedad y el Estado. Los órganos del Estado central. Los órganos del Estado descentralizado. La garantía última de la constitución. La jurisdicción constitucional”*.



*F)*



SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN



# LOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD ANTE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

**JOSÉ JULIO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ**

Profesor titular de Derecho Constitucional.  
Director del Centro de Estudios de Seguridad (CESEG).  
Universidad de Santiago de Compostela  
(España)

**LORENA CASAL OTERO**

Profesora de Pedagogía y Didáctica.  
Universidad de Santiago de Compostela  
(España)

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Una aproximación a la sociedad de la información. 3. El desafío en la educación. 4. La universidad en el nuevo escenario: 4.1. Ámbito de la docencia. 4.2. Ámbito de la investigación. 5. Análisis DAFO: 5.1. Fortalezas. 5.2. Debilidades. 5.3. Amenazas. 5.4. Oportunidades. 5.5. Estrategia a seguir. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

## 1. INTRODUCCIÓN

Nos resulta muy grato, desde la histórica Universidad de Santiago de Compostela, sumarnos al colectivo que conmemora el "Grito de Córdoba", máxime cuando dicha iniciativa está impulsada por nuestro colega y amigo el profesor Gerardo Eto Cruz, doctor por la universidad compostelana, por cierto. Excelente oportunidad para revitalizar la imagen de la institución universitaria en estos tiempos convulsos que recorren las sociedades actuales y que parecen sumirnos en una crisis estructural. No nos conformamos. Siempre reaccionaremos para salvaguardar el prestigio de las instituciones académicas y, además, la necesidad de su permanente actualización.

Nuestra propuesta en este libro, como se colige del título del presente trabajo, es analizar el encuentro entre Universidad y sociedad de la información, o si se quiere ver de una manera más concreta, entre Universidad y tecnología digital. Una cuestión que está en el centro de la necesidad de actualización que comentábamos antes. No es un tema nuevo, pero sí parece que es una cuestión que todavía está abierta puesto que aún no se recogen los frutos que cabría esperar en nuestras instituciones de enseñanza superior, tanto en términos de resultados como de rendimiento. La propia normativa española a principios de este siglo ya aludía a los cambios que se estaban produciendo: “El sistema universitario español ha experimentado profundos cambios en los últimos veinticinco años; cambios impulsados por la aceptación por parte de nuestras universidades de los retos planteados por la generación y transmisión de los conocimientos científicos y tecnológicos. Nuestra sociedad confía hoy más que nunca en sus universidades para afrontar nuevos retos, los derivados de la sociedad del conocimiento en los albores del presente siglo” (exposición de motivos de la Ley Orgánica española 6/2001, de universidades).

Hemos afirmado en otro lugar que, ante el desafío del mundo digital, en el campo de los derechos fundamentales, la idea clave es maximizar las posibilidades de aplicación y garantía de los mismos, y de minimizar las amenazas que se plantean<sup>(1)</sup>. Ello también vale para lo que ahora nos ocupa, pues la Universidad, como comunidad de profesorado, alumnado y administración, dedicada tanto a la docencia-aprendizaje como a la investigación, aplica, entre otros, el derecho fundamental a la educación, la libertad de cátedra, la libertad de expresión o la genérica libertad intelectual y científica, todo en conexión con la mismísima dignidad de la persona, de la que se derivan los derechos fundamentales. De lo que se trata, pues, es que la sociedad de la información repercuta positivamente en la universidad, la dote de nuevas posibilidades de crecimiento y asentamiento, actualizando de manera permanente su sentido y valores. En todo caso, téngase en cuenta que el uso de la tecnología no es un fin en sí mismo, sino un medio para la mejora de la institución universitaria. Los instrumentos no deben sustituir a la esencia o al *telos* de esta vieja institución.

---

(1) FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, José Julio. “Reflexiones sobre Internet y los derechos fundamentales”, en BAGNI, Silvia y PEGORARO, Lucio, *Internet, decentramento, diritti*. Bolonia: CLUEB, 2006, p. 23.

Como se comprende, en este trabajo abordamos el tema a través de los aspectos que consideramos más significativos y explicativos, no hacemos un recorrido exhaustivo por todas las cuestiones que se derivarían del mismo, lo que exigiría una monografía. Esperamos que le sea útil al lector, a buen seguro un defensor a ultranza, como nosotros, de la institución universitaria y de la calidad que debe perseguir la misma en el servicio que imparte.

Además, no hay que desconocer que vivimos tiempos agitados desde un punto de vista global, por muchas razones (inseguridad internacional, cambio climático, superpoblación, etc.), que también han afectado, aunque más en unas latitudes que en otras, a la universidad. Ello ha permitido hablar en muchas ocasiones de crisis de nuestras instituciones, sea por factores económicos, demográficos o sociales, o incluso por la mengua de la calidad en detrimento de una mal entendida cantidad. Frente a la crisis, la sociedad de la información nos ofrece múltiples posibilidades a la comunidad universitaria. Resulta necesario tratar de aprovecharlas, no debemos dejarlas pasar.

## 2. UNA APROXIMACIÓN A LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Vivimos en una sociedad nueva, la *sociedad de la información*, en un mundo nuevo, el mundo digital, incluso en una nueva etapa de la historia de la humanidad, el Infolítico. Ello ha traído cambios de diversa índole, social, jurídica, económica, política y, también, en el predio de la educación<sup>(2)</sup>.

Ya no se trabaja con átomos sino con realidades intangibles, con *bits* de información que permiten que esta sea tratada en grandes dimensiones (*big data*), almacenada de manera reducida y enviada a distancia de forma ágil. La digitalización es la clave de todo al convertir los datos en series de ceros y unos. Internet se erige como el estandarte de esta nueva época, como una red mundial descentralizada que une a su vez redes de computadoras. Y las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) se han convertido en el acrónimo que escenifica la llegada de la hiperconectividad global.

Pero este mundo digital es como el dios Jano, presenta dos caras, una positiva y otra negativa. Lo positivo, por ejemplo, se concreta en las capacidades de conectividad, interactividad e instantaneidad, y en su éxito en

<sup>(2)</sup> Mayores detalles en este tema puede verse en nuestra monografía *Lo público y lo privado en Internet. Intimidad y libertad de expresión en la Red*, UNAM, 2004.

la comunicación, las alternativas de ocio y en el comercio. Pero lo negativo se traduce en la banalización de la información, el determinismo técnico, la homogeneización cultural, el aislacionismo social, las nuevas agresiones a la intimidad o la inseguridad. Esta concurrencia de elementos positivos y negativos exige sofisticar la regulación de Internet (una regulación en malla, con autorregulación y acuerdos internacionales) y obliga a una especial diligencia a los poderes públicos, que no pueden permitir que la Red sea un espacio sin ley donde los criminales campen a sus anchas. Pero al lado de este control, siempre difícil en los entornos digitales, estos poderes públicos deben asegurar la universalización del acceso, por razones de justicia material, y la preeminencia de la libertad, por elementales exigencias derivadas del principio jurídico *favor libertatis*<sup>(3)</sup>.

La globalización, el avance imparable de las tecnologías, las rápidas transformaciones en todos los ámbitos han provocado una situación en la que el final de las certezas se encuentra cada vez más presente, el futuro ya no es tan predecible y, tal y como manifiestan numerosos autores, lo único previsible es lo imprevisible. Zygmunt Bauman expresa la sociedad actual como un “tiempo líquido”, precisión del tránsito de una modernidad sólida, estable y repetitiva a una líquida flexible y voluble, en la que las estructuras sociales ya no perduran el tiempo necesario para solidificarse y no sirven de marcos de referencia para los actos humanos<sup>(4)</sup>.

El actual auge de las tecnologías disruptivas, y su previsible futuro, creemos que supone una segunda etapa de la Sociedad de la Información. Una tecnología disruptiva es la que rompe con los patrones o modelos establecidos (o sea, no es evolutiva), crea una discontinuidad que supone un salto transformador. Nos referimos, entre otras, a la inteligencia artificial, al internet de las cosas (*IoT*), a los vehículos autónomos, a la tecnología *blockchain* o a la robótica, incluso a la computación en la nube (*Cloud Computing*). Todo ello abre un desafiante futuro, que también tendrá que ser asumido y protagonizado por la institución universitaria. ¿Nos espera una ciudadanía digital que protagonice la vida de nuestras instituciones académicas? ¿Una ciudadanía digital de prosumidores también en la universidad?

---

(3) Vid, FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, José Julio. *Lo público...*, *Op. cit.*, pp. 141 y ss.

(4) BAUMAN, Zygmunt. *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets Editores, 2007.

### 3. EL DESAFÍO EN LA EDUCACIÓN

La garantía del derecho a la educación entronca con el principio de legitimación democrática del Estado. En efecto, como hemos dicho, “la participación ciudadana en condiciones de igualdad” en el sistema democrático exige “una información suficiente para que la construcción de su voluntad se realice de manera autónoma”, lo que solo será posible con una correcta aplicación práctica del derecho a la educación<sup>(5)</sup>. Por lo tanto, esta cuestión se encuentra en la base de la calidad del sistema público, por lo que siempre debe ser analizada con rigor y atención. Las versiones de democracia deliberativa o democracia participativa enfatizan todavía más este argumento.

La sociedad actual se caracteriza fundamentalmente por las profundas transformaciones cuyo origen se encuentra en el avance del citado mundo digital y de las (TIC)<sup>(6)</sup>. Este avance de tipo tecnológico es más rápido que en otras épocas y los cambios producidos afectan a todos los ámbitos de la nueva sociedad, también al educativo. El inicio de tales cambios se produce con los nuevos descubrimientos en el campo de la información y la comunicación dando lugar a un proceso dinámico que ocasiona una transformación y una evolución constante. Aparecen conceptos y perfiles laborales antes desconocidos, y surge la necesidad de estar formado en competencias nuevas. La informática y las telecomunicaciones dan lugar a las redes y estructuras de comunicación actuales, la generación y gestión de la información se convierte en una fuente que impulsa el conocimiento y los cambios también repercuten en la forma de pensar, valorar y en los comportamientos en esta sociedad.

En cada momento o período histórico la respuesta educativa ha sido diferente ya que a medida que la sociedad ha ido evolucionando y cambiando, la perspectiva de la educación también ha sufrido cambios. Cada

---

(5) FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, José Julio. “Educación y enseñanza en la Constitución española de 1978”, *Revista Jurídica. Órgano Oficial del Colegio de Abogados de la Libertad*, Trujillo (Perú), núm. 135, 2002, p. 75.

(6) CASAL OTERO, Lorena. “Competencias TIC del profesorado participante en planes de formación gestionados por los agentes sociales: el sindicato FETE-UGT”, Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, 2006, p. 29.

sociedad, cada período o etapa, genera un modelo de educación, modelo que se apoya en los recursos y tecnologías que dentro de ese contexto concreto se pueden utilizar<sup>(7)</sup>.

En el momento actual, la educación es uno de los ámbitos que se ha visto afectado por la irrupción y desarrollo de la Sociedad de la Información y, como no puede ser de otro modo, se le presentan grandes retos y desafíos enmarcados en un contexto de cambio constante.

Podemos observar cómo la educación se transforma cada día, los contenidos, las metodologías, los perfiles de los estudiantes, los roles de los docentes, los espacios en los que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje (que se transforman de presenciales a virtuales), los soportes que utilizamos para desarrollar ese proceso (que se transforman de lo analógico a lo digital). La humanidad está cambiando y esto repercute directamente en cómo aprendemos, dónde aprendemos, con qué aprendemos y con qué frecuencia será necesario transformar el conocimiento adquirido y reciclar aprendizajes para no quedar desfasados y seguir teniendo presencia personal y profesional en la sociedad actual.

Nos encontramos inmersos en un contexto nuevo y la educación tiene un papel fundamental. En este sentido, es necesario considerar que solo a través de una formación que permita al individuo participar en ese mundo con capacidad de reflexión y crítica, será capaz de asumir esos cambios sin posicionamientos pasivos y sin experimentar una tensión permanente<sup>(8)</sup>.

Este desafío planteado a la educación implica que desde el campo de la educación se formulen nuevos objetivos<sup>(9)</sup>:

1. Redefinir el papel de la educación en la sociedad actual (en este nuevo marco de coordenadas) ya que los cambios configuran una nueva realidad.

---

(7) CABERO ALMENARA, Julio. *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós, 2001.

(8) CEBREIRO LÓPEZ, Beatriz, "Los nuevos medios de la sociedad de la información", en AGUIAR PERERA, María Victoria y FARRAY CUEVAS, Josefa Isabel (coords.), *Sociedad de la información y cultura mediática*, Netbiblo, A Coruña, 2003, p. 39.

(9) CEBREIRO LÓPEZ, Beatriz, "Los nuevos medios..." *Op. cit.*, p. 39.



2. Integrar los nuevos medios en la educación, pero desde el esfuerzo compartido para clarificar qué nueva propuesta educativa es necesaria.

Respecto a la primera cuestión, tenemos que indicar que el surgimiento de un nuevo contexto socio-tecnológico implica necesariamente modificaciones en la concepción, el significado y el rol de la educación. La situación actual difiere de la de otros tiempos (por ejemplo, de la Sociedad Industrial) y las habilidades o competencias que son requeridas a la ciudadanía se han transformado. También los tiempos dedicados a la formación se han visto modificados y se ha transformado la idea de que la formación se realiza únicamente en un determinado período de la vida, previo a la inserción laboral, ya que este tipo de formación no puede dar respuesta a todas las necesidades de la sociedad actual. En este sentido, se hace patente la necesidad de una formación continua de los ciudadanos, que les permita la adaptación de las capacidades profesionales a las condiciones de mercado y que se prolongue toda la vida. La educación y la formación han dejado de ser un proceso que transcurre en una época concreta de la vida de las personas para pasar a ser un proceso continuo de aprendizaje durante toda la vida<sup>(10)</sup>.

Por otro lado, con relación a la integración de los medios en la educación, tenemos que decir que han sido muchos los autores que han realizado diferentes enumeraciones que han revelado las múltiples ventajas que los medios ofrecen para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cabero y Llorente<sup>(11)</sup> en concreto nos indican las siguientes:

- Ampliación de la oferta formativa.
- Creación de entornos flexibles de aprendizaje.
- Eliminación de barreras espacio-temporales.
- Incremento de las modalidades comunicativas.

---

(10) CASAL OTERO, Lorena, "Competencias TIC del profesorado..." *Op. cit.*, p.41.

(11) CABERO ALMENARA, Julio y LLORENTE, María del Carmen. "Tecnologías y educación en el siglo XXI", en CABERO ALMENARA, Julio, MARTÍNEZ SÁNCHEZ, FRANCISCO y PRENDES ESPINOSA, M<sup>a</sup> Paz (coords.), *Profesor, ¿estamos en el ciberespacio?* Barcelona: Davinci, 2007, p. 22.

- Potenciación de escenarios y entornos interactivos.
- Favorecer tanto el aprendizaje independiente y autoaprendizaje como el colaborativo y en grupo.
- Romper los clásicos escenarios, limitados a las instituciones escolares.
- Ofrecer nuevas posibilidades de orientación, tutorización de los estudiantes.
- Facilitar una formación aprendizaje permanente.
- Crear entornos diferenciados adaptados a las características cognitivas de los estudiantes, a sus estilos de aprendizaje, y a sus inteligencias múltiples.

Tal y como indicamos en otro trabajo<sup>(12)</sup>, las TIC tienen la posibilidad de incidir de forma muy significativa en la educación y en todos los niveles del sistema educativo generando nuevas formas, estilos y procesos de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en un importante recurso para la enseñanza desde diferentes perspectivas: como objeto de estudio, como recurso para la enseñanza o como instrumento de comunicación e intercambio.

Esta nueva circunstancia hacia la cual camina la educación y la enseñanza implica que las instituciones educativas deberán, si no quieren quedarse al margen de la configuración de la nueva sociedad, afrontar los retos que estas nuevas tecnologías plantean y dar respuesta a las nuevas demandas; no sin antes realizar un proceso previo de reflexión acerca de sus posibilidades y limitaciones, que, como asegura Cabero<sup>(13)</sup>, las tienen.

#### 4. LA UNIVERSIDAD EN EL NUEVO ESCENARIO

Las universidades, parafraseando a la normativa española, son entidades, públicas o privadas, con personalidad jurídica propia dotadas de autonomía, con el fin de prestar el servicio público de la educación superior

---

(12) CASAL OTERO, Lorena. "Competencias TIC del profesorado..." *Op. cit.*, p.72.

(13) CABERO ALMENARA, Julio. "Las nuevas tecnologías en la Sociedad de la Información", en CABERO ALMENARA, Julio (coord.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill, 2006, pp. 1-19.

mediante la investigación, la docencia y el estudio (arts. 1 y 2 de la Ley Orgánica española 6/2001, de universidades). Hemos afirmado que la libertad académica posee una dimensión individual (la libertad de cátedra) y una dimensión institucional (la autonomía universitaria), que ha sido vista por la jurisprudencia constitucional española como un derecho fundamental en las SSTC 26/1987 y 55/1989<sup>(14)</sup>. Esta interpretación parte de la previsión del artículo 27.10 de la Constitución de España.

Hace años ya apuntaba certeramente Georges Blanc que el impacto de las TIC “sobre las universidades es y será considerable”. Así surge un reto, que este autor concreta en tres niveles: “Métodos de docencia e investigación, los medios de organización y el funcionamiento interno e, incluso, la definición misma de la misión de la universidad y del rol que esta desempeña en la sociedad”<sup>(15)</sup>. En efecto, debemos ser muy conscientes de estos cambios para poder aprovechar las ventajas que se pueden obtener de ellos.

Para ordenar las ideas que siguen abrimos dos subapartados en este momento, uno sobre la docencia y otro sobre la investigación. Además de ello, hay que tener en cuenta que la universidad pública se ve afectada como cualquier entidad pública por las ya muy extendidas exigencias generales de administración electrónica, que indican, por ejemplo, en el registro, la sede electrónica, la identificación, la tramitación por medios electrónicos del procedimiento administrativo o las notificaciones electrónicas. En estos aspectos comunes a todas las administraciones públicas no vamos a entrar para no dilatarlos, nos quedamos en lo específico de la universidad<sup>(16)</sup> (la administración de la universidad, en este sentido, suele regirse por la normativa general administrativa, con alguna pequeña particularidad, por lo que ahora nos centraremos en la docencia y en la investigación).

<sup>(14)</sup> FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, José Julio. “Educación y enseñanza...”, *Op. cit.*, pp. 94 y 95.

<sup>(15)</sup> BLANC, Georges. “Introducción”, en *La universidad en la Sociedad de la Información*, Columbus, París, 1999, p. 5. Disponible en el siguiente link: <https://www.columbus-web.org/images/pdf/Sociedad%20Informacion%20texte%28%29.pdf>.

<sup>(16)</sup> Por ejemplo, un recorrido jurídico por la situación en España de la e-administración puede verse en ALMEIDA CERREDA, Marcos y MÍGUEZ MACHO, Luis (directores). *La actualización de la Administración electrónica*. Santiago de Compostela: Andavira, 2016.

#### 4.1. **Ámbito de la docencia**

Es ya una realidad como, en gran parte del mundo, el ámbito de la docencia universitaria se está viendo transformado, entre otros elementos debido a la introducción de las TIC y al uso de nuevas metodologías didácticas. Estos dos elementos están modificando, entre otros, las formas de trabajo y roles de los docentes, la enseñanza ofertada por las instituciones de educación superior y los roles y posibilidades de aprendizaje de los ciudadanos. Así, la tradicional formación presencial, vinculada a la mayoría de las universidades, en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla de forma síncrona en un mismo espacio y tiempo, se está viendo transformada y cada vez más, se está produciendo un aumento en el número de instituciones de educación superior que se están haciendo más flexibles y abiertas.

Podemos hacer alusión a esta flexibilidad y apertura desde dos perspectivas:

- 1- Como instrumento para acercar a la sociedad el conocimiento generado en las universidades.
- 2- Como nuevas metodologías, dirigidas a flexibilizar las posibilidades para la formación.

Desde la primera perspectiva, podemos mencionar como ejemplo la iniciativa lanzada en el año 1999 por el MIT (Massachusetts Institute of Technology) con su proyecto OCW (*OpenCourseWare*). Este proyecto facilitaba que los docentes dejaran en abierto los contenidos y actividades que trabajaban en sus asignaturas para que cualquier persona pudiera acceder y aprender. A partir de esta primera experiencia del MIT han sido muchas las instituciones de educación superior que se han sumado a este proyecto de contenido abierto y han puesto a disposición del público general los contenidos de innumerables asignaturas. La del MIT fue la primera experiencia que permitía abrir el conocimiento generado por el personal docente de las instituciones de educación superior a todas las personas. Tras esta primera iniciativa de difusión de conocimiento llegan los MOOC, otra forma de acercar el conocimiento generado en las universidades a todos los ciudadanos. Los MOOC (*Masive Online Open Course*) permiten que la ciudadanía pueda realizar cualquier curso impartido por un profesor univer-

sitario; sin requisitos de acceso, de forma gratuita, con fecha de inicio y fin y, por supuesto, aprovechando las ventajas que la tecnología ofrece para la implementación de estos procesos: autonomía, inmediatez en el acceso al contenido, acceso al curso desde cualquier lugar y en cualquier momento (solo es necesaria una conexión a Internet), posibilidad de comunicación síncrona y asíncrona, entre otros.

La segunda perspectiva, relacionada con la flexibilidad y apertura de las universidades a través de la impartición de sus titulaciones utilizando nuevas metodologías facilitadas por las TIC, se relaciona con las nuevas posibilidades de la docencia *on line*, sea complementaria de estudios presenciales, sea totalmente en ese formato digital.

En este ámbito, el campus virtual es la estrella de la transformación de la docencia. Podemos definir "campus virtual" como un entorno formativo, proporcionado por una universidad, que permite centralizar, a través de Internet, la información, la comunicación, los contenidos, las actividades y la red de aprendizaje generada en torno a una asignatura.

Manuel Area<sup>(17)</sup> indica que este espacio educativo virtual puede servir para el desarrollo de dos grandes funciones pedagógicas:

- La red como apoyo a la docencia presencial. El campus virtual puede ofertar, a través de la red, materiales y recursos didácticos de apoyo a la docencia universitaria presencial. Esta función sirve para facilitar la integración y uso de las nuevas tecnologías (multimedia, tutoriales web, chats educativos, videoconferencia...) en las clases convencionales de modo que se complementen las actividades formativas presenciales con otras realizadas en la red. La existencia de un campus virtual en las universidades convencionales hace posible que el profesorado pueda diseñar y publicar sus materiales didácticos de estudio de la asignatura, que permita la realización de actividades en la red como debates telemáticos entre el alumnado; las consultas y tutorías electrónicas. En consecuencia, un campus virtual debe entenderse, al menos en las uni-

(17) AREA MOREIRA, Manuel. "Las redes de ordenadores en la enseñanza universitaria: Hacia los campus virtuales", en GARCÍA-VALCÁRCCEL, Ana, *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla, 2001.

versidades convencionales, como complemento de su actividad y organización docente.

- La red como escenario para la educación a distancia. El campus virtual también puede servir para ofertar una modalidad de enseñanza a distancia o teleformación de los estudios universitarios (tanto los de las titulaciones de primer y segundo ciclo, como de cursos de posgrado) a través de las redes digitales. Con ello se persigue extender la oferta de enseñanza superior a más grupos de ciudadanos de los que actualmente cursan sus estudios en las aulas convencionales de cada universidad. Esta segunda modalidad o función del campus virtual abre la posibilidad de cursar los estudios de enseñanza superior desde su hogar o lugar de trabajo a aquellos colectivos sociales que por motivos de edad, situación profesional o residencia no acuden a las aulas. Cuando la institución universitaria oferta todos sus servicios a través de la red estamos ante una universidad virtual.

Las dos perspectivas enunciadas exigen cambios en los roles del docente, del estudiante y una transformación de la institución de educación superior a nivel servicios, infraestructuras y metodologías. Es evidente que si caminamos hacia una universidad digital es necesario transformar la universidad tradicional y esto lleva implícita la asunción de nuevas funciones por parte de todos los protagonistas. Es necesario que el personal docente asuma nuevas funciones ya que como indica Cabero<sup>(18)</sup>, el docente deja de ser transmisor de conocimiento para ser ahora facilitador, evaluador y seleccionador de los conocimientos. Y, para ello tiene que ser:

- Consultor de información.
- Facilitador de información.
- Diseñador de medios.
- Moderador y tutor virtuales.
- Evaluador continuo y asesor.

---

(18) CABERO ALMENARA, Julio. "Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: aportaciones a la enseñanza", en CABERO ALMENARA, Julio (ed.), *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis, 2000.

- Orientador.
- Administrador del sistema.

Otros autores, entre ellos, Carlos Gómez Bahillo y María Gómez Campillo<sup>(19)</sup> han enumerado algunas funciones fundamentales del docente de la sociedad actual. Indican que este docente tiene que ser capaz de:

- Producir conocimiento.
- Fomentar en el estudiante inquietudes y habilidades de investigación y producción de conocimiento, y enseñarle a aplicar los saberes recibidos y aprendidos a la solución de los problemas y necesidades de su entorno y de su quehacer profesional.
- Enseñar a aprender, es decir, ayudar a desarrollar en el estudiante no solo su capacidad memorística y la preparación para el ejercicio de una profesión u ocupación, sino también una inteligencia creativa, innovadora, crítica y abierta a la interpretación de los cambios que se producen en el entorno y a la búsqueda de soluciones y alternativas.

Además, nosotros consideramos que el docente universitario tiene que cumplir una función social importante, la de su compromiso con la sociedad contribuyendo a la mejora de la misma.

Los estudiantes también han de adoptar un nuevo rol, vale decir, rol que supera el de alumno que pasivamente recibe la información que el docente comunica, que la memoriza y que la repite en una determinada prueba. En la sociedad actual, la exigencia de autonomía y responsabilidad son cuestiones inherentes a ese nuevo rol, al igual que el desarrollo de la competencia de aprender a aprender.

Para finalizar este subapartado tenemos que indicar la necesidad de cambio de las instituciones de educación superior, tanto a nivel servicios como a nivel de infraestructuras y metodologías. En este sentido, el profe-

---

(19) GÓMEZ BAHILLO, Carlos y GÓMEZ CAMPILLO, María. "Retos y cambios en la organización universitaria. Hacia un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje", *Revista Internacional de Organizaciones*, núm. 13, 2014, p. 97.

sor Jesús Salinas<sup>(20)</sup> indica que las instituciones de educación superior deben flexibilizarse y desarrollar vías de integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación y, para esto, es necesario la flexibilización de sus procedimientos y de su estructura administrativa, para adaptarse a modalidades de formación alternativas más acordes con las necesidades que esta nueva sociedad presenta. El autor sigue afirmando que, superada la fase inicial, en la que las universidades se centraron en la innovación técnica para crear entornos de aprendizaje basados en la tecnología, ahora es necesario trabajar en la consecución de otros objetivos:

- Constituir un medio de solucionar condiciones para una educación más individual y flexible, relacionada con necesidades tanto individuales (combinación del trabajo y estudio, reciclaje, relativas al ritmo de aprendizaje, a la frecuencia, al tiempo, al lugar, al grupo de compañeros, etc.) como sociales (formación a grupos específicos, diferenciación de programas de estudio dirigidos a una nueva y mejor cualificación en el mercado laboral).
- Mejorar el acceso a experiencias educativas avanzadas, permitiendo a estudiantes e instructores participar en comunidades de aprendizaje remoto, en tiempos y lugares adecuados, utilizando ordenadores en el hogar, en el campus o en el trabajo.
- Mejorar la calidad y efectividad de la interacción utilizando el ordenador para apoyar procesos de aprendizaje colaborativo, entendiendo como proceso de aprendizaje colaborativo aquellos que hacen hincapié en los esfuerzos cooperativos o de grupo entre el profesorado y los estudiantes, y que requieren participación activa e interacción por parte de ambos, profesores y alumnos, frente a los modelos tradicionales de aprendizaje acumulativo.

Por lo tanto, resulta necesario que las instituciones de educación superior se transformen, se flexibilicen, que diversifiquen metodologías procesos, que tengan en cuenta nuevas formas de enseñanza, que asuman que

---

<sup>(20)</sup> SALINAS, Jesús. "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC), UOC, vol. 1, nº 1, 2004.



los roles de docentes y estudiantes han cambiado y que esos nuevos roles necesitan implementarse en una organización diferente a la tradicional. Y, por supuesto, también resulta preciso que asuman el papel de las TIC en cada uno de esos procesos, como herramientas que facilitarán la ejecución de nuevos procesos.

#### 4.2. Ámbito de la investigación

Todos los investigadores somos conscientes, actualmente, de los grandes cambios que en esa actividad ha supuesto la sociedad de la información. Dichos cambios se empiezan a gestar desde la década de los ochenta del pasado siglo.

El salto cualitativo lo podemos cifrar en dos elementos básicos: el ordenador o computadora personal (el famoso PC o *personal computer*) y las bases de datos digitales. El ordenador personal gana continuamente capacidad de procesado y se surte de software diverso que es útil para el investigador de cualquier disciplina científica. No podemos poner ejemplos concretos en este sentido para no dar publicidad gratuita, pero seguro que todo el mundo tiene en mente alguna de estas aplicaciones. Las utilidades que tales softwares proporcionan sirven tanto para las ciencias sociales y jurídicas como para las ciencias de otra naturaleza, las ciencias de la vida y la salud, las artes y humanidades, o la ingeniería y arquitectura. Vale decir, hoy existen aplicaciones informáticas para todos los sectores del conocimiento humano. Incluso, en algún ámbito ya no es posible avanzar sin estos soportes y programas digitales pues exigen capacidades de computación y precisión que no se alcanzan de modo analógico. Este amplio abanico hace que se vean afectadas la investigación básica y también la investigación aplicada.

Este software cada vez presenta mayor tamaño, en un proceso continuo de actualización que muchas veces parece responder tan solo a estrategias empresariales. De esta forma, se hace preciso adaptar el hardware a estos nuevos requerimientos del software, lo que convierte el concepto de obsolescencia en algo habitual también en el trabajo del investigador universitario. Ello se traduce en permanente necesidad de gastos en este campo, para comprar nuevos equipos, que muchas veces no son asumibles por las universidades generando problemas en los resultados de investigación.

Al mismo tiempo, como vimos, el *malware* obstaculiza el trabajo y nos exige medidas de respuesta eficaces. Esto implica que todos debemos estar ya alfabetizados digitalmente en un nivel aceptable para no sufrir percances irreversibles en nuestro trabajo. Una exigencia nueva y añadida al investigador y al profesorado universitario. Aquí, lo que comentábamos antes, la actualización del software se convierte en un elemento crítico para responder a los nuevos ataques. Los hackers no solo pueden destruir nuestro trabajo de investigación, sino también consiguen manipularlo y hacerse con él, incluso en ocasiones sin que lo advirtamos. Las finalidades a las que responden estos ataques son de las más variadas, desde la simple búsqueda de reputación personal hasta el interés económico para vender lo que obtienen.

Los profesores de más edad son plenamente conscientes de la radical metamorfosis que ha supuesto en la investigación la consulta de fuentes en soporte digital y, sobre todo, *on line*. Han visto cómo se ha gestado dicho cambio. Dichas fuentes no solo se incrementan con el formato digital a distancia, sino que también se abordan con mayor facilidad con, por ejemplo, herramientas de búsqueda en las mismas, traductores simultáneos o utilidades de cortar y pegar, tan interesantes para las citas. Hoy en día es posible, e incluso en muchos ámbitos ya habitual, realizar todo tipo de investigaciones de calidad consultando tan solo fuentes digitalizadas.

En fin, la investigación universitaria plenamente incorporada a la *sociedad de la información* será más sensible con las exigencias de desarrollo e innovación que proceden de las comunidades en las que se sitúa. Esta óptica hace prevalecer el interés empresarial y laboral, que apuesta por profesionales aptos para incorporarse al mercado neocapitalista. Esto está generando un dilema, que se enmarca totalmente en el tema que ahora estudiamos. ¿Hay que buscar el avance del saber sin más o ubicarse en el camino que marca el mercado, por ejemplo a través de proyectos punteros en innovación y desarrollo?<sup>(21)</sup> No cabe duda de que esta cuestión también tiene que ver con la propia responsabilidad social de la universidad. Sea como fuere, creemos que hay que buscar un equilibrio entre la teoría y la práctica, por decirlo de modo resumido. La universidad no puede dejar de ser un centro de investigación de nivel, que avanza por la libertad científica

---

<sup>(21)</sup> Una dialéctica que también se aplica a la formación del estudiantado, aunque ahora la hemos enfocado desde el punto de vista de la investigación.

de sus integrantes, aunque también no puede perder la visión de la realidad y ofrecer soluciones a sus entornos, como las citadas en innovación empresarial e industrial. Es más, en estas últimas resulta más sencillo obtener financiación.

Lo reflejado en este apartado también es una crítica a muchas universidades que prescinden de la investigación y que solo se interesan por formar titulados al abrigo de una lógica mercantilista contraria a la esencia de nuestras instituciones. Las muchas entidades que hacen eso, y las empresas o empresarios que están detrás de ellas, en el caso de las universidades privadas, deberían reflexionar para cambiar esta visión reduccionista de las instituciones de enseñanza superior. Su adaptación al mundo digital es una buena disculpa para reforzar sus secciones de investigación, o crearlas si todavía no lo han hecho. Todos ganaremos con ello si el exclusivo dictado de la lógica económica deja paso a otras consideraciones también a tener en cuenta.

## 5. ANÁLISIS DAFO

Nos proponemos ahora acudir a la metodología conocida con el nombre que rotula este apartado para entrar en cuestiones de más detalle en el tema que nos ocupa. DAFO es un acrónimo que hace referencia a debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (derivado del inglés SWOT: *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*). Las debilidades y fortalezas aluden a los temas internos de la figura o institución analizada; y las amenazas y oportunidades representan la dimensión externa. Las fortalezas y oportunidades son puntos fuertes; las debilidades y amenazas puntos débiles. Aunque esta herramienta nazca en el ámbito empresarial, hoy en día se utiliza en otros sectores para ayudar en la toma de decisiones.

Por lo tanto, hacemos ahora un recorrido por estos cuatro puntos de la metodología DAFO para analizar la incorporación de la tecnología digital en la universidad.

### 5.1. Fortalezas

- Facilitación del acceso a toda la comunidad universitaria, lo que particularmente beneficia a las personas con discapacidad. Esto supone un avance de la igualdad material y, por ende, del Estado Social, eliminando barreras espaciales y temporales.

- Una correcta implementación de la tecnología digital mejorará los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Oferta formativa utilizando diversas modalidades, el *e-learning* permite llegar a cualquier persona, en cualquier lugar, solo es necesaria una conexión a Internet.
- La flexibilidad de nuevas metodologías soportadas por las tecnologías permite ampliar los usuarios de la formación, entre otros, trabajadores en activo o mujeres que por motivos familiares no pueden acudir a un centro de formación presencial.
- Oferta de distintas alternativas a la evaluación, en especial desde el campus virtual.
- Facilitación de la comunicación profesorado-alumnado-administración universitaria, lo que aumenta la calidad del servicio público.
- Incremento de la protección ambiental al reducirse, entre otras cosas, el papel empleado.
- Aumentar la transparencia de la institución universitaria y la rendición de cuentas ante la sociedad.

## 5.2. Debilidades

- Despersonalización de las relaciones en la comunidad universitaria, sobre todo entre el profesorado y el alumnado.
- Una mal implementación de la tecnología digital dificultará los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya sea porque se vuelve en exceso flexible, ya sea por todo lo contrario al convertirse en demasiado rígido<sup>(22)</sup>.
- Esta mal implementación también provocará trabas adicionales en la administración universitaria.
- La falta de una base pedagógica y didáctica en el diseño de la oferta formativa a distancia con TIC.

---

<sup>(22)</sup> Como se ve en la exposición del análisis DAFO aludimos en varios lugares a la implementación de la tecnología digital. Si dicha implementación se hace correctamente estaremos ante un beneficio de la enseñanza-aprendizaje; pero si se hace mal la consecuencia será la contraria.

- Los recursos tecnológicos de las personas y la infraestructura TIC pueden impedir el acceso de todas las personas a una oferta formativa abierta y flexible.
- Posibles engaños en la evaluación del alumnado.
- Costes de la implementación y de las sucesivas actualizaciones de la tecnología digital, que son necesarias para garantizar la ciberseguridad de las mismas.

### 5.3. Amenazas

- Carencia de recursos económicos suficientes para lograr una correcta implementación y un buen desarrollo de la tecnología digital.
- Ausencia de formación y asesoramiento en este campo del profesorado, lo que impediría lograr los beneficios y fortalezas señalados.
- Errores en la implementación, lo que provocará riesgos de seguridad, entre los que estarían vulneraciones del derecho fundamental a la protección de datos.
- La falta de criterio pedagógico en el diseño de propuestas formativas con TIC.
- Poner por delante a la tecnología y no a la pedagogía.
- Aumento de la competencia entre universidades por la citada superación de las barreras espaciales y temporales.

### 5.4. Oportunidades

- Mejorar el servicio de la institución universitaria a la sociedad.
- Paralelamente, responder a lo que la sociedad espera de las instituciones de enseñanza superior, en la vanguardia de las novedades para dar un mejor servicio público.
- Promover (y forzar) la alfabetización digital de toda la comunidad universitaria (profesorado, alumnado, administración).
- Extender las posibilidades de acceso a la formación a toda la sociedad.
- Obtener alumnado de todo el mundo, y no limitarse a la zona de influencia territorial más cercana. Es decir, ganar en internacionalización.

- Posibilitar una evaluación permanente de los servicios a través de programas de calidad.
- Agilizar la administración universitaria, evitando demoras y trámites que se apartan de las cuestiones nucleares de investigación, docencia o estudio, y llegan incluso a obstaculizarlas.
- Situarse en la vanguardia del conocimiento.
- Incremento de la transferencia de resultados y experiencias.
- Construir redes de universidades ligadas por intereses comunes, que permitan lograr sinergias.
- Obtener un financiamiento adicional o recursos de empresas tecnológicas.

### 5.5. Estrategia a seguir

Ante el análisis efectuado, la respuesta obvia es la siguiente: debemos articular una estrategia en la universidad que potencie las fortalezas, mitigue las amenazas, supere las debilidades y se aproveche de las oportunidades.

Para ello deberá existir la planificación adecuada, prolongada en el tiempo y progresivamente testada en su eficacia. La dotación presupuestaria debe ser la correcta para que el esfuerzo consiga esa aludida eficacia. Ello pasa por prever en los gobiernos universitarios específicos responsables de planificación y de actividad prospectiva.

La estrategia dependerá de lo que se persiga, pues la naturaleza de la misma puede variar (estrategias de supervivencia, adaptativas, defensivas, ofensivas). Aunque habría que ver el caso concreto ante el que nos encontremos. En principio, para una universidad en el momento actual la estrategia a seguir sería una combinación de una de índole adaptativa con otra estrategia de perfil ofensivo.

Teniendo en cuenta el enorme casuismo que habría que pergeñar para concretar esta cuestión de las estrategias a seguir, no avanzamos más en este lugar. Es decir, un concreto análisis DAFO de una universidad determinada debe traducirse en una específica estrategia a seguir con base en tal análisis, que cambiará de unos casos a otros. Los comentarios genéricos realizados en los tres párrafos precedentes son las reflexiones globales a tener en cuenta, que deberán especificarse, como estamos diciendo, por los responsables universitarios respectivos.

## 6. CONCLUSIONES

La sociedad de la información ha impactado de forma relevante en un proceso iniciado hace cuatro décadas. También en la universidad, que debe aprovecharse de la misma para revitalizarse y superar los elementos de crisis que la han perseguido en algunas latitudes en los últimos años.

El análisis DAFO que comentamos antes evidencia la necesidad de articular una adecuada estrategia ante la digitalización de la universidad. Con una correcta planificación e implementación, los instrumentos propios de la Sociedad de la Información pueden aportar ventajas y nuevas posibilidades a la universidad incrementando resultados, rendimiento y ampliando las posibilidades de oferta informativa. En cambio, la mala articulación de todo ello generará problemas diversos, tanto en coste económico como de trabas adicionales y desorganización.

Los responsables universitarios están llamados a desempeñar este relevante papel de permitir que la universidad se beneficie de la tecnología actual en particular y de los avances de la sociedad de la información en general. Esta idea debe subrayarse: aunque toda la comunidad universitaria está llamada a trabajar en la búsqueda de la mejora de nuestras instituciones, son sus responsables los que deben liderar los programas *ad hoc*, estableciendo planes específicos, acciones, protocolos y eficaces cronogramas a seguir, en el marco de una concreta y delimitada estrategia sobre el particular.

Sea como sea, lo que no puede cambiar es la institución universitaria como espacio de libertad académica que juega un rol decisivo en la construcción de la ciudadanía democrática. Tiene que dar respuestas a esa curiosidad fundamental, sin límites fijos, que comentaba Carl Schmitt para que exista libertad espiritual y científica<sup>(23)</sup>. Debemos reforzar el *telos* universitario, que pivota en la autonomía y en el equilibrio entre docencia e investigación, ambas de calidad, y ambas comprometidas con los derechos humanos y el fortalecimiento de la libertad, la igualdad y la justicia, más allá de la lógica mercantilista. Un buen diseño de la sociedad de la información universitaria ayudará en esta labor. Esperemos que así sea y honremos a todos aquellos que en el pasado lucharon por nuestras instituciones, dando incluso su vida por ella. *Gaudeamus igitur / iuvenes dum sumus.*

(23) SCHMITT, Carl. *Ex captivitate salus*. Madrid: Trotta, 2010, p. 29.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- ALMEIDA CERREDA, Marcos y MÍGUEZ MACHO, Luis (directores). *La actualización de la Administración electrónica*. Santiago de Compostela: Andavira, 2016.
- AREA, Manuel. “Las redes de ordenadores en la enseñanza universitaria: Hacia los campus virtuales”, en GARCÍA-VALCÁRCCEL, Ana, *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets Editores, 2007.
- CABERO ALMENARA, Julio y LLORENTE, María del Carmen. “Tecnologías y educación en el siglo XXI”, en CABERO ALMENARA, Julio, MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Francisca y PRENDES ESPINOSA, M<sup>a</sup> Paz (coords.), *Profesor, ¿estamos en el ciberespacio?* Barcelona: Davinci, 2007.
- CABERO ALMENARA, Julio. “Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: aportaciones a la enseñanza”, en CABERO ALMENARA, Julio (editor), *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis, 2000.
- CABERO ALMENARA, Julio. “Las nuevas tecnologías en la Sociedad de la Información”, en Cabero ALMENARA, Julio (coord.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill, 2006.
- CABERO ALMENARA, Julio. “Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza”. Barcelona: Paidós, 2001.
- CASAL OTERO, Lorena. “Competencias TIC del profesorado participante en planes de formación gestionados por los agentes sociales: el sindicato FE-TE-UGT”, Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, 2006.
- CEBREIRO LÓPEZ, Beatriz. “Los nuevos medios de la sociedad de la información”, en AGUIAR PERERA, María Victoria y FARRAY CUEVAS, Josefa Isabel (coords.), *Sociedad de la información y cultura mediática*, Netbiblo, A Coruña, 2003.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, José Julio. “Educación y enseñanza en la Constitución española de 1978”, *Revista Jurídica. Órgano Oficial del Colegio de Abogados de la Libertad*, Trujillo (Perú), núm. 135, 2002.



- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, José Julio. "Reflexiones sobre Internet y los derechos fundamentales", BAGNI, Silvia y PEGORARO, Lucio, *Internet, decentramento, diritti*, Clueb, Bolonia, 2006.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, José Julio. *Lo público y lo privado en Internet. Intimidad y libertad de expresión en la Red*, UNAM, 2004. Disponible también *on line* en el siguiente link:  
<https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/1167-lo-publico-y-lo-privado-en-internet-intimidad-y-libertad-de-expresion-en-la-red>
- GÓMEZ BAHILLO, Carlos y GÓMEZ CAMPILLO, María. "Retos y cambios en la organización universitaria. Hacia un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje", *Revista Internacional de Organizaciones*, núm. 13, 2014, p. 97.
- SALINAS, Jesús. "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, UOC, vol. 1, nº 1, 2004.
- SCHMITT, Carl. *Ex captivitate salus*. Madrid: Trotta, 2010.
- VV. AA., *La universidad en la Sociedad de la Información*, Columbus, París, 1999. Disponible en el siguiente link: <https://www.columbus-web.org/images/pdf/Sociedad%20Informacion%20texte%282%29.pdf>



# EL ACCESO A INTERNET COMO DERECHO FUNDAMENTAL

**HAIDEER MIRANDA BONILLA**

Doctor en Justicia Constitucional y Derechos Fundamentales por la Facultad de Derecho de la Universidad de Pisa Italia, tesis aprobada con distinción *summa cum laude*. Máster en Estudios Avanzados de Derecho Europeo y Transnacional. Profesor Asociado de la Facultad de Derecho (UCR) (Costa Rica)

**Sumario:** 1. Introducción. 2. La influencia de los avances científicos y tecnológicos en los derechos fundamentales. 3. El acceso a internet como derecho fundamental. 4. El acceso a internet en la jurisprudencia de la Sala Constitucional de Costa Rica. 4.1. La sentencia número 521-2000 y el reconocimiento del acceso a internet como nuevo derecho. 4.2. El recurso de amparo como medio de tutela de la accesibilidad. 4.3. La sentencia número 2017-11212 y la inconstitucionalidad de las restricciones a la accesibilidad contenidas en la política de uso justo. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las nuevas tecnologías y los avances científicos han influido en el ámbito de los derechos fundamentales cuya tutela jurisdiccional se caracteriza por un “constitucionalismo multinivel”<sup>(1)</sup>. En este sentido, existe una tendencia en el ámbito del derecho constitucional que ha reconocido el acceso a internet como un derecho fundamental, lo cual responde a un cambio de

---

(1) Las opiniones y comentarios contenidos en este artículo no representan necesariamente el criterio oficial de las instituciones en las que el autor labora.

MIRANDA BONILLA, Haideer. *Diálogo judicial interamericano (entre constitucionalidad y convencionalidad)*. Bogotá: Editorial Ediciones Nueva Jurídica, Colombia, 2016.

paradigma que han potenciado las tecnologías de la información y comunicación (TIC). El presente estudio pretende abordar el acceso a internet como derecho fundamental<sup>(2)</sup>, sus características y el reconocimiento jurisprudencial que ha recibido por parte de la Sala Constitucional de Costa Rica —en adelante Sala Constitucional—, quien lo ha reconocido como un “nuevo derecho” a través de la interpretación sistemática de otros derechos fundamentales reconocidos en la Constitución Política (1948) y ha garantizado su tutela a través del recurso de amparo en donde ha resuelto temáticas relacionadas con la accesibilidad y la limitación de la velocidad de internet.

## 2. LA INFLUENCIA DE LOS AVANCES CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS EN LOS DERECHOS FUNDAMENTALES

Los avances científicos y tecnológicos presentes en un mundo globalizado como el que caracteriza a nuestra sociedad ha tenido un impacto en los derechos fundamentales<sup>(3)</sup>. El surgimiento de nuevas tecnologías como el internet que han permitido la utilización del correo electrónico, las redes sociales, el dinero digital y la firma digital son manifestaciones que han influido en los derechos fundamentales, pues han cambiado el ejercicio de derechos como acceso a la información, libertad de asociación, libertad de expresión y pensamiento, el derecho a la educación, a la propiedad, la salud, pero a la vez han incidido o hecho más vulnerable el derecho a la intimidad o *privacy* de las personas. Las tecnologías representan o continúan a representar, un desarrollo de las libertades; más bien, las libertades han podido crecer y ampliarse significativamente hacia nuevas fronteras de la actuación humana propia gracias al progreso tecnológico. Efectivamente,

---

(2) Sobre el tema se puede consultar: FROSSINI, Tommaso Edoardo. *Il diritto costituzionale di accesso a internet*. En *Studio in Onori di Franco Modugno*. Ed. Scientifica, Nápoles, 2011. NANNIPIERI, LORENZO. *Profili costituzionali dell'accesso ad internet*. En [www.gruppodipisa.it](http://www.gruppodipisa.it) PASSAGLIA, PAOLO. *Diritto di accesso a internet e Giustizia Costituzionale. Una (preliminare) indagine comparata*. En [www.giurcost.org](http://www.giurcost.org) ID. *Internet nella Costituzione italiana: considerazioni introduttive*. PISA, Roberto. *L'accesso ad Internet: un nuovo diritto fondamentale?* En <http://www.treccani.it/>

(3) Cfr. DÍAZ REVORIO, FRANCISCO JAVIER. *Los derechos humanos antes los avances científicos y tecnológicos genética e internet ante la Constitución*. Valencia: Editorial Tirant lo Blanch, 2009.

las nuevas tecnologías no solo producen libertad, por así decirlo: la tecnología puede estar al servicio del hombre bueno o malo, del gobernante iluminado o déspota; en un Estado Constitucional liberal, pero la dirección política debería siempre dirigirse a intervenciones que valoricen y acrecienten la libertad del individuo, y la utilización de las nuevas tecnologías no puede ser instrumental a este objetivo<sup>(4)</sup>.

### 3. EL ACCESO A INTERNET COMO DERECHO FUNDAMENTAL

Entre los instrumentos que han contribuido a la evolución de nuestra sociedad, el internet ha sido uno de los principales: ha revolucionado la modalidad de comunicación y ha influenciado la economía, la política y el derecho. Es considerado como un *open network*, siempre actualizado y carente de medicaciones u obstáculos espaciales o temporales, y sobre todo, no sujeto a formas de propiedad. En efecto, cada usuario es libre de aportar su propia contribución en el espacio virtual, participando en su ampliación e intensificando así el intercambio de conocimiento e informaciones<sup>(5)</sup>. En el ámbito de doctrina *giuspublicista* internet puede ser analizada (al menos) desde tres planos: el primero de ellos es el acceso a la red, que constituye un *prius* lógico respecto de los otros dos: el ejercicio de las libertades y derechos en la red, y la *governance* de internet<sup>(6)</sup>.

El presente estudio pretende enfocarse sobre el derecho fundamental de acceso a internet, el cual debe considerarse un derecho social, o más bien una pretensión subjetiva que debe ser satisfecha con prestaciones públicas, al igual que el derecho a la educación, de la salud y previdencia social. Un servicio universal que las instituciones nacionales deben garantizar a sus ciudadanos a través de inversiones estatales, políticas, sociales y educativas, elecciones de gasto público. En efecto, cada vez más el acceso a la red de internet y el desarrollo de esa actividad, constituye el modo en el

(4) FROSSINI, Tommaso Edoardo. *Il diritto costituzionale di accesso a internet*. En *Studio in Onori di Franco Modugno*. Nápoles: Ed. Scientifica, 2011.

(5) PISA, Roberto. *L'accesso ad Internet: un nuovo diritto fondamentale?* En <http://www.treccani.it/>

(6) NANNIPIERI, LORENZO. *Profili costituzionali dell'accesso a internet*, p. 1. En [www.gruppodipisa.it](http://www.gruppodipisa.it)

cual el sujeto se relaciona con los poderes públicos, y por lo tanto, ejerce sus derechos<sup>(7)</sup>. El uso de internet se está convirtiendo en una herramienta imprescindible para la libertad de expresión y para el acceso a la información. Más que una posibilidad de comunicación, se está convirtiendo en una necesidad debido al período de globalización que hoy se vive<sup>(8)</sup>. En este sentido, los Estados tienen la obligación de promover el acceso universal a internet para garantizar el disfrute efectivo del derecho a la libertad de expresión y el acceso a la información. El acceso a internet también es fundamental para asegurar el respeto de otros derechos, como el derecho a la educación, la atención de la salud y el trabajo, el derecho de reunión y asociación, y el derecho a elecciones libres<sup>(9)</sup>.

En el ámbito normativo encontramos una serie de antecedentes normativos que reconocieron la influencia del internet en el ámbito de los derechos fundamentales. Al respecto, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas (O.N.U.)<sup>(10)</sup> en el artículo 21 inciso c) dispone: “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan ejercer el derecho a la libertad de expresión y opinión, incluida la libertad de recabar, recibir y facilitar información e ideas en igualdad de condiciones con las demás y mediante cualquier forma de comunicación que elijan: c) Alentar a las entidades privadas que presten servicios al público en general, incluso mediante Internet, a que proporcionen información y servicios en formatos que las personas con discapacidad puedan utilizar y a los que tengan acceso”. Por otra parte, en el ámbito de la Unión Europea, el Parlamento Europeo en la resolución del 18 de abril del 2008 determinó que: “Internet es una vasta plataforma para la expresión cultural, el acceso al conocimiento y a la participación democrática en la creatividad europea,

(7) FROSSINI, Tommaso Edoardo. *Il diritto costituzionale di accesso a internet*. En Studio in Onori di Franco Modugno. Nápoles: Ed. Scientifica, 2011.

(8) Organización de Naciones Unidas. Asamblea General. Informe del Relator Especial sobre la promoción y protección del derecho a la libertad de opinión y expresión Frank Le Rue. A/HRC/17/27 del 16 de mayo del 2011. En: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2015/10048.pdf?view=1>.

(9) Ibid.

(10) Aprobada el 13 de diciembre de 2006.

que crea puentes entre generaciones en la sociedad de la información, y consecuentemente, es importante evitar la adopción de medidas contrarias con los derechos civiles, los derechos humanos y con los principios de proporcionalidad, eficacia y disuasión, como la interrupción del acceso a internet<sup>(11)</sup>. Asimismo, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el 2011 declaró el acceso a internet como un derecho humano por ser una herramienta que favorece el crecimiento y el progreso de la sociedad en su conjunto<sup>(12)</sup>.

Además, encontramos una serie de sentencias que han reconocido una especial protección al acceso a internet a través de un activismo, en particular por algunas jurisdicciones constitucionales que han sido pioneras. Al respecto, el Consejo Constitucional Francés en la histórica sentencia No. 2009-580 DC de 10 de junio de 2009 reconoció como un derecho básico el acceso a internet, al desprenderlo de lo dispuesto en el artículo 11 de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 que tutela la libre comunicación de pensamientos y opiniones. Posteriormente, la Sala Constitucional en la sentencia número 12790- 2010 fue más allá y reconoció el acceso a internet como derecho fundamental (ver la sección 5.1.).

En el ámbito legal encontramos como en Finlandia se aprobó una ley que entró en vigor el 1 de julio del 2010 que reconoció el acceso a internet como un derecho. Asimismo, en México a partir de la reforma en materia de telecomunicaciones promulgada en el 2013 se reconoció el acceso a internet como un derecho garantizado por la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. Al respecto, el artículo 6 párrafo 3 determina: “El Estado garantizará el derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e internet. Para tales efectos, el Estado establecerá condiciones de competencia efectiva en la prestación de dichos servicios”. Nótese incluso que el Presidente de la Comisión Europea (U.E.)

---

(11) BADOCCO, Francesco. Riflessioni sul diritto d'accesso a internet nell'ambito del diritto dell'Unione europea, en *Revista "Informatica e diritto"*, número. 1, 2009, pp. 153 y ss.

(12) Organización de Naciones Unidas. Asamblea General. Informe del Relator Especial sobre la promoción y protección del derecho a la libertad de opinión y expresión Frank Le Rue. A/HRC/17/27 del 16 de mayo del 2011.

recientemente prometió durante su discurso sobre el estado de la Unión Europea equipar “cada pueblo y ciudad con wifi gratis”, cubriendo toda la Unión Europea con acceso a la red inalámbrica. La propuesta se enmarca en una mayor reforma de las telecomunicaciones que también incluye un despliegue de la tecnología 5G a nivel continental para el 2025<sup>(13)</sup>.

Por último, el acceso a internet tiene una serie de principios orientadores dentro de los que se destaca: 1. Acceso. 2. Pluralismo. 3. No discriminación. 4. Privacidad<sup>(14)</sup>. La accesibilidad impone cuanto menos tres tipos de medidas: las medidas positivas de inclusión, o cierre de la brecha digital; los esfuerzos de desarrollar planes para asegurar que la infraestructura y los servicios tiendan a garantizar, progresivamente, el acceso universal; así como medidas para prohibir el bloqueo o la limitación al acceso de internet o a parte de esta<sup>(15)</sup>.

#### 4. EL ACCESO A INTERNET EN LA JURISPRUDENCIA DE LA SALA CONSTITUCIONAL DE COSTA RICA

En el presente *apéndice* se analizará el reconocimiento que ha recibido el acceso a internet en la jurisprudencia de la Sala Constitucional.

##### 4.1. La sentencia número 12790-2010 y el reconocimiento del acceso a internet como “nuevo derecho”

La resolución en cuestión es de particular interés en la presente investigación, pues la Sala Constitucional reconoció el acceso a internet como un derecho fundamental utilizando para ello derecho comparado<sup>(16)</sup>. En la motivación se citó un precedente extranjero, la sentencia N.º 2009-580 DC

(13) [http://www.corriere.it/tecnologia/economia-digitale/16\\_settembre\\_15/wifi-gratis-tutti-entro-2020-proposta-commissione-ue-c4446a8a-7b1c-11e6-ae27-bc43cc35ec72.shtml](http://www.corriere.it/tecnologia/economia-digitale/16_settembre_15/wifi-gratis-tutti-entro-2020-proposta-commissione-ue-c4446a8a-7b1c-11e6-ae27-bc43cc35ec72.shtml)

(14) Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Informe Libertad de Expresión e Internet. Relatoría Especial para la Libertad de Expresión, 2013, pp. 5 y ss.

(15) *Ibid*, p. 19.

(16) Sobre la importancia de la comparación en el derecho constitucional se puede consultar: PEGORARO LUCIO. *Giustizia costituzionale comparata*. Turín: Editorial Giappichelli, 2007. Por otra parte, en relación a la utilización de precedentes extranjeros por la Sala Constitucional de Costa Rica se puede ver: MIRANDA BONILLA, Haideer. *La utilización de precedentes constitucionales extranjeros por la Sala Constitucional*. En Revista Judicial, Corte Suprema de Justicia, número 120, diciembre del 2016, San José.



del 10 de junio del 2009 del *Conseil Constitutionnel* que reconoció como un derecho básico el acceso a internet, al desprenderlo, directamente de lo dispuesto en el artículo 11 de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789. Lo anterior, al sostener lo siguiente: “*Considerando que de conformidad con el artículo 11 de la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano de 1789: «La libre comunicación de pensamientos y opiniones es uno de los derechos más valiosos del hombre: cualquier ciudadano podrá, por consiguiente, hablar, escribir, imprimir libremente, siempre y cuando responda del abuso de esta libertad en los casos determinados por la ley»; que en el estado actual de los medios de comunicación y con respecto al desarrollo generalizado de los servicios de comunicación pública en línea así como a la importancia que tienen estos servicios para la participación en la vida democrática y la expresión de ideas y opiniones, este derecho implica la libertad de acceder a estos servicios».*”

Ese precedente extranjero tuvo un peso en la *ratio decidendi* de la decisión, pues la Sala Constitucional determinó que el retardo verificado en la apertura del mercado de las telecomunicaciones quebrantó no solo el derecho de justicia pronta y cumplida consagrado en el artículo 41 de la Constitución Política, sino que, además, ha incidido en el ejercicio y disfrute de otros derechos fundamentales como la libertad de elección de los consumidores consagrada en el artículo 46, párrafo *in fine*, constitucional, el derecho de acceso a las nuevas tecnologías de la información, el derecho a la igualdad y la erradicación de la brecha digital (info-exclusión) –artículo 33 constitucional–, el derecho de acceder al internet por la interfase que elija el consumidor o usuario y la libertad empresarial y de comercio. Se trata indudablemente de la más importante “sentenza tecnologica” dictada por un juez latinoamericano<sup>(17)</sup>. Además es un claro ejemplo de cómo las jurisdicciones constitucionales recurren con mayor frecuencia a la utilización del derecho comparado y a resoluciones o precedentes extranjeros en la resolución de casos complejos que indudablemente las hace ser actores privilegiados de ese *judicial dialogue* en el ámbito de la protección jurisdiccional de los derechos fundamentales<sup>(18)</sup>.

(17) NANNIPIERI, LORENZO, *op. cit.* p. 16.

(18) MIRANDA BONILLA, Haideer. *La utilización de precedentes constitucionales extranjeros por la Sala Constitucional*. En Revista Judicial, Corte Suprema de Justicia, número 120, diciembre del 2016.

## 4.2. El recurso de amparo como medio de tutela de la accesibilidad

Con el reconocimiento del acceso a internet como derecho fundamental el recurso de amparo que se interpone ante la Sala Constitucional se ha convertido en el medio de tutela jurisdiccional por excelencia. El artículo 48 de la Constitución Política determina que toda persona tiene derecho a interponer un recurso de amparo para mantener o restablecer el ejercicio de un derecho consagrado en la Constitución o en un instrumento del Derecho Internacional de los Derechos Humanos<sup>(19)</sup>. Además, el artículo 29 de la Ley de la Jurisdicción Constitucional determina: *“El recurso de amparo garantiza los derechos y libertades fundamentales a que se refiere esta Ley, salvo los protegidos por el de hábeas corpus. Procede el recurso contra toda disposición, acuerdo o resolución y, en general, contra toda acción, omisión o simple actuación material no fundada en un acto administrativo eficaz, de los servidores y órganos públicos, que haya violado, viole o amenace violar cualquiera de aquellos derechos”*. Por su parte, la Sala Constitucional en reiterados pronunciamientos ha determinado: *“En general, la procedencia del recurso de amparo está condicionada no solo a que se acredite la existencia de una turbación –o amenaza de turbación– a uno o más de los derechos o garantías contemplados en la Carta Política o en los instrumentos internacionales de derechos humanos suscritos por el país; sino, además, a que se trate de una amenaza o quebranto directo y grosero, que por su carácter apremiante no permita esperar a que surtan efecto los remedios jurisdiccionales ordinarios. Esta última circunstancia pone de relieve el carácter eminentemente sumario del proceso de amparo, cuya tramitación no se aviene bien con la práctica de diligencias probatorias lentas y complejas, o con la necesidad de entrar previamente a examinar –con carácter declarativo– si existen en realidad o no derechos de rango infra constitucional que las partes citen como parte del elenco fáctico del recurso de amparo o del informe de ley, según sea el caso”*<sup>(20)</sup>.

(19) Sobre el recurso de amparo en el ordenamiento jurídico costarricense se puede consultar: HERNÁNDEZ VALLE, Rubén. *Derecho procesal constitucional*. San José: Ed. Juricentro, 2009.

(20) Sala Constitucional, sentencia número 2004- 3431. Ese precedente jurisprudencial ha sido utilizado en una gran cantidad de sentencias por la Sala Constitucional dentro de las cuáles se puede citar: 1998- 8632, 1998-9188, 1999-8632, 2010-7000, 2012- 12875,

En este sentido, se han estimado una serie de recursos de amparo relacionados con problemas de accesibilidad de internet a personas que viven en zonas lejanas. Al respecto, en la sentencia número 2012-15018 se estimó un recurso de amparo y se ordenó al Gerente General del Instituto Costarricense de Electricidad, para que dentro del plazo de dos meses, contados a partir de la notificación de esta resolución, dicho ente plantee un proyecto con cargo al Fondo Nacional de Telecomunicaciones (FONATEL) a efectos de que se valorara la viabilidad de instalar la infraestructura en materia de telecomunicaciones en beneficio de los vecinos de la Urbanización Jorge Brenes Durán, de Golfito con el fin de garantizar el acceso a internet. En la motivación de la sentencia se indicó que:

*“Se encuentra plena e idóneamente demostrado que en la Urbanización Jorge Brenes Durán, de Golfito, no cuenta con Internet de Banda Ancha o Cobertura de Voz y Datos (Wimax). También, consta que el Instituto Costarricense de Electricidad no tiene programado el desarrollo de ninguna obra de telecomunicaciones que permita el acceso al servicio de Internet en esa comunidad (informe). Aunado a lo anterior, según apuntaron las autoridades públicas recurridas, como operador de la red pública y proveedor del servicio de telecomunicaciones, su representado se encuentra facultado para realizar una valoración del servicio solicitado, para determinar si la implementación del servicio resulta financieramente viable o no (informe). Conviene, en primer término, señalar que es a la Superintendencia de Telecomunicaciones, a través del Fondo Nacional de Telecomunicaciones y no a este Tribunal, a la que le corresponde promover el acceso a los servicios de telecomunicaciones de calidad, de manera oportuna, eficiente, a precios asequibles y competitivos, a los habitantes de las zonas del país, donde el costo de las inversiones para la instalación y el mantenimiento de la infraestructura hace que el suministro de estos servicios no sea financieramente rentable, asegurando la aplicación de los principios de universalidad y solidaridad en los servicios*

2012-14976, 2013-666, 2003-1454, 2013-2235, 2013-9438, 2013-9459, 2013-12907, 2013-15101, 2013- 15829, 2013- 16817, 2014-16924, 2014-19915, 2014-20192, 2014-20240, 2014-20729. El texto integral de las sentencias de la Sala Constitucional puede ser consultado en <http://jurisprudencia.poder-judicial.go.cr>.

*de telecomunicaciones (art. 32 de la Ley General de Telecomunicaciones). Precisamente, por lo anterior, lo procedente es que la recurrente, a través de sus padres o representante legal, ocurra ante el proveedor del servicio o la Superintendencia de Telecomunicaciones a hacer valer sus derechos, mediante la reclamación correspondiente (art. 48 de la Ley General de Telecomunicaciones). No obstante lo anterior, este Tribunal en un asunto similar al de estudio, reconoció que con independencia de las razones técnicas y financieras que se aducen para calificar el proyecto como no rentable, el ente recurrido posee iniciativa para formular un proyecto de desarrollo de telecomunicaciones como el que reclama la amparada (artículo 23 del Reglamento de Acceso Universal, Servicio Universal y Solidaridad), los conocimientos técnicos y la información indispensable para procurar la inclusión de ese proyecto en el Plan Anual de Proyectos y Programas del Fondo Nacional de Telecomunicaciones (Sentencia No. 2011017704 de las 9:05 hrs. de 23 de diciembre de 2011). Desde esa perspectiva, la omisión que se apunta, lesiona el derecho constitucional a las telecomunicaciones de los afectados”.*

En sentido similar, en la sentencia número 2014-0531 se estimó un recurso de amparo y se ordenó al Presidente Ejecutivo del Instituto Costarricense de Electricidad realizar las acciones que estén dentro del ámbito de sus competencias, para que en el plazo de seis meses, contados a partir de la notificación de esta sentencia, se plantee un proyecto a cargo de FONATEL, a efectos de que se valore la posibilidad de instalar la infraestructura necesaria para brindar los servicios de internet y telefonía celular en la comunidad de Santa Ana de Nicoya. Asimismo, se ordenó a la Presidenta del Consejo de la Superintendencia de Telecomunicaciones (SUTEL), realizar las acciones que estén dentro del ámbito de sus competencias para que dichas solicitudes fueran valoradas, de forma que si resultarán factibles, fueran incluidas dentro de los proyectos financiados por FONATEL<sup>(21)</sup>.

---

<sup>(21)</sup> En sentido similar se pueden consultar la sentencia número 2011-17704, 2012 15018 y más recientemente el voto 2016- 10997.

#### 4.3. La sentencia número 2017-11212 y la inconstitucionalidad de las restricciones a la accesibilidad contenidas en la política de uso justo

En la resolución en cuestión la Sala Constitucional declaró parcialmente con lugar una serie de recursos de amparo interpuestos contra la “Política de Uso Justo de Internet Móvil” autorizada por la Superintendencia de Telecomunicaciones (Sutel). La decisión fue tomada como una mayoría de cuatro jueces constitucionales votos a favor y tres en contra, lo que evidencia la complejidad de la temática en cuestión. En la motivación de la sentencia se reiteró la tesis jurisprudencial que ha reconocido que el acceso a internet no solo es un derecho fundamental por sí mismo, sino que “(...) es una herramienta que potencia de manera incalculable el ejercicio de otros derechos fundamentales: democratiza el conocimiento al poner una cantidad inmensurable de información al alcance de cualquier persona; facilita la participación de los ciudadanos en la gestión estatal, fomentando la transparencia en la gestión pública; establece medios para que las personas puedan ejercer su libertad de expresión; constituye una herramienta de trabajo para muchas profesiones, incluso ajenas a la rama de las tecnologías de la información, etcétera”. Ello refuerza la dimensión individual y social que tiene la temática en análisis. Además la sentencia hizo referencia a las obligaciones del Estado y de la SUTEL en relación al acceso a internet, en particular indicó: “Esta obligación no solo implica que se debe proteger a las personas frente a amenazas que busquen limitar injustificadamente dicho derecho, sino que conlleva también la obligación del Estado de velar por su progresivo crecimiento y mejoramiento, así como la implementación de nuevas tecnologías que potencien el derecho de acceso a Internet. En el ámbito nacional, gran parte de la responsabilidad por el desarrollo de Internet recae en la Superintendencia de Telecomunicaciones (Sutel)”.

Por otra parte, en el voto en cuestión se analizó la constitucionalidad de “la política de uso justo” autorizada por la Sutel que permitió a los diferentes operadores la disminución de la velocidad de Internet móvil del usuario por el resto del ciclo de facturación, una vez que este último ha alcanzado el umbral de capacidad contratado. Al respecto, la mayoría de los jueces constitucionales consideraron que se vulneró el derecho funda-

mental de acceso al internet, al haber dejado la Sutel por la libre de cada operador el definir su límite de velocidad de conexión y no fijarlo con base en estudios técnicos, así como tampoco haber especificado un plazo en el que ese límite se actualizara. En este sentido, en la motivación de la sentencia se indicó lo siguiente:

Teniendo presente la relevancia constitucional que tiene Internet en nuestra sociedad, es claro que el Estado y –como parte de él– la SUTEL tienen la obligación de velar por que se garantice un acceso mínimo a dicha red. Si bien la SUTEL ha expresado que los recursos de las redes de Internet móvil son limitados, lo que justifica la aplicación de la política de uso justo a las personas que hacen un uso extraordinario de él, no menos cierto es que tal política no puede lesionar el mínimo irreductible de un derecho, también denominado contenido esencial. El desconocimiento de este mínimo, el cual permite un acceso funcional a internet, significaría la denegatoria del derecho mismo, porque desde el punto de vista de su efectividad termina por vaciarlo de contenido. Como se explicará con más detalle infra, la política de uso justo no es una sanción, sino un mecanismo de gestión de tráfico. En ese tanto, es contrario al principio constitucional de razonabilidad y proporcionalidad que el contenido esencial de un derecho fundamental desaparezca, cuando existen otros métodos capaces de llegar al mismo resultado (evitar el consumo intensivo), sin necesidad de coartar desmesuradamente a las personas de tal derecho (...). La determinación de la velocidad mínima funcional quedó a cargo de los operadores. Sin embargo y con base en las consideraciones y normas mencionadas, por concernir de modo directo al contenido esencial de un derecho fundamental, la Sala estima que es competencia de la SUTEL la determinación de una velocidad mínima, que permita un acceso funcional y de calidad a Internet en resguardo de los derechos fundamentales de los usuarios. Más aún, vista la incuestionable evolución y progreso de las tecnologías de la información, el mínimo funcional en cuestión constituye un concepto dinámico que debe actualizarse conforme avance la diversidad de elementos tecnológicos que afectan a la Internet, como la riqueza de recursos (por ejemplo multimedia) que se ofrecen, los medios transmisión

de datos, la capacidad de compresión de datos, la tecnología de los teléfonos inteligentes, entre otros. De ahí que tal mínimo deba ser revisado periódicamente a fin de procurar su vigencia y evitar que se convierta en un obstáculo al avance de la sociedad del conocimiento en libertad.

En relación a la aplicación del principio de razonabilidad y proporcionalidad a la política de uso justo se indicó lo siguiente:

(...) por tratarse de un mecanismo de gestión de tráfico que pretende descongestionar la red, la política de uso justo solo puede ser aplicada en la medida en que haya congestión en ella. Si no existe congestión, por no tratarse de horas pico u otros motivos, entonces no habrá tampoco necesidad de ni se justificará aplicar la política a los usuarios intensivos. Además, la naturaleza de la política de uso justo obliga a que se respete el núcleo esencial del derecho de acceso a internet. Recuérdesse que las personas que son objeto de dicha política no están siendo sancionadas, sino que están viendo disminuida la velocidad de su conexión para descongestionar la red. En momentos de aplicación de la política, los usuarios intensivos tendrán derecho de acceso a internet –si bien reducido en su velocidad–, al igual que los otros usuarios. Si tal disminución llegara a impedir el acceso a Internet, entonces se estaría en presencia de una lesión a sus derechos fundamentales por violación al principio de razonabilidad. Efectivamente, según la jurisprudencia transcrita párrafos atrás, dicho principio requiere que la medida sea necesaria –requisito que se incumpliría si la política de uso justo se aplicara cuando no hay congestión en las redes, según se expuso supra– y que también respete la proporcionalidad en sentido estricto, toda vez que restringir la velocidad de internet a niveles que imposibiliten su uso funcional significaría vaciar al derecho de su contenido.

En este sentido, el voto de mayoría determinó que no le corresponde a la jurisdicción constitucional definir cuál debe ser la velocidad mínima funcional por tratarse de una cuestión técnica ajena a la naturaleza sumaria del recurso de amparo y que le compete a la Sutel. También se señaló que no se opone a la aplicación de la política de uso justo siempre y cuando respeten los parámetros indicados en la sentencia.

## 5. CONCLUSIONES

En el ámbito de los derechos fundamentales los avances científicos y tecnológicos han tenido una gran influencia y han planteado nuevos retos en el ámbito de la tutela jurisdiccional. Los problemas jurídicos que han planteado los avances tecnológicos en el ámbito del derecho constitucional y los derechos humanos han sido analizados y resueltos por las Cortes o Tribunales Constitucionales. En particular modo, internet ha potenciado las tecnologías de la información y la comunicación, así como el ejercicio de los derechos fundamentales<sup>(22)</sup>. Los enormes beneficios y posibilidades se fundan en sus características singulares, como su velocidad y su alcance mundial<sup>(23)</sup>. En el derecho constitucional y convencional comparado existe una corriente que ha reconocido el acceso a internet como un derecho fundamental. En particular modo, la sentencia No. 2009-580 del Conseil Constitutionnel y el voto número 12790-2010 de la Sala Constitucional evidencian un activismo judicial en tutelar nuevas situaciones jurídicas y, por ende, nuevos derechos que no se encuentran expresamente reconocidos en el texto de la Constitución, sino que este reconocimiento se ha llevado a cabo a través de la interpretación sistemática de otros principios, valores y derechos que sí encuentran reconocimiento<sup>(24)</sup>.

La Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (O.N.U.) en el 2011 declaró el acceso a internet como un derecho humano, con fundamento en el informe emitido por Frank La Rue Relator Especial, en la promoción y protección reconoció el acceso a internet como un derecho humano por ser una herramienta que favorece el crecimiento y el progreso de la sociedad en su conjunto. En Finlandia se aprobó una ley que entró en vigor el 1 de julio del 2010, que reconoció el acceso a internet como un derecho. En sentido similar, en México con la reforma

(22) BARRIOS ANDRÉS, Moisés. *Fundamentos del Derecho de Internet*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2017.

(23) Organización de Naciones Unidas. Asamblea General. Informe del Relator Especial sobre la promoción y protección del derecho a la libertad de opinión y expresión Frank Le Rue. A/HRC/17/27 del 16 de mayo del 2011.

(24) Sobre la interpretación constitucional se puede ver AZZARITTI, Gaetano (coord.) *Interpretazione Costituzionale*. Torino: Ed. Giappichelli, 2007.



en materia de telecomunicaciones promulgada en el 2013 se llevó a cabo ese reconocimiento en el artículo 6 párrafo 3 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos.

El presente estudio no solo demuestra como la Sala Constitucional ha reconocido el de forma pionera el acceso a internet como un “nuevo” derecho fundamental<sup>(25)</sup>, sino que ha garantizado su protección estimando una serie de recursos de amparo por la omisión de las autoridades estatales competentes en realizar los estudios correspondientes para llevar el servicio de internet a zona lejanas. Además, en la sentencia número 2017-11212 se acreditó la vulneración del derecho de acceso a internet y a los principios de razonabilidad y proporcionalidad por las restricciones contenidas en la política de uso justo que implementó la Sutel. Por último el reconocimiento a nivel normativo de la accesibilidad es insuficiente si no existen garantías jurisdiccionales para su tutela<sup>(26)</sup>. Lo anterior evidencia como el recurso de amparo ha sido el mecanismo jurisdiccional por excelencia para tutelar la accesibilidad en su dimensión individual como colectiva.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- BOBBIO, Norberto. *L'eta dei diritti*. Torino: Editorial Eunadi, 1999.
- BADOCCHI, Francesco. Riflessioni sul diritto d'accesso a internet nell'ambito del diritto dell'Unione europea, en la *Revista "Informatica e diritto"*, número. 1, 2009.
- BARRIOS ANDRÉS, Moisés. *Fundamentos del Derecho de Internet*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2017.
- COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. Informe Libertad de Expresión e Internet. Relatoría Especial para la Libertad de Expresión, 2013.

<sup>(25)</sup> MIRANDA BONILLA, Haideer. *Nuevos derechos constitucionales*. En curso de publicación.

<sup>(26)</sup> En este sentido, el reconocido jurista y humanista italiano Bobbio afirmó que el verdadero problema de un ordenamiento jurídico no es aquel de fundamentar los derechos constitucionales sino aquel de protegerlos. En BOBBIO, Norberto. *L'eta dei diritti*. Torino: Editorial Eunadi, 1999, p. 75.

- DÍAZ REVORIO, Francisco Javier. *Los derechos humanos ante los avances científicos y tecnológicos: genética e internet ante la Constitución*. Valencia: Editorial Tirant lo Blanch, 2009.
- FERRARESE, María Rosaria. *Le istituzioni della globalizzazione. Diritto e diritti nella società transnazionale*. Milán: Editorial Il Mulino, 2012.
- FROSSINI, Tommaso Edoardo. *Il diritto costituzionale di accesso a internet*. En Studio in Onori di Franco Modugno. Napolés: Editorial Scientifica, 2011.
- MIRANDA BONILLA, Haideer. *Diálogo judicial interamericano (entre constitucionalidad y convencionalidad)*. Bogotá: Editorial Ediciones Nueva Jurídica, 2016.
- *La utilización de precedentes constitucionales extranjeros por la Sala Constitucional*. En Revista Judicial de la Corte Suprema de Justicia, número 120, noviembre del 2016, San José, Costa Rica.
- *Nuevos derechos constitucionales*. En curso de publicación.
- NANNIPIERI, Lorenzo. *Profili costituzionali dell'accesso ad internet*. En [www.gruppodipisa.it](http://www.gruppodipisa.it).
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS. Asamblea General. Informe del Relator Especial sobre la promoción y protección del derecho a la libertad de opinión y expresión Frank Le Rue. A/HRC/17/27 del 16 de mayo del 2011.
- PASAGLIA, Paolo. *Diritto di accesso a internet e Giustizia Costituzionale. Una (preliminare) indagine comparata*. En [www.giurcost.org](http://www.giurcost.org)
- *Internet nella Costituzione italiana: considerazioni introduttive*, en [www.giurcost.org](http://www.giurcost.org)
- PISA, Roberto. *L'accesso ad Internet: un nuovo diritto fondamentale?* En <http://www.treccani.it/>
- PIZZORUSSO, Alessandro. *La produzione normativa nei tempi della globalizzazione*. Turín: Editorial Giappichelli, 2008.

*G)*



**SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO**



# ¿LAS UNIVERSIDADES SON SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO?

GERARDO ETO CRUZ

Doctor en Derecho por la Universidad de Santiago de Compostela, Galicia, España con mención *Cum Laude* y Premio Extraordinario a tesis doctoral. Profesor de Derecho Constitucional, Derecho Procesal Constitucional, Teoría General de los Derechos Humanos y Teoría de la Interpretación Constitucional; exmagistrado del Tribunal Constitucional; y exdirector del Centro de Estudios Constitucionales del Tribunal Constitucional (Perú)

**Sumario: Obertura.** 1. Perfil de un catedrático universitario. 1.1. Parábola del buen catedrático. 1.2. ¿Qué hace un docente universitario? 1.2.1. La elaboración del syllabus. 1.2.2. La preparación de clases. 1.2.3. La impartición de la enseñanza. 1.2.4. La evaluación de exámenes. 1.2.5. La investigación científica. 1.2.5.1. ¿A dónde van los artículos y trabajos que preparan y publican los docentes universitarios? 1.2.5.2. La sociedad del cansancio en la docencia universitaria: el estrés y la depresión en el mundo cognitivo: ¿publicar o morir? 2. Vayamos nuevamente a nuestro héroe ya descrito. a) Internet. b) Bibliografía. 3. Una mirada al Aleph de la civilización del conocimiento. 4. La sociedad del conocimiento. 4.1. La sociedad de la información es la base de las sociedades del conocimiento, pero no se agota en ella. 4.2. Los orígenes de la sociedad del conocimiento. 4.3. Retos y desafíos de la sociedad de la información y del conocimiento. 4.4. Para que existan sociedades del conocimiento es necesario que exista una sociedad de la información. Y en ese rol se presentan las universidades como entes que influyen en las sociedades del aprendizaje. 4.5. Algunos rasgos característicos de la sociedad de la información. 4.5.1. Diez rasgos de la sociedad de la información. 5. El conocimiento en la evolución de la humanidad. 5.1. Las primeras bases: la polémica de Locke vs Leibniz. 5.2. Las posteriores reflexiones epistemológicas sobre el conocimiento humano. 6. Un brochazo panorámico de la educación en la historia. 6.1. La educación en la antigua Grecia. 6.2. La educación en la antigua Roma. 6.3. Educación Paleocristiana. 6.4. La educación en la Edad Media

occidental. 7. Universidades, transferencia cognitiva e inteligencia artificial. 8. Conocimiento y perfil profesional. 9. El reduccionismo científico de la posmodernidad en las sociedades del conocimiento. 10. Un oficio no comprendido: el trabajador del conocimiento. 10.1. ¿Qué es un trabajador del conocimiento? 10.2. Los trabajadores del conocimiento como docentes universitarios y trabajadores del conocimiento de la hipermodernidad. 11. ¿Los profesores son arquetipos de conducta frente a sus alumnos? 12. La mercantilización de las universidades. 12.1. El desajuste del empleo y la educación superior: ¿una estafa institucionalizada? 12.2. Los orígenes de la mercantilización universitaria. 12.3. Una nueva categoría en la sociedad del conocimiento: ¿capitalismo cognitivo? 13. Tocata e fuga. 13.1. Perfil del buen alumno. 13.2. Perfil de los propietarios de las universidades. 13.3. La otra cara de la sociedad del conocimiento: paradojas e ironías. 13.4. Profecías esperando no sean cumplidas. 13.5. El océano infinito del conocimiento. ANEXO. *Magna Charta Universitatum*. Declaración de Bolonia.

## OBERTURA

### 1. PERFIL DE UN CATEDRÁTICO UNIVERSITARIO<sup>(1)</sup>

Juan Pérez tiene cuarenta años, trabaja en una universidad pública y es profesor a tiempo completo; meticulosamente tiene clases en las mañanas y en las tardes, aparte tiene un conjunto de actividades que son la de despachar en una entidad privada. Juan Pérez fuera de sus horas de clase, se dedica a trabajar en una corporación privada que le suministra estables ingresos, y le da sosiego y tranquilidad. Suele viajar mucho, tanto por sus actividades privadas como por su permanente participación en congresos y eventos académicos. Prepara un artículo que le demanda algunas horas cada semana, y cuando elabora un ensayo suele decir que son palabras mayores, puesto que inicia un periplo febril de actividad, buceando bibliografía, leyendo y tomando nota en las horas que tiene, y, finalmente, si no las tiene, lo lleva a trabajar en las noches.

<sup>(1)</sup> Debemos aclarar que este pequeño ítem "Perfil de un Catedrático Universitario", así como "Perfil del buen alumno" y "Perfil de los propietarios de las universidades" es una mera narrativa ficticia; cualquier parecido con la realidad, como dicen tantos los doctos como los irreverentes, es pura coincidencia.

Juan Pérez aparte de escribir entre artículos y elaborar ensayos y ponencias que son presentadas en congresos internacionales, igualmente está en una constante investigación orgánica; fruto de ello cuenta también en su haber con varios libros, algunos son manuales o textos universitarios; y otros tantos de temas específicos que pretende pluma en ristre despellejar algún problema y encontrar las posibles soluciones.

Juan Pérez es motivo de admiración, y cuándo no de envidia por parte de otros colegas; pero él mismo expresa que también tiene envidia sana a otros colegas que los toma como arquetipos, normalmente son académicos de fama internacional, ellos no andan en tantas correrías, pues estos profesores universitarios constituyen una élite, y viven de su propio y exclusivo trabajo académico, fuera de fundaciones que le auspician investigaciones puntuales, que por cierto no le da los ingresos de la universidad pública, sino de entidades privadas.

Ricardo Márquez es otro profesor universitario, presume ser "*docente puro*" y es que aparte de enseñar en una universidad pública, empalma con otras dos universidades privadas de la localidad, de tal manera que vemos a nuestro docente saliendo a raudo vuelo de una clase a otra y a otra. A veces suele llegar sin muchas ganas a las últimas clases del día, pues las energías han sido consumidas en las tempranas horas de la mañana. Sus colegas lo conocen como "*Cuarenta y veinte*", recordando la balada del príncipe de la canción romántica, José José; y no es porque él tenga cuarenta años, que dicho sea de paso tiene ya 50 y los oculta a duras penas y tenga una chica, novia o amante de veinte; en realidad, tiene cuarenta horas en una universidad nacional y veinte en una universidad privada; lo propio puede ocurrir con otros docentes que tienen cuarenta horas repartidas en dos universidades privadas y veinte horas en una universidad pública. Ricardo Márquez se encuentra más complicado y a salto de mata porque ha extendido sus enseñanzas a dos universidades privadas y teme que puedan hacerle posibles denuncias por tener más horas en universidades privadas de las que oficialmente dicta en su universidad pública; de allí que hace algún tiempo dejó de ser "DE", vale decir, docente a dedicación exclusiva. Hace poco ha presentado un petitorio solicitando que sus cuarenta horas se conviertan en veinte. Ricardo Márquez no tiene tiempo para escribir ¡y cómo!, si el pobre tan solo se dedica a enseñar, además el ser físico puro no le permite,

por su especialidad, un mercado ocupacional más atractivo, puesto que su ámbito de desarrollo es más restringido<sup>(2)</sup>. Su hijo siguió sus huellas, pero ahora radica en Ginebra. Le costó mucho desvelo, pero ha ingresado en la Organización Europea para la Investigación Nuclear (CERN). Ricardo Márquez suele hablar con orgullo que las proyecciones que él deseó siempre y que la vida no se lo permitió, las ha logrado asumirlas su hijo con mucho esmero y fuerza de tesón. Hoy es un físico que investiga, como tantos más, el complejo proyecto sobre los descubrimientos del físico británico Peter Higgs en torno a las partículas y que la física moderna lo ha bautizado como el *bosón de Higgs* y que es conocido popularmente como la *partícula de Dios*<sup>(3)</sup>.

### 1.1. Parábola del buen catedrático

Aun cuando la relación del docente universitario se da en la realidad, en una relación bilateral profesor-alumno; en la imagen y opinión pública es difícil hacer una medición con certeza en torno a la opinión que el común de la gente tiene sobre los docentes universitarios.

Un sector de la sociedad bien le podría ser indiferente, puesto que ni tienen hijos que estudian en las universidades o son de *status* tan pauperizados que ni atisbo se tiene de lo que es una universidad, a duras penas lograron vadear sus colegios de primaria; y algunos llegaron a la secundaria

---

<sup>(2)</sup> Estamos totalmente de acuerdo con lo que reflexiona Ricardo Falla: "En la historia perversa de la vida universitaria del Perú, hay dos víctimas silenciosas: los profesores universitarios y el conocimiento. Ambos elementos en estrecha relación. El catedrático, expuesto a una precariedad laboral extrema, donde la urgencia por ganarse la vida dignamente le obliga a llenarse de horas de dictado en diferentes casas de estudio, sin la menor garantía de que esos ingresos se mantengan en el tiempo. Esta carga horaria que no toma en cuenta la elaboración de clases ni la evaluación de los alumnos, se multiplica la labor docente de forma exponencial. ¿Qué tiempo le queda para investigar, a fin de profundizar en su ciencia o en su tekne?" FALLA CARRILLO, Ricardo L.: "Las víctimas silenciosas del mundo universitario". RPP, 24.06.19. Disponible en el siguiente link: <https://rpp.pe/columnistas/ricardoleninalfredofallacarrillo/las-victimas-silenciosas-del-mundo-universitario-noticia-1204688>

<sup>(3)</sup> Vid. LEDERMAN, León y TERESI, Dick. *La partícula de Dios. Si el universo es la respuesta, ¿cuál es la pregunta?* 4.ª ed. Barcelona: Edit. Crítica, 2009. Traducción de Juan Pedro Campos. Igualmente, otro trabajo en esta misma línea es el de FELDER. *Acerca de la "Partícula de Dios". Teoría Integrada de la Materia y el Espacio y el Tiempo. Teoría de la Integración*. Buenos Aires: Proyecto Larsen, 2014.



sin completarla. Otro sector bien podría ser de aquellos que las encuestas de opinión pública ubican con el sector: a este sector no le interesa los problemas universitarios locales. Sus hijos estudian en el extranjero, por otro lado, el sector B, esto es de clase media que ve con buenos ojos la labor del docente, pues muchos hijos estudian en alguna universidad, saben apreciar la labor de la formación profesional de los profesores universitarios.

Es posible que exista un sector que no ve bien la labor de los docentes, porque estiman que ganan bien y son acaso pocas horas las que le dedican a la enseñanza.

En la huelga general indefinida que la FENDUP<sup>(4)</sup> impulsó en el 2006, a fin de que el gobierno cumpla con la ley universitaria que dispone la homologación de haberes con las remuneraciones de los jueces y que, dicho sea de paso, a la actualidad sigue históricamente sin cumplirse a cabalidad, las opiniones primigeniamente fueron favorables a los docentes; pero luego cuando ya se prolongaba más de un mes, su actividad sindical empezó a cambiar, pues “los docentes, siguen ganando y encima hacen huelga” opinaban los alumnos y la población en general. Sin embargo, la percepción que se tiene del docente es mucho más compleja y ella depende si está en una universidad pública o privada.

Los docentes en las universidades públicas, se les tiene como docentes que, despectivamente, “cachuelean” algunas horas; y luego van a sus despachos, estudios, consultorías, empresas, etc., por lo que no toman muy en serio la labor de la cátedra universitaria.

Los docentes de las universidades privadas, muy por el contrario, son aquellos que la administración misma les impone ser puntuales, marcar la tarjeta y realizar actividades dentro del claustro de la universidad. Con todo, en ambas no hay mucha diferencia.

Pero bien cabría desmitificar estas imágenes y prejuicios de lo que son los docentes universitarios y adentrarse a aquilatar que no todos son como parecen ser, ni todos deben ser como son.

---

<sup>(4)</sup> Aludimos a la Federación Nacional de Docentes del Perú.

## 1.2. ¿Qué hace un docente universitario?

Un primer aspecto que ya debe irse aclarando es apreciar, en su real dimensión y sin ojos de mezquindad, cuál es la labor que despliega un catedrático universitario; desde luego aludimos a aquel docente juicioso y responsable, que no va simplemente a clases a dar una letanía o perorata insulsa sin imaginación ni riqueza histriónica que capte la tensión de los discentes.

Las típicas labores que hace un trabajador del conocimiento son, entre otras, las siguientes:

### 1.2.1. *La elaboración del syllabus*

*Prima facie*, el verdadero catedrático debe conocer la estructura curricular de la facultad a la que pertenece y ver cuál es no solo el rol y la misión que le impulsa su universidad, sino, sobre todo, qué *perfil profesional* aspira la universidad en su conjunto, cuando saca el “producto” o el cuadro profesional de los egresados.

Para ello, conociendo el perfil que aspira la universidad, el docente debe elaborar el syllabus de asignaturas de la especialidad. Allí debe precisar una serie de objetivos, metas, contenidos, estrategias, todo un mundo de requisitos que la *posmodernidad* viene imponiendo a partir de la *filosofía de la educación contemporánea* y de lo que impulsan los técnicos y pedagogos. En efecto, hoy la filosofía de la educación se presenta como un “saber práctico”, por lo tanto, se trata de un saber *de y para* la acción, es un conocimiento *en y desde* la acción. Anotan los pedagogos María García y Juan García que “la filosofía de la educación no tiene como fin principal la *contemplación* de la realidad educativa, sino la *mejora* de esta actividad. Por lo tanto, no se trata de un conocimiento teórico que se aplica después a la acción, sino de un saber que se decanta en la acción misma, porque el conocimiento práctico solo se establece en la propia *praxis*”<sup>(5)</sup>. Advértase aquí que el grueso de profesores universitarios domina su área, su especialidad; pero no son ciertamente pedagogos profesionales, sino que la vida los ha ido delineando a partir de su praxis y de sus propios recursos metodológicos que diseña cada profesor.

<sup>(5)</sup> GARCÍA AMILBURU, María y GARCÍA GUTIÉRREZ, Juan. *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Edit. Narcea, 2012, p. 20.

Igualmente, en la estructura silábica se debe consignar la bibliografía clásica, moderna y contemporánea; y sobre el particular, introducir en el manejo de los principales tratados, puesto que estos son de manufactura distinta de los manuales, asimismo se debe tener presente los artículos que, por su naturaleza puntual y dinámica, suelen agotar un tema específico. En fin, no es una tarea fácil y ello supone experiencia, manejo y destreza de los principales objetivos, así como el *maremágnum* de contenidos, el docente debe en lo posible puntualizar lo más relevante y valioso dentro de la ubérrima bibliografía que puede producir vértigo en las actuales sociedades del conocimiento y de la información. Y es que, como se sabe, el conocimiento se ha vuelto más vertiginoso al extremo que la moderna filosofía de la educación señala que lo que hoy se enseña y se imparte, de aquí a un lustro poco o nada le va a hacer útil al egresado: “El ritmo del cambio no puede ser ajeno al crecimiento exponencial de la información. Reparemos en datos que impresionan: la información producida en todo el mundo a lo largo del 2015, o la que se producirá en el 2016, excederá la producida en los pasados cinco mil años: o que la mitad de lo que aprenda un graduado en ciencias o tecnología hoy estará obsoleto en apenas dos años; o que si Facebook fuera un país sería ya el séptimo más poblado en la tierra”<sup>(6)</sup>. Esta afirmación, si bien en parte es cierta, tampoco tiene sustento empírico verificable; pero existe un dato que no requiere una demostración por experimentación ni contrastación, en la medida que hoy la producción intelectual resulta ya inmanejable; debiendo los académicos empezar a afirmar una *biperespecialización* que le permita el manejo idóneo y relevante de datos fácticos, a fin de tener solvencia en el ámbito en el que se desenvuelve. Por otro lado, también debe tenerse presente que todas las pistas de información que hay en la internet resulta imposible de ser procesadas en términos racionales, puesto que ningún ser humano acabaría por leer todo lo que existe, y se afirma en las propias redes que existen en la internet que una persona podría necesitar aproximadamente 4500 años para leer todo lo que existe en el horizonte infinito de la información virtual. Todos estos datos, a la postre, son afirmaciones que llevan a la perplejidad humana,

(6) SANTOS REGO, Miguel Á. “Enfocando el alcance educativo de la relación entre universidad y sociedad del conocimiento en el siglo XXI”, en *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e Innovación en la Universidad*. Madrid: Edit. Biblioteca Nueva, Miguel A. Santos Rego Editor, 2016, pp. 13 y 14.

pues los tiempos de la hipermodernidad, como veremos líneas abajo, son de una extremada aceleración<sup>(7)</sup>. Es obvio que el profesor responsable de la elaboración de una hoja de cartografía de ruta, que es al fin y al cabo el syllabus, debe tener presente los actuales escenarios; de lo contrario, su syllabus nace muerto por envejecimiento prematuro.

Pues bien, ya tenemos una primera labor que hace el docente; y esto, por lo general, debe ocurrir al inicio de cada ciclo; puesto que no es correcto que el docente imparta sus cursos con el syllabus que mantiene imperturbable de hace años: he aquí una situación que muchos docentes debemos cambiar, pues las materias deben corresponder con los avances mismos de esta compleja *modernidad líquida*, ya que no se cimienta en una *modernidad sólida*. En efecto, en la concepción de Bauman la modernidad sólida siempre conforma su forma y persisten en el tiempo por su *perdurabilidad*. Actualmente esta modernidad pesada ha pasado a una *modernidad liviana*, observa este filósofo que esta modernidad estaba obsesionada por el gran tamaño, “lo grande es mejor”, “el tamaño es poder”, “el volumen es éxito”. Esa fue la época del *hardware*, la época de las máquinas pesadas y engorrosas, de los altos muros de las fábricas que rodeaban plantas cada vez más grandes y que ingerían planteles cada vez mayores, de las enormes locomotoras y los gigantescos vapores oceánicos. Conquistar el espacio era la meta suprema... apropiarse de todo lo que uno pudiera y pudiera conservar, marcándolo con todas las señales tangibles de posesión y con carteles de “propiedad privada”. El territorio fue una de las mayores obsesiones modernas, su adquisición fue una de sus mayores compulsiones y la protección de las fronteras llegó a convertirse en una de las adicciones modernas más ubicuas, inflexibles y permanentes<sup>(8)</sup>.

Hoy existe la seductora levedad del ser donde la “*instantaneidad*” significa una satisfacción inmediata, en el acto. En esta perspectiva, no cabe duda que los trabajadores del conocimiento tampoco pueden atiborrar un océano macizo de bibliografía que le genere en el discente un desaliento; debe ser un reporte, apelando al filósofo polaco Bauman, a una *bibliogra-*

(7) HANLON, Michael. *Diez preguntas. Una guía para la perplejidad científica*. Madrid: Paidós Edit., 2008, pp. 73 y ss. Traducción de Isabel Febrián y Cristina García.

(8) ZYGMUN, Bautman. *Modernidad líquida*. Madrid: Edit. Fondo de Cultura Económica, 2013, p. 127. Traducción de Mirta Rosenberg.

*fla líquida* como metáfora de esta modernidad flexible donde se impone permanentes cambios en el repensar de los viejos conceptos omnicomprensivos de cada vertiente disciplinaria.

### 1.2.2. *La preparación de clases*

Contra la opinión de la gente, un buen catedrático no improvisa; antes bien, teniendo su hoja de ruta que es el syllabus, a partir de allí bien puede realizar una preparación preliminar, bien sea de carácter motivacional o bien propedéutico. La pedagoga Inger Enkvist anota que el profesor debe recordar que, para los alumnos, “ciertas clases se dan solo una vez en la vida y el profesor es el responsable de que esa clase sea algo memorable. Los alumnos siempre son diferentes y los momentos también, y, por eso, cada clase es algo nuevo y como mínimo se debe hacer una adaptación de algo hecho en otras ocasiones. En este sentido, el profesor será un ejemplo de creatividad”<sup>(9)</sup>.

Hay muchos docentes con una impertérrita pulcritud de decencia, y que obviamente no está mal y así debe ser; pero esta escrupulosa rectitud y severidad es acaso la máscara para ocultar carencias pedagógicas y en la opinión de los alumnos, a veces se vuelve tediosa y soporífera. Y el gran respiro es el cambio de hora. Bien reza un adagio aparentemente irrespetuoso que escucho de los propios alumnos y que aquí irreverentemente lo transcribo: “*Discursos breves mueven corazones, discursos largos mueven culos*”. Es verdad que el éxito de una clase o de una buena clase depende de muchos factores; uno de ellos es el nivel del cansancio que tenga o no el docente; lo propio el de los alumnos, pero al margen de estos factores, naturales por cierto, la clase se enriquece cuando el profesor genera un motivo que concite interés y para ello hay recursos no solo de orden cognitivo, sino histriónico, motivando preguntas, destilando ingenio, sugiriendo ideas, optando por recursos ortodoxos o no convencionales; puede graficar en términos cinematográficos y descriptivos, entrar por honduras abstractas y combinar inmediatamente con ideas sencillas. El idioma y todo el acervo de recursos lexicales que nos lo suministra el buen uso del idioma es otro papel relevante en la retroalimentación pedagógica; hay muchas

<sup>(9)</sup> ENKVIST, Inger. *El complejo oficio del profesor*. Madrid: Edit. Fineo, 2016, p. 55.

preguntas salpicadas de ingenio del discente, eso motiva al docente para ampliar una zona gris no abordada. En fin, el académico a cada clase es la invitación a una excitante forma de transmitir ideas, conceptos, categorías en la formación profesional. Pero para que todo esto ocurra debe existir una preparación de clases; los viejos profesores que enseñan sus cursos básicos de toda una vida, siempre deben tener ideas innovadoras conforme va marchando el tiempo. La coyuntura de una noticia puede ser un buen pretexto; la lectura previa que se sugiere al alumno es inagotable para formular preguntas y respuestas. La clase, por más que sea de un dominio como un *coto de caza*, bien puede ser la de ver los esquemas que deben ser abordados con antelación. El resto, muchas veces dependerá del ambiente, de los propios alumnos y de la buena predisposición que le impone el docente y el universo receptivo de los alumnos; y claro, con las reglas claras y precisas que el profesor ha establecido en la primera clase cero, esto es, la clase donde se establecen las reglas mínimas para que el ciclo se lleve de lo más armonioso posible; y de una forma tal que el alumno pueda asimilar todo el marco teórico y práctico que puede y debe dispensar el profesor.

### 1.2.3. *La impartición de la enseñanza*

Los conocimientos se imparten, no se dictan y aunque se diga dictar clases —el viejo *magister dixit*— la enseñanza en sí es el núcleo o el corazón de la clase. Al respecto, resulta pertinente las diversas cartas que Paulo Freire, uno de los más destacados pedagogos del siglo XX, escribió a las profesoras o maestras interpelándolas, pero no acusándolas sino para defender su identidad y legitimidad como docentes. Estas reflexiones bajo el pretexto de “cartas”, estimamos que se extienden para todo aquel que enseña, donde obviamente se incluyen a los docentes universitarios.

Así, Freire reflexiona sobre el enseñar-aprender a partir del mundo-lectura de la palabra. Veamos:

“Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera cómo la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores.

El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos están cargados de sugerencias, de preguntas que el educador nunca había percibido antes. Pero ahora, al enseñar, no como un burócrata de la mente, sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad —razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad—, el educador que actúe así tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado.

No obstante, el hecho de que enseñar enseña al educador a enseñar un cierto contenido, no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo. Esto no lo autoriza a enseñar lo que no sabe.

La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación permanente del educador. Capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica<sup>(10)</sup>. Estas reflexiones están frescas y permanentes, y consideramos que siguen siendo foco y brújula para todo docente, sea de los niños, adolescentes o de los jóvenes universitarios.

Como ya hemos señalado, bien puede el docente expresar técnicas pedagógicas y recurrir a distintas metodologías para generar mayor atención; un óptimo resultado de aprendizaje de lo que se imparte debe ser la meta de un profesor; y fundamentalmente, es deber del profesor cumplir

---

(10) FREIRE, Paulo: *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2018, Edición revisada y corregida, traducción de Stella Mastrangelo; pp. 45-46.

las metas pre establecidas en su hoja de ruta: el *syllabus*. No cabe duda que el alumnado depende su formación del futuro, como regla de una idónea plana de docentes y estos deben tener los recursos que suministra la pedagogía para poder transmitir en términos eficaces y eficientes los conocimientos de cada materia. Y aquí no hablamos solo del campo universitario, sino de la enseñanza inicial, básica y secundaria; es probable que a los recursos y estrategias que le da la pedagogía, se añada por parte del propio docente sea maestro o profesor universitario de su propio arte y acaso de la *pasión* que le imprima a la enseñanza. Es claro que el grueso de la educación en los colegios iniciales de primaria y secundaria debería tener una estructura presupuestal de sueldos idóneos a los docentes; pero si los sueldos son paupérrimos, el resultado es nefasto. Latinoamérica suministra sueldos bajos, y se observa también crisis y problemas que atraviesa Europa y ello obviamente repercute en los sueldos y remuneraciones de los docentes, en especial de los profesores universitarios; de allí que resulta difícil exigir, para el Perú y muchos países de Latinoamérica, una *meritocracia* con sueldos que incluso un obrero está en superior remuneración a un profesor que pasó por las aulas universitarias; todos estos factores, sumados al ambiente de aulas, carpetas y una serie de recursos materiales que coadyuvan en un ambiente cálido e idóneo en la formación de las personas, garantizan una idónea formación en la enseñanza y el aprendizaje. Estamos de acuerdo con lo que plantea el pedagogo Dante Morando, cuando sostiene: "En cierto modo puede decirse que se nace educador, como se nace poeta. Esto ha sido causa de que se creyera que el problema de la educación se reducía a un arte, que es tanto como decir a una actividad de índole práctica de la que la ciencia está completamente excluida. Pero hoy en día, con todo y reconocer en general que la práctica vale más que la gramática también en este terreno, nadie sostiene que la reflexión que se ejerce sobre el hecho educativo sea inútil para la formación de los educadores y para orientar con seguros principios y direcciones, recogidos en un corpus sistemático de doctrinas, todo el complejo de los esfuerzos educativos"<sup>(11)</sup>. Si bien para ser docente, hay que tener predisposición, con ello tampoco no basta; como tampoco el fenómeno de la enseñanza y aprendizaje radica en el centro de gravitación del profesor. Son diversos factores transversales que están en juego y que veremos a lo largo de estas reflexiones.

(11) MORANDO, Dante. *Pedagogía*. Barcelona: Luis Miracle editor, 1953, p. 6. Traducción de F. Velasco.



La didáctica, que etimológicamente significa el arte de enseñar, suministra dos componentes que juegan un rol vital en la educación: la *motivación* y el *estímulo*. El primero es el móvil, esto es, “la incitación, un deseo, un impulso hacia una actividad determinada; supone algún tipo de fuerza impulsora interior que conduzca al alumno a actuar”<sup>(12)</sup>; en cambio el incentivo “es un estímulo artificial para incitar al alumno a la acción”<sup>(13)</sup>. Entre las fuentes de motivación, el pedagogo mexicano enuncia una interesante relación: necesidades individuales y sociales, instintos, tendencias, intereses, sentimientos, problemas, aptitudes, propósitos, deseos o ideales, afán de autoafirmación, afán de creación, voluntad de poder, entre otros. En el caso de los incentivos, las fuentes son, entre otros, los hábitos y actitudes, la auto superación, la situación social y prestigio, conocimiento de los resultados, alabanza y censura, recompensa, placer y agrado, la discusión, sugestión y contagio, el ejemplo y la imitación, numerosas situaciones reales, tales como festivales, visitas, excursiones, viajes, asambleas, diversiones, acontecimientos sociales, ocupaciones, noticias periodísticas, narraciones interesantes, etc.<sup>(14)</sup>.

La enseñanza es la expresión sustantiva de la educación; recordemos que esta acepción proviene de los términos “*educere*” y “*educare*”. La educación es una realidad que nos afecta a todos desde el inicio de nuestra vida. Primero en casa, con nuestra familia o grupo de amigos, luego en el colegio, en el trabajo, etc., se trata de una infinidad de vivencias educativas que van moldeando nuestra forma de ser<sup>(15)</sup>.

En lo que atañe al docente universitario, si bien percibe un complejo universo del ser en el alumnado, con un cúmulo de virtudes y defectos, como parte de la condición humana que trae desde su hogar, es claro que

(12) MASTACHE ROMÁN, Jesús. *Didáctica General. Curso de posgraduación*. 8.ª ed. México: Editorial Herrero, 1970, p. 196.

(13) *Ídem*.

(14) *Ibidem*, p. 198. José Antonio MARINAS ha replanteado en términos más contemporáneos un trabajo sobre este tema bajo el título: *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Edit. Ariel, 2011, pp. 17 y ss. y 131 y ss.

(15) SOLA RECHE, José. “La escuela, el hecho escolar y comunidad educativa. Significado y sentido de la educación”, en MERMA, Gladys (ed.). *Teoría e historia de la educación. Apuntes para la formación inicial del profesorado*. Alicante: Publicacions Universitat D’Alacant, 2018, pp. 15-23.

este profesor no solo debe tener una comunicabilidad a partir de la *ratio*, sino también recibir y transmitir *emotio*. Estamos firmemente convencidos que la esencia principal de una universidad llamada a convertirse en los tiempos contemporáneos en una sociedad del conocimiento, pasa por el presupuesto de que quienes reciben ese presunto cúmulo macizo de formación educativo-profesional es virtualmente una *sociedad del aprendizaje* que son simple y llanamente los alumnos cuya formación, como ya dicen los expertos, proviene desde casa y se prolonga en el decurso de la vida<sup>(16)</sup>. Acaso la universidad es el punto de quiebre donde se moldea una enseñanza más compleja para que la persona humana pueda en su vida asumir los retos a partir de una profesión.

Todo profesional desde sus inicios de su formación, ha recibido determinados cursos sobre metodología de la investigación científica o con otros nombres que llevan a disciplinar racionalmente un universo de información y problemas, estableciendo determinados planteamientos de la llamada *realidad problemática*, *hipótesis* y los *recursos metodológicos* que, según la vertiente disciplinaria en la que se ubica, emprenderá satisfactoriamente su trabajo.

No cabe duda que enseñar para la sociedad del conocimiento supone educar para la creatividad y en este contexto debemos reconocer que la sociedad del conocimiento atraviesa dificultades para hacer de la enseñanza una verdadera profesión del aprendizaje. En este contexto, Andy Hargreaves alerta que al profesorado se les ha sometido a diversos ataques públicos; lo propio que ha erosionado la autonomía de su criterio y sus condiciones de trabajo; ha causado epidemias de estandarización y sobre regulación; y ha provocado maremotos de renunciadas y jubilaciones anticipadas, crisis de la nación y falta de líderes educativos apasionados y capaces. La mismísima profesión de la que se dice que tiene una importancia vital para la economía del conocimiento ha sido desvalorizada por muchos grupos, cada vez más personas la quieren abandonar, cada vez menos personas quieren pasar a formar parte de ella, y muy pocos están interesados en liderarla. Esto más que una paradoja es una crisis de proporciones perturbadoras<sup>(17)</sup>.

(16) LEGENDRE, Pierre. *El tajo. Discurso a jóvenes estudiantes sobre la ciencia y la ignorancia*. Buenos Aires: Amorrortu Edit., 2007, pp. 43 y ss. Traducción de Irene Agoff.

(17) HARGREAVES, Andy. *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Edit. Octaedro, 2003, pp. 19 y ss. Traducción de Angels Mata.

Es obvio que hoy el trabajador del conocimiento, esto es, el docente universitario no puede asumir solo el pasivo de una sociedad del conocimiento, y ello porque los especialistas mismos sostienen que las universidades están bajando en alguna de sus funciones clásicas (producción y aplicación de conocimiento), pero que pueden subir en otras, como es la comunicación del conocimiento. Miguel A. Santos anota que “es una temeridad postular que el conocimiento fluye exclusivamente desde las organizaciones académicas que conforman lo más granado de la educación superior de nuestros países”<sup>(18)</sup>. Actualmente la universidad debe hacer valer su condición de ‘Organización del aprendizaje’, para aplicársela asimismo y avanzar con la divisa del cambio como motor de su futuro, a fin de ir haciendo las ataduras que nos mantienen rehenes de inercias político-administrativas<sup>(19)</sup>.

#### 1.2.4. La evaluación de exámenes

Una de las tareas que en lo personal resulta fatigante para el profesor es la elaboración y corrección de las “pruebas”, o exámenes; y que a la vez les resulta estresante a los alumnos la evaluación cognitiva que tienen que someterse para constatar si el sujeto cognoscente ha venido asimilando todo lo que se viene impartiendo en clases; es obvio que en los tiempos modernos se ha superado el *criterio memorístico* y ahora las evaluaciones se han innovado a través de diversos componentes que suministra la pedagogía. No vamos aquí a tratar las técnicas de evaluación que, por lo general, son escritas y en donde el alumno absuelve las respuestas, según el caso de preguntas objetivas; y en otras tantas de elaboración de respuestas a través de preguntas abiertas.

En todo caso, esta es otra labor que resulta siendo en parte fatigante y al final se constata si el alumno aprueba o no el curso o la materia que se está impartiendo.

1. En la llamada *era digital*, la digitalización y la automatización han provocado un cambio caracterizado por la expansión espec-

---

(18) SANTOS REGO, Miguel A. Enfocando el alcance educativo de la relación entre universidad y sociedad del conocimiento en el siglo XXI, en SANTOS, Miguel (ed.). *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la Universidad*. Madrid: Biblioteca nueva, 2016, p. 14.

(19) *Ibidem*, p. 15.

tacular de las redes telemáticas; generando una *interactividad*. Actualmente se viene apostando como paradigma la llamada evaluación por competencia y acreditación de autorías en entornos virtuales. Así, Luis Pastor, director de *eLearn Center* de la UOC (Universitat Oberta de Catalunya), ha presentado las conclusiones sobre la *universidad del futuro*, proyecto en donde han colaborado 50 expertos internacionales y el MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), de Boston, que analizan los cambios y tendencias de la universidad, tanto presencial como en línea, y los escenarios que se dibujan a partir del 2020. Veamos en líneas generales las conclusiones a las que han arribado estos expertos, fruto de sus propios diálogos entre sí:

2. Educación más práctica, tangible e interactiva.
3. Segunda brecha digital: la competencia digital. Los investigadores alertan de que la sociedad actual se encuentra ante la segunda brecha digital, esta vez no provocada por el acceso a la tecnología, sino por el dominio de la competencia digital.
4. Aprender en todas partes. La penetración de los teléfonos inteligentes y de los dispositivos y móviles como principales vías de acceso a la red y a la tecnología abre la puerta a formas de aprendizaje más ubicuas y deslocalizadas.
5. El fin de la exclusividad de la universidad. Universidades, administraciones y empresas deberán desarrollar un sistema compartido de evaluación y acreditación de competencias profesionales.

La universidad no debe ser el único actor, pues el contexto profesional es clave en este proceso. La educación operada por nuevos agentes (*open microcredentials*) puede generar un fuerte impacto en un ámbito desarrollado hasta ahora casi con exclusividad.

6. Una mayor implicación de las empresas.
7. Formación a medida sin calendarios y con 5 tutores 24 horas al día.
8. Internacionalización y especialización.
9. Más allá de las asignaturas: el modelo clásico de formación, un conjunto de asignaturas para lograr una titulación, deberá diversificarse. La universidad tendrá que ofrecer un nuevo abanico de

servicios como las microacreditaciones —de competencias, conocimientos, etc.—, la e-evaluación —observación y recogida de datos para evaluar todo tipo de actividades, no solo los exámenes— o la formación a lo largo de la vida (personalizada, discontinua y a diferentes ritmos).

10. Modelos menos rígidos: la rigidez de las plataformas educativas actuales, que reproducen los modelos presenciales —estructura de cursos, recursos didácticos, explicaciones del profesor e interactividad—, será sustituida por aplicaciones LMX —learning method experience—, en las que se implementarán metodologías de aprendizaje y se adaptará la experiencia de uso a los requisitos de cada institución. Así, será posible aplicar metodologías emergentes.
11. El uso de aplicaciones móviles agrupadas en repositorios. En los entornos educativos del futuro, la formación se realizará mediante aplicaciones profesionales y educativas agrupadas en repositorios similares a los mercados de aplicación actuales y que podrán ser seleccionadas e incorporadas fácilmente como recursos de aprendizaje<sup>(20)</sup>.

### 1.2.5. *La investigación científica*

Una de las labores más arduas y complejas del verdadero docente universitario es la de investigar, según fuere al área de la facultad al que pertenezca. Cuando hablamos de investigación observamos distintos escenarios y niveles de producción académica, según fuere la responsabilidad y el empeño que se imponga el mismo académico. Normalmente todo trabajo científico debe reunir ciertos estándares para reputarse como tal. Todo profesional, desde sus inicios de su formación, ha recibido determinados cursos sobre *metodología de la investigación científica* o con otros nombres que llevan a disciplinar racionalmente un universo de información y problemas, estableciendo determinados planteamientos epistémicos de la llamada realidad problemática, hipótesis y los recursos metodológicos que,

---

<sup>(20)</sup> BLÁZQUEZ ENTONADO, Florentino, ALONSO DÍAZ, Laura y YUSTE TOSINA, Rocío (coautores). *La evaluación en la era digital*. Madrid: Editorial Síntesis, 2017, pp. 115 y 116.

según la vertiente disciplinaria en la que se ubica, emprenderá satisfactoriamente su trabajo de investigación.

El trabajador del conocimiento tiene que partir *prima facie* de hacer la distinción cognitiva entre la *razón* y la *intuición* que fueron desarrollados desde las viejas raíces aristotélicas hasta la intuición racional de Descartes. Así, observamos diversos niveles de actividad cognoscitiva: Desde la ciencia intuitiva de Espinoza, la intuición pura de Kant, así como el actual intuicionismo contemporáneo<sup>(21)</sup>. Por otro lado, el académico debe igualmente tener un horizonte claro de cómo ha venido evolucionando la historia de la ciencia<sup>(22)</sup>, para a partir de esta evolución cognitiva pueda ubicarse en los tiempos contemporáneos<sup>(23)</sup>. En efecto, “las relaciones de la historia de las ciencias y la epistemología no es solo la memoria de la ciencia, sino también el laboratorio de la epistemología. Una concepción semejante, equivale a que la relación de la historia de las ciencias con las ciencias que ella historia, sea calcada de la relación de estas con los objetos que estudian en su carácter de ciencias. Auguste Comte definió el papel de la historia de las ciencias como el de un “microscopio mental” cuyo efecto revelador consiste en introducir un retraso y una distancia en la exposición corriente del saber científico, por la mención de las dificultades que se presentan en la invención y difusión de ese saber”<sup>(24)</sup>. Igualmente, siempre estará en discusión cualquier metodología según la ubicación y clasificación de las ciencias a la que pertenecen<sup>(25)</sup>. Es claro que la clasificación de las ciencias,

(21) Vid a BUNGE, Mario. *Intuición y razón*. Buenos Aires: Edit. De bolsillo, 2005, pp. 17, 22, 23, 27 y ss.

(22) DE ASUA, Miguel. *La Historia de la Ciencia. Fundamentos y transformaciones*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina, 1993.

(23) Recomendamos los demoledores trabajos de WATSON, Peter. *Ideas. Historia intelectual de la Humanidad*. Barcelona: Edit. Crítica, 2011. Traducción de Luis Noriega; del mismo autor: *Historia intelectual del Siglo XX*. Barcelona: Crítica, 2006. Traducción de David León Gómez.

(24) CANGHILHEM. Georges. *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias*. Buenos Aires: Amorrortu Edit., pp. 14 y 15. Vid. igualmente en esta línea a KOIRÉ, Alexandre. *Estudios de historia del pensamiento científico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2013, antecede prólogo de René Tatonl, pp. 51 y ss.

(25) Sigue siendo clásico y útil el trabajo de BUNGE, Mario. *La ciencia. Su método y su filosofía*. Buenos Aires: Edit. De bolsillo, 2005, pp. 49 y ss.

si se sigue teniendo un criterio de las vertientes disciplinarias empíricas y lógicas, el académico puede tener una ubicación donde se mueven los planos de sus correspondientes metodologías. Recordemos, solo a guisa de ejemplo, que las *ciencias empíricas* se han expresado y se expresan aún en dos grandes escenarios: las *ciencias sociales* y las *ciencias naturales*. Las primeras que son enunciados con verdades que requieren ser contrastadas y cotejadas; los fenómenos objetos de estudio son contingentes y relativos, en ellas se encuentran desde la sociología, la politología, la antropología, la arqueología, la psicología, la pedagogía y muchas otras y variadas vertientes disciplinarias que ostentan comunes recursos metodológicos, aun cuando cada ciencia a su vez tiene particularidades específicas. Estas vertientes cognitivas no son apodícticas ni axiomáticas, el investigador navega bajo proposiciones y enunciados relativos, pero el ideal de cada disciplina que profesa el docente es que lleguen a la excelencia del aporte, porque con ello no solo se trata de una realización personal, sino de una contribución a la comunidad académica, y, por lo tanto, a la propia sociedad y al bienestar y desarrollo de su país. A su turno, las *ciencias naturales* se expresan en otras vertientes como son la biología, la física, la química, la medicina, la botánica, la zoología y otras ciencias más en las cuales el trabajador del conocimiento no solamente conoce sino también investiga formando a su vez lo que Kuhn<sup>(26)</sup> denomina la *comunidad de científicos*. A su turno, existe la otra vertiente de clasificación de las ciencias que son la lógica y la matemática, y cuyos aportes requieren de un nivel de abstracción que solo determinadas personas pueden tener una predisposición para llegar al manejo racional de estas ciencias abstractas que han permitido a la humanidad la gloria de un saber para las civilizaciones de hoy y del mañana.

Lo importante aquí, cuando aludimos al profesor o docente universitario es que su esencia y razón es fundamentalmente *transferir información y conocimiento*; pero el ideal, como *desiderátum*, es que el trabajador del conocimiento sea también un científico que aporte con su rigurosidad y la escrupulosa aplicación de los estándares epistémicos, su pretensión de conocer la realidad en sus complejos laberintos cognitivos. Y es que la

---

(26) KUHN, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas, Estudio preliminar de Ian Hacking*. 4.<sup>a</sup> ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2015, pp. 114 y ss. y 132 y ss. Traducción e introducción de Carlos Solís Santos.

realidad que es ontológicamente una sola pero que es pluridimensional y multifacética puede y debe ser objeto de conocimiento<sup>(27)</sup>.

Actualmente, en el Perú existen algunos autores que han empezado a divulgar cómo se debe desarrollar los estudios con la rigurosidad científica<sup>(28)</sup>; incluso cuando lamentablemente el *boom* de los estudios de posgrado que impone la hipermodernidad, no necesariamente vienen garantizando de parte del discente una tesis que cumpla con un verdadero e idóneo rigor en los planteamientos y en donde pueda realizar serios aportes, según fuere la especialidad científica en la que se ubica. Con todo, esta etapa germinal de hace ya muchas décadas, se viene superando, pero falta de parte del Estado dotarle de mayores incentivos para que exista un verdadero Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación Tecnológica

(27) A propósito, recomendamos el trabajo del filósofo Mario Bunge que nos ofrece una nueva visión del mundo externo que nos circunda: *A la casa de la realidad. La controversia sobre el realismo*. Barcelona: Edit. Gedisa, 2017. Traducción de Rafael González del Solar. Desde una perspectiva jurídica, puede verse también a García Belaunde, Domingo. *Conocimiento y derecho. Apuntes para una Filosofía del Derecho*. 2.<sup>a</sup> ed. Lima: Editorial San Marcos, 2004, pp. 24 y ss.

(28) Así tenemos, por ejemplo, a RAMOS NUÑEZ, Carlos. *Cómo hacer una tesis de derecho y no envejecer en el intento*. Lima: Edit. Lex & Juris, 2018; CABALLERO ROMERO, Alejandro. *Metodología de la investigación científica*. Lima: Edit. Técnico-Científica, 1990; CAMPOS ARENAS, Agustín; MEZA DUSEK, Cecilia y MURO LEÓN, Betty. *Manual para la estructuración de la tesis universitaria*. Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón de Jesús, 1993; MENDOZA DE MATOS, Grecia; BARRIENTO JIMÉNEZ, Elsa Julia y CHAGRA Y LEÓN, Adrián. *Metodología del trabajo universitario*. Lima: UNMSM, 1990; SOLIS ESPINOZA, Alejandro. *Metodología de la investigación jurídico social*. Lima: Edit. B&B, 2001; TORRES BARDALES, Colonibol. *Orientaciones básicas de metodología de la investigación científica*. Lima: Talleres gráficos de editorial San Marcos, 1994; VALDIVIA CANO, Juan Carlos. *La caja de herramientas. Introducción a la investigación jurídica*. Arequipa: Universidad Católica de Santa María, 1998; ZELAYARÁN DURAN, Mauro. *Metodología de investigación jurídica*. Lima: Ediciones Jurídicas, 1997; ROMERO DELGADO, Hugo Eusebio; PALACIOS VILBLA, Jesús Josefa y ÑAUPAS PAITÁN, Humberto. *Metodología de la investigación jurídica. Una brújula para investigar y redactar la tesis*. Lima: Edit. Grijley, 2016; RAMOS SUYO, Juan Abraham. *Estructure el marco teórico en sus tesis de post grado en derecho*. Lima: Grijley, 2012; SANCHEZ ESPEJO, Francisco. *Tesis. Desarrollo metodológico de la investigación*. Lima: Ediciones normas jurídicas S.A.C., 2009; lo propio VARA, Horna, ARÍSTIDES, Alfredo. *¿Cómo evaluar la rigurosidad científica de las tesis doctorales?* Lima: Fondo editorial Universidad San Martín de Porres, 2010; LAVADO, Lucas. *Epistemología*. Lima: Fondo Edit. de la UIGV, 2008.



(SINACYT) que auspicie e incentive el desarrollo de la ciencia. El día que se deje de gobernar en el país, como casi del resto de Latinoamérica, bajo los marcos de un “gobierno de las emociones”<sup>(29)</sup>, sustentado en lo que la politología describe de los regímenes que gobiernan bajo las presiones mediáticas, rodeados igualmente bajo un *espiral del silencio*<sup>(30)</sup> en torno a cualquier crítica que se pueda desarrollar y se establezca en la estructura presupuestal incentivos dentro del marco de las políticas públicas del desarrollo de la ciencia y la tecnología, el país dejará de ser un *sistema receptivo* de la información y del conocimiento, para empezar a exportar lo que por décadas ha sido su norte: ser un país de importación y de un nulo desarrollo. Con todo, es un buen comienzo en esta etapa, y muchos lo ven con fines prácticos, como para ocupar cargos en distintos ámbitos y niveles de esta sociedad competitiva, en donde se exige una *meritocracia y experiencia*; si bien una la otorga la sociedad del conocimiento, la otra, los años de la vida. Desde luego, conforme vaya la evolución y desarrollo de la sociedad pensante, creativa, heurística de la juventud estudiosa, no cabe duda que los países se consolidan, el riesgo es que el éxodo de muchas luminarias llegan a los países que concentran los mejores talentos del mundo, como USA, Canadá y Japón, cuyas “políticas de inmigración se han vuelto más progresivamente selectivas en relación a los perfiles educativos y profesionales de la población a las que se otorga el permiso de residencia”<sup>(31)</sup> y los países que coadyuvaron, educaron y formaron a este tipo de personalidades van quedando desguarnecidas de una élite de profesionales. Y es que, como apunta el pensador francés Gilles Lipovetsky, en los últimos tiempos, la hipermodernidad ha generado una generación de profesionales que expresan frustraciones en sus proyectos de vida<sup>(32)</sup>, y muchos optan por emigrar a otros horizontes, sobre todo en el campo profesional; ya

(29) FEINMANN, José Pablo. *Filosofía política del poder mediático*. Buenos Aires: Edit. Planeta, 2013, pp. 17 y ss.; 152 y ss.; 202 y ss.; entre otros.

(30) NOELLE-NEUMANN, Elisabeth. *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica, 2010.

(31) PELLEGRINO, Adela. Drenaje, movilidad, circulación: nuevas modalidades de la migración calificada. Disponible en el siguiente link: <https://www.cepal.org/celade/proyectos/migracion/Pellegrino.doc>.

(32) LIPOVETSKY, Gilles. *La sociedad de la decepción*. Entrevista con Bertrand Richard. Barcelona: Anagrama Edit. Traducción de Antonio-Promoteo Moya.

no son lo que fueron las anteriores generaciones cercanas de hace cuatro décadas atrás, en la que el citado pensador con entusiasmo reflexionaba en torno al individualismo contemporáneo y al que le denominó la “*Era del vacío*” y que consiste en ese complejo proceso de personalización, donde el individualismo sufre un *aggiornamento*, al cual la sociología americana denomina como *narcisista* y que alude al proceso de personalización, como paso del individualismo limitado al individualismo total<sup>(33)</sup>. Hoy los tiempos son de *competitividad* y a la vez de *frustración*. Si bien como reconoce el pensador francés, desde Alexis de Tocqueville, ya reflexionaba en torno a la *reputación y el poder* y que constituyen bienes que transforman la ambición en un sentimiento universal e insaciable; hoy sigue creciendo en el humano las insatisfacciones y frustraciones. Lipovetsky expresa lo siguiente: “No cuesta imaginar el resentimiento de los jóvenes que están inactivos durante años o que van de miniempleo en miniempleo, de cursillo en cursillo, sin acceso a la sociedad de hiperconsumo y, en definitiva, sin ganarse la propia estima. En el otro extremo de la existencia, con el paro perpetuo de personas de más de cincuenta años, observamos también mucha decepción: ¿cómo no estar amargados cuando nos sentimos “tirados después de usados”, cuando nos hemos vuelto “inservibles”, inútiles para el mundo?”<sup>(34)</sup>. En ambos aspectos, los planteamientos de Lipovetsky encajan con el coreano Byung-Chul Han.

Yendo al tema que estamos abordando, el mundo cognitivo requiere de un universo metodológico que precisamente lo suministra la *teoría del conocimiento*<sup>(35)</sup>, en donde el científico que se ubica igualmente como docente e investigador, debe dedicarse más que a la enseñanza a ser profesor a tiempo completo en la investigación. Solo así existirá una seria y rigurosa comunidad de científicos en cada país y fundamentalmente en toda América Latina y el Caribe, a las cuales las universidades puedan mostrar su orgullo; y no el orgullo de simples construcciones arquitectónicas y de un marketing engañoso que solo pretenden los propietarios de dichas universidades atraer y reclutar a un alumnado pasivo sujeto a decenas de

(33) LIPOVETSKY, Gilles. *La era del vacío*. Barcelona: Edit. Anagrama, 1986. Traducción de Joan Vinyoli y Michéle Pendanx.

(34) LIPOVETSKY, Guiles. *La sociedad de la decepción*. *Op. cit.*, p. 31.

(35) SÁNCHEZ MECA, Diego. *Teoría del conocimiento*. 2.<sup>a</sup> ed. Madrid: Dykinson Edit., 2012.

ofertas educativo-profesionales, según los perfiles y los estratos económicos en donde se ubica y desenvuelve cada universidad. En nuestra opinión, no se puede hacer diferenciación de universidades, sean estas públicas o privadas, según fuese los estratos de las remuneraciones o pensiones que el alumno debe realizar como “contraprestación” de servicios. Es claro que una universidad que no investiga y no tiene cuadros de docente a tiempo completo, no es seriamente una entidad a la que modernamente podamos atribuirle el calificativo de ser una sociedad del conocimiento. Y en esto ni las públicas, ni las privadas en el Perú se cumplen, salvo aquellos que son docentes a dedicación exclusiva. Mas nunca un académico que se dedique a “tiempo completo” puede vivir de una universidad; y si fuera de una universidad pública, la remuneración mensual equivalente en dólares puede significar apenas un aproximado a dos mil dólares americanos. Y ni hablar de las privadas; donde se tiene una idea construida a lo largo de muchos años de cultura urbana, que el hecho de estar en una universidad, *per se*, le da “prestigio” al docente, aunque la remuneración apenas pueda servir para mitigar paliativos del presupuesto familiar. Un escenario latinoamericano así, desde luego, no permite en términos halagüeños un verdadero auspicio a fomentar “trabajadores del conocimiento”; y si los hay, ello, por regla general, es ya por un esfuerzo titánico y hercúleamente personal retribuido por actividades profesionales complementarias, y no solo o exclusivamente de la docencia universitaria. Esto también acompasa en la esfera interna de los académicos un barniz de decepción, al que alude Lipovetsky, Byung-Chul Han, o el sentimiento de impotencia que describe Erich Fromm<sup>(36)</sup>; u otros más mordazmente como Jordi Gracia que califica a este conjunto de profesores con el síndrome del “prestigio de la melancolía entre intelectuales afectados por el síndrome del narciso herido”<sup>(37)</sup>, o de José Antonio Marina que destaca que habiendo, en este caso en los docentes, un conjunto de herramientas intelectuales con una estructura social de inteligencia destinada a ser creadora, termina por afirmarse una cultura fracasada<sup>(38)</sup>.

(36) Cfr. FROMM, Erich. *La vida auténtica*. Barcelona: Paidós, 2007, pp. 127 y ss.

(37) GRACIA, Jordi. *El intelectual melancólico. Un panfleto*. Barcelona: Anagrama Edit., 2011.

(38) Vid. en especial tres obras claves de este autor: MARINA, José Antonio. *Las culturas fracasadas. El talento y la estupidez de las sociedades*. Barcelona: Anagrama Edit., 2011, pp. 26 y ss. y *La inteligencia fracasada. Teoría y práctica de la estupidez*. 15.<sup>a</sup> ed. Barcelona: Anagrama Edit., 2012. La otra innovación de la teoría de la inteligencia,

Las universidades, en los últimos tiempos, hacen simplemente un “jale” como en los clubes deportivos, de profesionales exitosos en sus ámbitos o de personalidades de cierta notoria presencia en el campo de los cargos públicos; pero esto, en estricto, no soluciona la verdadera *esencia y rol* de la misión que hoy deben afrontar con seriedad las universidades. Lo que describimos es apenas un correctivo de generar una imagen de proyección social, para simplemente captar o atraer el reclutamiento del alumnado, dentro del concierto de ofertas y demandas que se constata en el grueso de las universidades latinoamericanas. Sin embargo, el ciclo y la era de una investigación sistemática y estructural en las universidades, aún falta afirmarla; de allí que las políticas públicas de los Estados contemporáneos a través, en el caso peruano de Concytec, como organismo estatal que impulsa y centraliza la investigación para el desarrollo del país es un aliciente al que le falta un mayor impulso<sup>(39)</sup>. Por otro lado, faltan políticas de Estado que incentiven al privado a desarrollar, a través de las empresas, las investigaciones con exoneraciones tributarias específicas, entre otras<sup>(40)</sup>.

---

antípoda a las obras precitadas, es *Teoría de la inteligencia creadora*. 9.ª ed. Barcelona: Anagrama Edit., 2012.

<sup>(39)</sup> El Concytec es la institución rectora del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación Tecnológica (Sinacyt), integrada por la Academia, los Institutos de Investigación del Estado, las organizaciones empresariales, las comunidades y la sociedad civil. Está regida por la Ley Marco de Ciencia y Tecnología N.º 28303. Tiene por finalidad normar, dirigir, orientar, fomentar, coordinar, supervisar y evaluar las acciones del Estado en el ámbito de la Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica y promover e impulsar su desarrollo mediante la acción concertada y la complementariedad entre los programas y proyectos de las instituciones públicas, académicas, empresariales organizaciones sociales y personas integrantes del Sinacyt. Para ello, una de las primeras tareas a realizar es la de articular todos los organismos y recursos del sector en función de los objetivos y políticas nacionales de desarrollo establecidos dentro de las leyes que nos rigen y dentro de las políticas señaladas por nuestro actual Gobierno, en particular en el marco del “Plan Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación para la Competitividad y el Desarrollo Humano 2006-2021”. Así, se continuará promoviendo la capacidad nacional de generación de conocimientos científicos y tecnológicos, mediante la investigación; conocimientos que puedan ser incorporados a los bienes y servicios que el país debe producir y, en lo posible, exportar. Vid. página web del Concytec. Disponible en el siguiente link: <https://portal.concytec.gob.pe/index.php/concytec/quienes-somos>.

<sup>(40)</sup> Todavía estamos en una primera etapa germinal del vínculo entre el Estado y el privado; sobre todo del mundo empresarial que debería coordinar los perfiles de los

### 1.2.5.1. ¿A dónde van los artículos y trabajos que preparan y publican los docentes universitarios?

Según sea la necesidad de cubrir un nicho no abordado por la “competencia académica”, los docentes suelen ejecutar proyectos de investigación, aunque ciertamente el grueso de ellos puede resultar refritos o resúmenes de algunos manuales, tratados y otros artículos, ponencias, ensayos, etc. Este tipo de quehacer académico resulta estéril y bizantino, puesto que ya otros los han abordado; desde luego, ello no impide observar con legitimidad y honestidad intelectual los trabajos que pueden replantear, desde matices, otros giros hasta llegar a temas de calado profundo en torno a cuestiones no resueltas o a posturas divergentes, sobre tesis que estimaban asertóricas, apodícticas y axiomáticas. Todo esto es saludable, pero hay otros trabajos que no aportan absolutamente nada y la sociedad del conocimiento se torna contaminado y vulnerable cuando sus *trabajadores del conocimiento*, esto es, los docentes y catedráticos universitarios, solo cumplen con desarrollar a duras penas sus trabajos de investigación para convalidar un acervo curricular de ascenso o postulación a determinados puestos.

Es cierto que las grandes corporaciones privadas están a la búsqueda y caza de talentos, pero no precisamente para afirmar una sociedad del conocimiento, sino para hacer del conocimiento el pragmatismo lucrativo de

---

profesionales para el desarrollo del país. Por lo pronto, se informa lo siguiente: Concytec: 41 Empresas han destinado S/ 116.4 millones a Proyectos de Innovación e Investigación. Ello ocurrió bajo el esquema de la Ley N.º 30309, que promueve incentivos tributarios en proyectos de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación Tecnológica (I+D+I). Cerca de 41 empresas peruanas bajo el esquema de incentivos tributarios han destinado S/ 116.4 millones para llevar a cabo 49 proyectos de investigación, desarrollo tecnológico e innovación, aprobados por el Concytec en los últimos tres años, según la especialista legal del Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación tecnológica (Concytec), Claudia Carpio Gavilán. “Los trabajos de investigación con incentivos tributarios se orientan más a los sectores de tecnologías de la información, servicios, luego manufactura, agroindustria y en menor medida a la minería”, declaró la funcionaria. Precisó que estas 41 empresas invierten esa suma bajo el esquema de la Ley N.º 30309, que promueve proyectos de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación Tecnológica (I+D+i). De este grupo de empresas, nueve pertenecen a la micro y pequeña empresa, mientras que 32 al segmento de la mediana y gran empresa. Vid. página web del Concytec. Disponible en el siguiente link: <http://bt.concytec.gob.pe/index.php/novedades/70-concytec-41-empresas-han-destinado-s-116-4-millones-a-proyectos-de-innovacion-e-investigacion>.

algún fármaco o de alguna medicina o de nuevos descubrimientos tecnológicos, así como inventos que la humanidad insaciablemente más requiere y que a través de escrupulosos estudios empíricos van reclutando talentos que son absorbidos por el mundo económico y empresarial<sup>(41)</sup>.

No siempre, entonces, todo lo que está escrito es signo distintivo de transferencia cognitiva puntual, creativa y heurística. Mucho daño hace en la insondable red de internet la ubérrima cantidad de artículos e informes que circulan en cantidades industriales sin la más mínima posibilidad de verificar autoría, fuente y originalidad. En efecto, la *National Science Foundation* señala que la *conducta fraudulenta en la investigación* se puede deber a la falsificación de datos y la manipulación de materiales, modificaciones de resultados o resultados de presuntos experimentos que no han sido llevados a cabo<sup>(42)</sup>. Y es probable que muchos investigadores se hayan topado con mucha información de este calibre.

La búsqueda del ser humano para conocer y entender la realidad que lo circunda es sempiterna y seguirá en el hilo infinito e insondable de la evolución de la humanidad. En ella se depositan creaciones, descubrimientos, arte, belleza, técnica, redefiniciones, mitos y todo un vertiginoso mundo intelectual que la autopercepción humana invita a la reflexión metafísica del ser y del tiempo como reflexionaba Martín Heidegger<sup>(43)</sup>. Han sido los filósofos los que, desde sus particulares profesiones de reflexión, han tratado de entender desde la oquedad simplista del ser humano, hacernos entrar por esos meandros reflexivos, los que han llevado a que la vida actual, contemporánea, se presente vertiginosa porque todo es *mutatis mutandi* y a la postre el mundo cognitivo es irónica y paradójicamente intensa y cambiante, y el profesor que se precie de tal, tiene que marchar, en parte, en esta vorágine, sin la necesidad de que pierda la perspectiva de las esencias

(41) Vid., a propósito, el reporte de OXFORD ECONOMICS. *Talento Global 2021. Cómo la nueva geografía del talento cambiará las estrategias de recursos humanos*. Disponible en el siguiente link: [http://www.oas.org/en/sedi/docs/GlobalTalent2021\\_s.pdf](http://www.oas.org/en/sedi/docs/GlobalTalent2021_s.pdf).

(42) TUDELA, Julio y AZNAR, Justo. ¿Publicar o morir? El fraude en la investigación y las publicaciones científicas, en *Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal*. Vol. 17. N.º 1, enero-junio del 2013, pp. 12-27.

(43) HEIDEGGER, Martín. *El ser y el tiempo*. 14.ª reimpression. México: FCE, pp. 129 y ss. Traducción de José Gaos.

y regiones ónticas trascendentes. Pero los tiempos que se avecinan ya no serán de simples trabajos teóricos, sino que el hombre va a enfrentar retos que pueden parecer quimeras e ilusiones, como es el caso por ahora aún no experimentado de lo que proponía el físico Hawking de los futuros trasplantes de cabezas humanas; pero los grandes retos que plantean los multimillonarios dueños de los consorcios de diversas plataformas de Internet y que constituyen la delgada línea con comer por segunda vez el mítico árbol del conocimiento es solucionar o abolir la muerte; probablemente Nietzsche reivindicaría desde su tumba sus planteamientos filosóficos que hoy ya son realidades inminentes, como es el proyecto de enfrentar a futuro cosas que cambiarán como una revolución copernicana en el mundo y su propia existencia, como es en este caso la noticia de la *liquidación de la muerte*; y no sabemos si estamos ante las sempiternas quimeras que el humano se ha desvelado para encontrar el *elixir de la vida*; o estamos ante farsantes disfrazados de presunciones científicas como es el de aspirar a este proyecto que puede cambiar la existencia de los humanos en el planeta tierra<sup>(44)</sup>.

Lo importante es que los artículos y los trabajos serios no queden en las bibliotecas especializadas; y hoy a través de los grandes repositorios bibliográficos que se afirman en entidades como Concytec, y entidades que agrupan, califican e incorporan a la masa gris y pensante de cada país, sus trabajos queden como una forma de reflexión y de una apuesta a proyectos serios<sup>(45)</sup>. Con todo, y ya que estamos en esta parte que forma el día a día de miles de académicos de cada país, es bueno que los trabajos que emprenden se ubiquen en los marcos de la globalización del mundo cognitivo o de las sociedades del conocimiento. Así, cualquier trabajo serio que se precie de tal, no puede estar despojado, por lo menos de estas características mínimas, aparte claro está de lo clásico que rodea el ideal epistémico como son los planteamientos del problema, las hipótesis, las metodologías a utilizar a la que ya nos hemos referido. Hoy, en efecto, sumado a este rigor metodológico, los trabajos no deben estar mínimamente despojados del marco sociológico que envuelve cada investigación, a saber:

(44) NOAH HARARI, Yuval. *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Bogotá: Edit. Debate, 2018. Traducción de Joandomènec Ros.

(45) Es una base de datos que permite a las personas que realizan actividades de ciencia, tecnología e innovación (CTI) registrar sus hojas de vida. Vid. página web del Concytec. Disponible en el siguiente link: <http://portal.concytec.gob.pe/index.php/informacion-cti/cti-vitae>.

- a) *Modernidad y globalización*: esto significa que, si bien la globalización es la expresión radical de la modernidad o las consecuencias de ella, el científico debe ser consciente que cualquier trabajo de cualquier naturaleza disciplinaria o interdisciplinaria debe ubicarse bajo los cánones de los actuales escenarios de evolución cognitiva. Por lo general, resulta demasiado feble un trabajo que acusa una rutinización; el mundo actual en el ámbito de las sociedades posindustriales impone a la ciencia y la cultura un “enganche” a través de formatos de tecnologías que se apliquen a la producción industrial. La globalización hoy se manifiesta a través de una integración sistémica donde existe una amplia conexión de sistemas de interacciones que cualquier reflexión “local” hoy colgado o expuesto a las redes sociales o a las grandes plataformas de internet, dicho trabajo deja de ser localista y entra como un producto de extensión planetaria. Siendo esto así, el reforzamiento investigativo impone en el trabajador del conocimiento ubicarse en los paralelos de esta y de otras teorías sociológicas de la era de la globalización. Uno de los expresivos exponentes de esta teoría es Giddens en su obra *Consecuencias de la modernidad* (1999).
- b) *Sociedad del riesgo global*: los trabajos académicos deben tener presente otros componentes que rodean lo que Beck denomina la “modernidad reflexiva” y cuyo núcleo identifica a tres componentes: la era de una individualización, la presencia de una sociedad del riesgo y la globalización. Actualmente, efectivamente las políticas estatales tienen una tendencia a tomar como sujetos a los individuos y no a los grupos. Y en el caso de la centralidad del riesgo, el sociólogo Beck ha planteado la tesis de que hoy las sociedades contemporáneas se ven en el espejo consigo misma y se ven frente a sus productos y creaciones. Anota el sociólogo que esta reflexión “alude a una modernidad que se desvanece. Inaugura esta teoría la posibilidad de una (auto) destrucción creadora para una época en su conjunto, en este caso, la época industrial. El “sujeto” de esta destrucción creadora no es la crisis, sino el triunfo de la modernización occidental. Esta teoría es una protesta –y refutación– contra la teoría del fin de la historia



de la sociedad”<sup>(46)</sup>. Y en esta proliferación se manifiestan riegos de índole personal como colectivo. Hoy efectivamente saltan a la vista catástrofes que pueden ser de distinto orden, como son los problemas que desencadenan las catástrofes nucleares<sup>(47)</sup>, caso

<sup>(46)</sup> BECK, Ulrich. Teoría de la modernización reflexiva, en GIDDENS, A. *et al.* *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo*. Barcelona: Anthropos Edit., 2011, pp. 223 y ss.

<sup>(47)</sup> *Chernobyl. Los 10 lugares más radiactivos del planeta*: Accidentes como Chernobyl y Fukushima demostraron que las plantas nucleares son peligros latentes. Sin embargo, hay otras causas que condenaron a ciertas zonas del planeta. La catástrofe ocurrida en la planta nuclear de Chernobyl marcó un antes y un después en cómo la humanidad tomaría la radiación. Desde ese abril de 1986, una zona radiactiva sería considerada uno de los mayores peligros para el ser humano. A continuación, hacemos un recuento de los lugares con mayor radiactividad en el mundo. Fukushima (Japón): el desastre de la planta nuclear de Fukushima fue una consecuencia del terremoto del 2011 y el posterior tsunami ocurrido en Japón, el cual dejó varios muertos y causó grandes pérdidas materiales. Aquella vez se colapsaron tres de los seis reactores y las fugas acabaron en los alrededores de la planta y en el mar, desde donde viajó un radio de 200 km. Se trata del peor accidente nuclear desde Chernobyl. El grado de impacto ambiental todavía es desconocido y durará muchos años antes de desaparecer. Chernobyl (Ucrania): han pasado ya 30 años desde el accidente en la planta nuclear de Chernobyl, y, sin embargo, esta zona ubicada al norte de Ucrania sigue siendo una de las zonas más radioactivas del planeta. Ese día se produjo un sobrecalentamiento del núcleo de uno de los reactores de la planta, tras unas pruebas de simulación del corte del suministro eléctrico. Esto derivó en una explosión de hidrógeno acumulado, lo que liberó gases tóxicos y materiales radioactivos. Esta liberación equivalió a más de 500 veces la bomba atómica de Hiroshima. En total, han sido 13 los países de Europa que han detectado radiactividad después del accidente. Mailuu-Suu (Kirguistán): en los años 40, esta zona del centro de Asia se vio alterada al hallarse grandes cantidades de uranio. Tras unos años en los que se extraía este material, la zona pasó a ser un gran vertedero de residuos de uranio. La población cercana se enfrenta a los peligros que suponen el consumo de agua del río contaminado y la situación en una región propensa a la actividad sísmica. Semipalatsinsk (Kazajistán): se trata del lugar que ostenta el récord de más explosiones nucleares del mundo: 456 entre 1949 y 1989. Allí la URSS realizaba ensayos de la bomba atómica hasta que una explosión incontrolada produjo gran radiactividad que contaminó una zona extensa e inhabilitó las instalaciones. Siberia (Rusia): esta parte gélida en el este de Rusia alberga a Seversk, una de las zonas más radiactivas de la Tierra. Allí se almacenan residuos nucleares en grandes piscinas descubiertas, con un potencial riesgo de filtraciones a aguas subterráneas y contaminación a través del viento, que propaga los residuos a los alrededores. Además allí hubo varias explosiones de plutonio. Disponible en el siguiente link: <https://larepublica.pe/mundo/1482126-chernobyl-10-lugares-radioactivos-planeta>.

emblemático fue lo ocurrido en Chernóbil<sup>(48)</sup>. El Ing. Raúl Delgado señala lo siguiente: “La energía es un elemento fundamental para la vida y a no dudarlo es el principal motor del desarrollo de la calidad de vida al punto que se menciona que para lograr un crecimiento sostenible en el mundo la energía debe incrementarse hasta 2 puntos porcentuales por encima del aumento de la producción. Hoy en día la energía nuclear ocupa un lugar destacado en la matriz energética mundial al representar con 377,000 MW anuales el 14% de toda la energía que se produce en el mundo, teniendo una presencia muy significativa en países con muy importante participación en el liderazgo de la economía mundial como es el caso de Francia (75%), de la mayoría de los países europeos (33%), de Japón (25%), Estados Unidos (20%), entre otros. Otras fuentes de producción de energía eléctrica son el carbón que representa el 40.8%, gas 21.3%, las hidroeléctricas con 16.2%, el petróleo con 5.5%, entre otras”<sup>(49)</sup>.

En otras palabras, el núcleo de una sociedad del riesgo ya no es la distribución de bienes, sino de las contingencias de males que pueden presentarse en los tiempos contemporáneos. Males que azotan los tiempos en diversos órdenes, como políticos, económicos, militares; riesgos locales, nacionales o transnacionales. Todo esto viene a colación porque los trabajos académicos no escapan al riesgo de perderse en el hueco negro del ciber-espacio sin efectos prácticos; la era de la individualización ubica e identifica, en este caso a los académicos que, como trabajadores del conocimiento, asumen igualmente el riesgo de que sus trabajos queden sepultados no solo en el polvo del olvido, sino que efectivamente, en tiempos más que inmediatos, todos los trabajos, acaso tienen la virtud de haber aportado mínimamente algo, y seguirá formando parte, en el gen y engranaje de la evolución y desarrollo cognitivo.

---

<sup>(48)</sup> Vid. la obra de la Nobel de Literatura 2015, Svetlana Aleksíevich, quien en su libro “Voices of Chernobyl” narró la historia de las víctimas y los héroes anónimos que sacrificaron sus vidas para intentar frenar los efectos del desastre nuclear que afectó Ucrania en 1986. Fue llevado este 2019 a la TV a una Serie por “HBO”.

<sup>(49)</sup> DELGADO SAYÁN, Raúl. Fukushima: futuro de la energía nuclear y la humanidad. Documento preparado para la CNN.

Ello, desde luego, no desmerece el esfuerzo y de la naturaleza frágil del capitalismo cognitivo. Cumple su misión en un tiempo, pues, cada uno es sin más, hijo de su tiempo y de su época.

- c) *Sociedad global como sociedad-red*: ha sido el profesor español Manuel Castells el que ha reflexionado, dentro del marco de la posmodernidad, diversos trabajos en torno a las actuales sociedades de la información al que el autor lo califica como “*la sociedad red*”. Este investigador español sostiene los orígenes de esta sociedad-red: “Durante las dos décadas que van de finales de los sesenta a finales de los ochenta, una serie de innovaciones científicas y tecnológicas han convergido constituyendo un nuevo paradigma tecnológico. El fundamento científico y técnico de dicho paradigma lo constituye la microelectrónica, que se ha ido desarrollando mediante los descubrimientos del transistor (1947), el circuito integrado (1957), el proceso planar (1959) y el microprocesador (1971). Los ordenadores, ayudados por los aumentos exponenciales de su potencia y por dramáticas reducciones en el coste por unidad de memoria, fueron capaces de revolucionar el procesamiento de la información, tanto en el hardware como en el software. La telecomunicación se convirtió en el vector clave para la difusión y máximo aprovechamiento de las nuevas tecnologías, permitiendo el desarrollo de las conexiones entre diferentes unidades de procesamiento para facilitar la formación de sistemas de información”<sup>(50)</sup>. El autor asume la idea con sustento empírico de la imponente presencia de los cambios sociales a partir de las nuevas tecnologías de la información; ello si bien ha generado algunas críticas del fuerte determinismo tecnológico, Castells afirma lo siguiente: “Por supuesto, la tecnología no determina la sociedad. Tampoco la sociedad dicta el curso del cambio tecnológico, ya que muchos factores, incluidos la invención e iniciativas personales, intervienen en el proceso de descubrimiento científico, la innovación tecnológica y las aplicaciones sociales, de modo que el resultado final depende de un complejo modelo de interacción. En efecto, el dilema del determinismo tecnológico probablemente

---

(50) CASTELLS, Manuel. *La ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

es un falso problema, puesto que tecnología es sociedad, y esta no puede ser comprendida o representada sin sus herramientas teóricas<sup>(51)</sup>. Para el autor, estamos viviendo un nuevo mundo y necesitamos nuevas claves de interpretación para conocer nuestra realidad. Hoy, la sociedad red se nos presenta como una nueva estructura social dominante en la era de la información; por lo tanto, se trata de un fenómeno mundial y afecta a todos los pueblos y latitudes de todo el planeta. El concepto clave que esgrime el profesor español es la red como una nueva forma social, esto es, como “*un conjunto de nodos interconectados*”, el concepto no es “el punto en el que una curva se interfecta a sí misma”. Los nodos, por ende, juegan un rol fundamental, dado que son las que localizan las funciones primordiales de la red. Así, la red global es una red de redes de distinta índole: sociales, políticas, económicas, etc.<sup>(52)</sup> Más allá de estas expresiones conceptuales que acuña el sociólogo, la red se nos presenta así, como una metáfora para describir una nueva forma de la sociedad y de los que la integran: personas a nivel individual y grupal que se interconectan. Subyace en la red una ausencia de jerarquía o asimetrías; sin embargo, puede haber flujos de espacios dominantes, según los intereses de las sociedades. En este contexto, el académico que cruza la barrera de sus productos de reflexión e investigación académica, tiene en el horizonte, no solo una compleja sociedad global y cosmopolita, sino que tiene que convivir con una aplastante red y *enjambre digital*, en la cual el “producto cognitivo” que surge de una determinada localidad, entra en la oposición global/local y ello puede significar estar dentro/fuera de la red; así, hay miles de agentes que entran en el drama de los “desfavorecidos”, en tanto están “desconectados” de la red, aunque estén en ella. En otras palabras, no siempre y aunque se “cuelguen” los trabajos en la red, necesariamente se garantiza entrar en el mundo de la globalización del conocimiento. En esta perspectiva, los académicos

---

(51) *Ibidem*, p. 35.

(52) Vid. Los monumentales trabajos: CASTELLS, Manuel. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. I: *La sociedad red*. Madrid: Siglo XXI, 2008; pp. 359 y ss; Vol II: *El poder de la identidad*. México: Siglo XXI, 2009, pp. 91 y ss.

y científicos tienen que estar consciente de este factor; sumado ahora a que la presencia de los programas que permiten a los ordenadores realizar determinadas tareas (*software*) de verificar si los trabajos son en estricto, originales o reflejan plagios de acuerdo a los criterios que existen. Así, con solo entrar a internet se aprecian *software* de diversos tipos, tales como *Viper*, *Turnitin*, *Paper Rater*, *Plagiun*, *Plagiarism Checker*, *Dupli Checker*, entre otros. Así, se precisa en los portales y que aquí transcribimos tal como literalmente se enuncia:

*Viper* es un *software*, por lo tanto, los usuarios deberán descargarlo para utilizarlo. Algunas de las ventajas que ofrece son la comparación lado a lado de textos y los links a los trabajos plagiados. Según lo que indica su sitio web, dispone de más de 10 billones de fuentes y puede usarse de forma ilimitada y gratuita. *Turnitin* es una de las herramientas de detección de plagio más completas. Dispone de una amplia base de datos y tiene una funcionalidad llamada "Grade Mark", que incluye comentarios de los documentos o textos revisados. Asimismo, cuenta con una herramienta de evaluación que indicará la evolución de los escritores y elaborará informes de su desempeño. *Paper Rater* es una herramienta muy completa y gratuita. Además de determinar la autenticidad de un documento, es capaz de revisar y analizar su estructura gramatical. De esta forma, determinará la originalidad en la construcción de las oraciones y dará cuenta si se trata de una traducción literal de un traductor, como, por ejemplo, *Translate Google*. Sus prestaciones se ajustan a las necesidades de los profesores y también de alumnos. En el caso de estos últimos, la herramienta les servirá para corregir sus trabajos y aportar sugerencias gramaticales y de sintaxis. *Plagiun* es una herramienta ideal para verificar textos breves, menores a 5000 caracteres. Funciona con la misma modalidad de un buscador como *Google* o *Yahoo*; se tiene que introducir el texto, indicar dónde quieres que realice la búsqueda (en la web, las noticias y recientemente, en versión beta en las redes sociales) y hacer clic en 'buscar'. *Plagiarism Checker* es un sitio web donde podrás realizar una búsqueda de textos, de hasta 300 caracteres, a través de Google y así determinar su originalidad. Es

muy sencillo de usar, y, además ofrece una funcionalidad de alertas, que supone una notificación vía mail en el caso que se genere un contenido igual al que buscaste en el futuro. *Dupli Checker* es una herramienta que detecta de forma rápida y efectiva la existencia de plagio copiando y pegando un fragmento de texto de una extensión máxima de hasta 1000 palabras por búsqueda. También ofrece la opción de subir archivos en formato Word. El servicio es totalmente gratuito y para hacer una búsqueda rápida no necesita registro previo. Si deseas utilizarlo de manera frecuente puedes registrarte, también de manera gratuita, y tendrás permiso para realizar hasta 50 búsquedas diarias<sup>(53)</sup>.

Es determinante este marco teórico, dado que hoy la información científica forma parte de la sociedad red y ello genera un *poder simbólico*. Anota precisamente James Lull que “el poder simbólico es “la capacidad de utilizar formas simbólicas (...) para intervenir o influir en el curso de acciones o sucesos. Este tipo de poder a veces también está institucionalizado; el ejemplo más evidente es la capacidad comunicativa que tienen las organizaciones *massmediáticas*. Pero no solo las instituciones sociales ejercen el poder simbólico y sus correlativos poderes culturales, derivados de las acciones tácticas que realizan los actores culturales al construir su vida cotidiana”<sup>(54)</sup>. Este planteamiento tiene encaje en el marco de la sociedad red, dado que, a partir de las redes sociales, el *poder cultural* va a tener la capacidad de definir una situación desde el punto de vista cultural; y no solo ello, sino que va a producir en los individuos y grupos, formas de vida; o como anota Lull, “constelaciones de zonas culturales” que apelan a los sentidos, a las emociones y a los pensamientos de uno mismo y de los demás<sup>(55)</sup>.

<sup>(53)</sup> Pueden verse seis herramientas para detectar el plagio en trabajos escritos en el siguiente link: <http://noticias.universia.com.ar/educacion/noticia/2015/06/18/1126893/5-herramientas-detectar-plagio-trabajos-escritos.html>.

<sup>(54)</sup> LULL, James. *Medios, comunicación, cultura. Aproximación global*. 2.<sup>a</sup> ed. Buenos Aires: Amorrortu Edit., 2009, p. 98.

<sup>(55)</sup> *Ibidem*, p. 99.

d) *Posmodernidad y globalización*: la tesis que originalmente planteó Lyotard fue que la posmodernidad es una crítica a la modernidad; y que esta se habría sustentado en grandes *metarrelatos* en torno a profecías no cumplidas. Frente a esta postura, se habrían generado nuevos paradigmas que tratan de entender la realidad en sus nuevos y complejos laberintos cognitivos. Enfoques como multiculturalismo, pluralismo, transversalidad, enfoque de género, entre otros, son los escenarios de reflexión frente a antiguas concepciones omnicomprendivas<sup>(56)</sup> y totalizadoras del racionalismo que ha tratado de entender la realidad, como diría Isaiah Berlin, en la concepción del erizo<sup>(57)</sup>. La posmodernidad puede suministrar al mundo globalizado una serie de decepciones de los tiempos contemporáneos<sup>(58)</sup>. Bauman, por ejemplo, esgrime su concepción de la modernidad líquida a partir del grado de movilidad de los sujetos sociales, entre el turista y el vagabundo. El primero no tiene barrera de distancias, se le han suprimido porque puede desplazarse lo más rápido y libre, es el dominante, tienen acaso una “*identidad cosmopolita*”. Bilbeny anota que “el cosmopolita no es un viajero cualquiera. Cada vez hay más viajeros, pero pocos son cosmopolitas. Al llegar a su destino, el viajante profesional o el turista visitarán monumentos, museos, centros comerciales y puede que algún buen restaurante. Son los “centro de interés” que han repasado en su guía y se le recuerda en el hotel. Sin duda, son de “interés”. El cosmopolita tiene sus propias preferencias. Además de visitar un teatro o una catedral, le gustará ir, por ejemplo, a un mercado para saber de las costumbres del lugar; a un barrio de inmigrantes, para hacerse una idea más completa del medio social; o incluso a un cementerio, si quiere

(56) Puede verse nuestro trabajo en prensa: ETO CRUZ, Gerardo. *La transversalización del derecho constitucional*. Lima: Grijley Edit., 2019.

(57) BERLIN, Isaiah. *El estudio adecuado de la humanidad. Antología de ensayos*. Madrid: FCE., Editada por Henry Hardy y Roger Hausheer, 2009, pp. 347 y ss. Antecede prólogo de Noel Annan, introducción de Roger Hasheer. Traducción de Francisco González Aramburo, María Antonieta Neira y Hero Rodríguez Toro y Juan José Utrilla.

(58) FRANCO, Jean. *Una modernidad cruel*. México: FCE, 2016. Traducción de Victor Altamirano.

conocer el pasado de la ciudad. Y, por descontado, el cosmopolita, a diferencia de otros viajeros, hará lo posible por conocer en directo, conviviendo con ella, a la gente que habita el lugar que visita, y que es el mayor "centro de interés" de cualquier destino<sup>(59)</sup>. Siguiendo la reflexión de Bauman, el viajero cosmopolita vive en el tiempo; el espacio no rige para ellos ya que las distancias no son pretextos para recorrerlas en forma instantánea. En este tipo de agentes sociales subyace la aceleración y la valoran; prima en ellos el tiempo, no el espacio. En cambio, en el vagabundo, este se encuentra atrapado en el espacio, mientras el tiempo discurre sin ningún sentido y cuando se les presentan adversidades y contingencias de supervivencia, a duras penas se sobreponen, pero encuentran muchas restricciones. Su tiempo es vacío, transcurre, pero "nunca pasa nada". Mucho más reciente, vienen surgiendo otras perspectivas de enfoque de lo que ha reflexionado Bauman; hoy, por ejemplo, se habla del "cosmopolitismo en las telecasas": "Las actuales telecasas están abiertas al mundo, y no solo al entorno social inmediato. Al ser formas sociales estructuralmente desterritorializadas, el teledinero, la televisión, el teléfono y la telemática posibilitan interrelaciones humanas instantáneas y a distancia. Frente a las casas clásicas, algunas de las cuales podían estar volcadas hacia la vida pública, pero entendida esta como vecindad, las telecasas se integran en redes de información y de comunicación que se despliegan por todo el planeta. Por consiguiente, es posible vislumbrar la aparición de una nueva forma de cosmopolitismo allí donde era menos previsible: en los hogares"<sup>(60)</sup>. Sea que el turista, como viajero cosmopolita que tiene en su constructo la movilidad y aceleración, como el vagabundo, en donde el tiempo transcurre "y no pasa nada", son dos metáforas que permiten apreciar que el mundo de los intelectuales e investigadores pasa siempre por una regla inexorable: la comunicabilidad de recibir y transferir conocimiento, una vez procesado en su

(59) BILBENY, Norbert. *La identidad cosmopolita. Los límites del patriotismo en la era global*. Barcelona: Kairós Edit., 2007, p. 9.

(60) ECHEVARRÍA, Javier. *Cosmopolitas domésticos*. 2.ª ed. Barcelona: Anagrama Edit., 1995, p. 158.



estructura mental, el flujo de información que recepciona, bien sea porque adquiere libros de sus “viajes”; o bien sea, porque sin moverse de su hogar, también adquiere y compra virtualmente lo que le interesa. Lo importante en este enfoque es más bien que el trabajador del conocimiento, percibiendo un mundo acelerado digital donde la sociedad de la información está en permanente flujo de renovación de información, asuma determinadas posturas críticas a las posiciones dominantes que son los paradigmas cognitivos. La posmodernidad se ha encargado de poner en evidencia que los nuevos enfoques y los nuevos paradigmas pueden contribuir precisamente a los tiempos que hoy sustentan la hipermodernidad. Y, en ello, las investigaciones académicas deben ubicarse en estos contextos sociológicos que venimos describiendo.

- e) *Globalización y sistema-mundo*: las actuales investigaciones de cualquier factura no pueden estar abordadas y desarrolladas bajo los contextos que hoy rigen el planeta, y es que la división del trabajo, el comercio a escala mundial, las relaciones interestatales conectan con las investigaciones sobre la globalización. Hoy los sociólogos y los filósofos que vienen reflexionando sobre el acontecer contemporáneo, manifiestan que existe una interconexión no solo en el sistema económico mundial, sistema que tuvo su punto de quiebre con el derrumbe de la era de la Unión Soviética y que le llevó a Fukuyama a acuñar la célebre frase del “fin de la historia”; sino que la articulación de los sistemas económicos y los sistemas políticos han proliferado todo un *sistema-mundo* y cuyas reflexiones inaugurales fueron en parte desarrolladas por Wallerstein<sup>(61)</sup>. Siguiendo la misma línea, pero desde otra perspectiva, Lipovetsky y Juvín afirman que la globalización también es una cultura y que se viene consolidando y crece desmesuradamente una suerte de cultura de “tercer tipo”, esto es “una hipercultura transnacional” que la han bautizado como “cultura-mundo”.

Al interrogarse qué significa cultura-mundo, los autores responden que se trata de la revolución tecnológica de la información y la comunicación, la organización de vastas redes mediáticas trans-

---

(61) WALLERSTEIN, I. *El moderno sistema mundial*. Vol. 1. Madrid: Siglo XXI, 1979.

nacionales, la ampliación de industrias culturales que canalizan una creciente cantidad de bienes idénticos hacia un mercado globalizado. Igualmente quiere significar un mundo en que las operaciones culturales desempeñan un papel cada vez más decisivo en el orbe comercial propiamente dicho, a través del diseño, la estética, los creadores de todo género: la economía cultural es la economía de las “industrias creativas”. Anotan que la cultura no es ya solo una superestructura sublime de signos, sino que remodela el universo material de la producción y el comercio<sup>(62)</sup>.

Mirando en perspectiva, estos pensadores franceses señalaban que la cultura antes ordenaba la vida con claridad, lo que daba sentido a la existencia encuadrándola en un conjunto de divinidades, reglas y valores de sistemas simbólicos, en cambio hoy la cultura-mundo funciona al revés, pues no cesa de desorganizar nuestro *está-en-el* mundo, las conciencias y las existencias. Debido a los tiempos acelerados, el humano tiene en su entorno una vida que está en crisis, desestabilización, faltas de coordenadas estructuradas. Iglesia, familia, ideologías, políticas, relaciones entre los sexos, consumo, arte, educación: ya no hay ni un solo dominio que escape al proceso de desterritorialización y desorientación<sup>(63)</sup>. A todo ello, Terry Eagleton, crítico literario inglés, carga las tintas con demoledoras opiniones, sosteniendo lo siguiente: “A partir del viejo mundo industrial, con su burdo lenguaje ha evolucionado el capitalismo de rostro cultural que tenemos ahora. El papel de las llamadas industrias “creativas”, el poder de las nuevas tecnologías culturales, la importancia de los signos, las imágenes, marcas e iconos, el espectáculo, el estilo de vida, la fantasía, el diseño y la publicidad: “todo esto se supone que atestigua la aparición de una forma ‘estética’ de capitalismo, en transición de lo material a lo inmaterial. Sin embargo, lo que esto significa es que el capitalismo ha incorporado la cultura a sus propios fi-

(62) LIPOVETSKY, Guilles y JUVIN, Hervé. *El occidente globalizado. Un debate sobre la cultura planetaria*. Barcelona: Anagrama Edit., 2011, pp. 14. Traducción de Antonio-Prometeo Moya.

(63) LIPOVETSKY, Guilles y SERROY, Jean. *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona, Anagrama. pp. 85 y 102.

nes materiales, no que haya caído bajo la influencia de lo estético, lo gratuito, lo que proporciona deleite o plenitud. Por el contrario, este “estetizado” modo de producción capitalista ha resultado ser más inexorablemente instrumental que nunca. La «creatividad» con la que Marx y Morris denotaban lo contrario de la utilidad capitalista es puesta al servicio de la adquisición y la explotación”<sup>(64)</sup>.

Globalización y sistema-mundo son dos conceptos de los predios sociológicos que igualmente marcan los derroteros en la producción académica, como un producto cultural que muchas veces su éxito ya no responde a un origen local, sino desterritorializado y que se ubica dentro del universo material de la producción global que hoy rige al planeta.

- f) *Imperio global*: los sociólogos Antonio Negri y Michael Hardt trabajaron al alimón a fines de los 90 el libro “*Imperio*”, cuya publicación aparece recién en el 2000. Se trata de un monumental estudio en torno al análisis de la evolución del capitalismo y de los movimientos sociales, su enfoque dimana de los predios de la sociología contemporánea, con aliento axiológico propio de la filosofía política. Para estos sociólogos, el Imperio es el sujeto político que regula los cambios globales, el poder soberano que gobierna el mundo; y en este proceso de globalización la soberanía de los Estados-naciones, si bien sigue efectiva, ha venido declinando, por lo que hoy poseen menos poder. La hipótesis que esgrimen estos politólogos es que “hoy la soberanía ha tomado una nueva forma, compuesta por una serie de organismos nacionales y supranacionales unidos bajo una única lógica de mando. Esta nueva forma global de soberanía es lo que llamamos imperio”<sup>(65)</sup>. Los autores plantean una distinción entre lo que es el imperio y el imperialismo. El primero se presenta hoy en el marco de la globalización económica, como una nueva forma de distribución del poder, en tanto que el imperialismo constituye un sistema

---

<sup>(64)</sup> EAGLETON, Terry. *Cultura*. Barcelona: Edit. Taurus, 2017, p. 168, Traducción de Belén Urrutia.

<sup>(65)</sup> HARDT, Michael y NEGRI, Antonio. *Imperio*. Cambridge, Massachussets: Edic. de Harvard University Press, 2000. Traducción de Eduardo Sadier.

centralizado y basado en el control de las fronteras; Hardt y Negri postulan la idea de que el imperio es “un aparato descentralizado y desterritorializador del dominio que progresivamente incorpora la totalidad del terreno global dentro de sus fronteras abiertas y en permanente expansión” y que “maneja identidades híbridas, jerarquías flexibles e intercambios plurales a través de redes de mando adaptables”<sup>(66)</sup>.

Veamos lo que reflexionan estos sociólogos modernos en torno a la forma cómo conciben el “imperio”, a partir de la ficción de un orden constitucional mundial:

#### La Pirámide de la Constitución Global

A primera vista, y en un nivel de observación empírico, la trama constitucional del nuevo mundo aparece como un conjunto desordenado e incluso caótico de controles y organizaciones representativas. Estos elementos constitucionales globales se hallan distribuidos en un amplio espectro de cuerpos (Estados-nación, asociaciones de Estados-nación y organizaciones internacionales de todo tipo); los que están divididos según función y contenido (tales como los organismos políticos, monetarios, de salud o educacionales); y se hallan atravesados por una variedad de actividades productivas. Sin embargo, si miramos más de cerca, esta disposición desordenada contiene algunos puntos de referencia. Más que elementos ordenadores son matrices que delimitan horizontes relativamente coherentes en el desorden de la vida política y jurídica global. Cuando analizamos las configuraciones del poder global en sus diversos cuerpos y organizaciones, podemos reconocer una estructura piramidal compuesta por tres escalones progresivamente más anchos, cada uno de los cuales contiene múltiples niveles.

En la cúspide angosta de la pirámide hay una superpotencia, los Estados Unidos, que posee la hegemonía sobre el uso mundial de la fuerza superpotencia que puede actuar sola, pero prefiere hacerlo en colaboración con otros bajo el paraguas de las Naciones

<sup>(66)</sup> HARDT, Michael y NEGRI, Antonio, *Op. cit.*, p. 14.

Unidas. Este status singular fue alcanzado definitivamente con el fin de la Guerra Fría y confirmado en la Guerra del Golfo. En un segundo nivel, aún dentro de este escalón, en un leve ensanchamiento de la pirámide, un grupo de Estados-nación controla los instrumentos monetarios globales primarios y con ello tienen la capacidad de regular los intercambios internacionales. Estos Estados-nación están reunidos en una serie de organismos (el G7, los clubes de París y Londres, Davos, etc.). Finalmente, en un tercer nivel de este escalón, hay un conjunto heterogéneo de asociaciones (incluyendo más o menos a los mismos poderes que ejercen la hegemonía en lo militar y lo monetario) que despliegan poder cultural y *biopolítico* a escala mundial. Por debajo del escalón más elevado del comando mundial unificado hay un segundo escalón en el cual el comando está ampliamente distribuido por el planeta, enfatizando no tanto la unificación como la articulación. Este estamento se estructura principalmente mediante las redes que las corporaciones capitalistas transnacionales han extendido por todo el mercado mundial-redes de flujo de capital, flujos tecnológicos, flujos poblacionales. Estas organizaciones productivas que forman y abastecen los mercados se extienden transversalmente bajo el paraguas y las garantías de los poderes centrales que conforman el primer nivel del poder global. Si tomásemos la antigua noción iluminista de la construcción de los sentidos pasando una rosa ante el rostro de la estatua, podríamos decir que las corporaciones transnacionales le dan vida a la rígida estructura del poder central. En efecto, mediante la distribución mundial de capitales, tecnologías, bienes y poblaciones, las corporaciones transnacionales construyen vastas redes de comunicación y aseguran la satisfacción de las necesidades. Así, la cúspide única y unívoca del comando mundial se articula mediante las corporaciones transnacionales y la organización de los mercados. El mercado mundial homogeniza y diferencia los territorios, reescribiendo la geografía del mundo. Aún en el segundo escalón, en un nivel subordinado a menudo al poder de las corporaciones transnacionales, reside el conjunto de Estados-nación soberanos, los que ahora consisten esencialmente en organizaciones locales, territoriales. Los Estados-nación cumplen diversas funciones: mediación política respecto de los poderes globales hegemónicos,

negociaciones con las corporaciones transnacionales y redistribución del ingreso según las necesidades biopolíticas al interior de sus propios territorios limitados. Los Estados-nación son filtros del flujo de la circulación global y reguladores de la articulación del comando global; en otras palabras, capturan y distribuyen los flujos de riqueza hacia y desde el poder global, y disciplinan a su propia población en la medida en que esto sea posible. El tercer y más ancho escalón de la pirámide, finalmente, consiste en grupos que representan intereses populares en la disposición del poder global. La multitud no puede ser incorporada directamente dentro de la estructura del poder global, sino que debe ser filtrada mediante mecanismos de representación. ¿Qué grupos y organizaciones satisfacen la función contestataria y/o legitimante de la representación popular en las estructuras mundiales del poder? ¿Quién representa al pueblo en la Constitución global? O, más importante aún, ¿qué fuerzas y procesos transforman a la multitud en un pueblo que pueda ser representado en la Constitución global? En muchos casos los Estados-nación son instalados en este rol, especialmente el colectivo de Estados menores o subordinados. Dentro de la Asamblea General de las Naciones Unidas, por ejemplo, el conjunto de Estados-nación subordinados, la mayoría numérica pero la minoría en términos de poder, operan como limitadores simbólicos y legitimadores de las grandes potencias<sup>(67)</sup>.

Los citados sociólogos, cuando reflexionan sobre la producción académica o científica, incluso sostienen que dichos aportes se encuentran hoy en un ámbito globalizado y “desterritorializado” y que, tal como lo planteaban Castells en su concepción de *sociedad-red* y Wallerstein como *sistema-mundo*, hoy cualquier aporte científico que entre en la era sideral del mundo globalizado del “imperio” se encuentra básicamente despojado de fronteras ni nacionalidades. Acerquémonos nuevamente a lo que reflexionan tanto Hardt y Negri:

La tendencia hacia la desterritorialización de la producción es aún más pronunciada en los procesos de trabajo inmaterial que im-

<sup>(67)</sup> *Ídem*, p. 268.

plican la manipulación del conocimiento y la información. Los procesos laborales pueden ser conducidos de modo totalmente compatible con las redes de comunicación, para las que la locación y la distancia tienen una importancia muy limitada. Incluso los trabajadores pueden quedarse en su hogar y navegar en la red. El trabajo de la producción informacional (tanto de servicios como de bienes durables) descansa sobre lo que podríamos denominar cooperación abstracta. Dicho trabajo asigna un papel aún más central a la comunicación de conocimientos e información entre los trabajadores, pero dichos trabajadores cooperadores no requieren estar presentes e incluso pueden ser relativamente desconocidos entre sí, o conocerse sólo mediante la información productiva intercambiada. El circuito de cooperación se consolida en la red y la mercancía en un nivel abstracto. Por ello, los sitios de producción pueden desterritorializarse y tender hacia una existencia virtual en cuanto están coordinados en la red de comunicación. En oposición al antiguo modelo industrial vertical y corporativo, la producción tiende ahora a estar organizada en redes horizontales de empresas. Las redes de información también liberan a la producción de límites territoriales en tanto tienden a colocar al producto en contacto directo con el consumidor, sin importar la distancia que haya entre ambos. Bill Gates, cofundador de *Microsoft Corporation*, lleva esta tendencia al extremo cuando predice un futuro en el que las redes derribarán a las barreras a la circulación, posibilitando la emergencia de un capitalismo ideal, "sin fricciones": "La autopista informática extenderá el mercado electrónico, volviéndolo el escenario final, el intermediario universal". Si se realiza la visión de Gates, las redes tenderán a reducir todas las distancias y volver inmediatas las transacciones. Los sitios de producción y los de consumo se presentarán entonces simultáneamente, sin importar las localizaciones geográficas. Estas tendencias hacia la desterritorialización de la producción y la creciente movilidad del capital no son absolutas, y existen tendencias contrapuestas significativas, pero considerando de donde provienen, sitúan al trabajo en una debilitada posición negociadora. En la era de la organización Fordista de la producción industrial masiva, el capital se ataba a un territorio específico y negociaba contractualmente con una población laboral limitada.

La informatización de la producción y la creciente importancia de la producción inmaterial han tendido a liberar al capital de los límites del territorio y la negociación. El capital puede retirarse de una negociación con una población local trasladando su lugar a otro punto de la red global o simplemente utilizando su potencial de movilidad como un arma en la negociación. Poblaciones laborales completas, que habían disfrutado de una cierta estabilidad y fuerza contractual, se han encontrado en situaciones de empleo crecientemente precarias. Una vez que la posición negociadora de los trabajadores se ha debilitado, la producción en red puede introducir diversas formas de trabajo no-garantizado, tales como el cuentapropismo, el trabajo domiciliario, el trabajo part-time y el trabajo a destajo<sup>(68)</sup>.

Muy al margen de estas propuestas en torno a las teorías de la globalización, un hecho que debe quedar siempre en claro es que hoy la producción inmaterial de los trabajos científicos, muchos, pueden tener la fortuna de ubicarse dentro de este "imperio global" de la evolución capitalista, aun cuando siempre se corre el riesgo que el talento hoy entra en el tráfago de los requerimientos de lo que dispone y ordena el mundo económico. Hoy, el mecenazgo de lo que antiguamente fueron las viejas monarquías que auspiciaban a artistas y pensadores, hoy la asumen, sin pudor por razones crematísticas, las empresas y consocios de compañías que financian grandes proyectos dentro de la lógica del mercado, más que la lógica del arte y de la inspiración<sup>(69)</sup>.

- g) *Ciudades globales*: finalmente, otra de las propuestas y enfoques en torno al entendimiento del mundo de la hipermodernidad globalizada, se encuentra en las reflexiones sociológicas de las grandes ciudades que hoy son la expresión de metrópolis o ciudades globales que constituyen los centros de gravitación del manejo del poder y del influjo cultural; pieza clave del rol de estas mega ciudades son los roles en la economía global, enclave de las finanzas y de las empresas; no se trata de una explicación arquitectónica,

<sup>(68)</sup> *Loc cit.*, p. 257.

<sup>(69)</sup> EAGLETON, Terry. *Cultura, Op. cit.*, pp. 165-178.



sino que son ciudades donde el fenómeno de la “desnacionalización” forma parte de un proceso en la que, geográficamente dicha metrópoli, formalmente se ubican territorialmente en un determinado Estado, pero su rol y eje de desarrollo es de carácter transnacional, dado que allí se juega y se localizan las piezas claves de la economía globalizada. Desde luego, en estas ciudades, la presencia de la producción inmaterial que llega, o se produce allí, va a ser igualmente una producción ubicada en la vanguardia a la que el académico y científico no puede desdeñar que su producción o investigación esté en las grandes ciudades que trascienden el mero localismo.

Un claro ejemplo de ciudad global es Nueva York, centro y eje de las finanzas, de la vanguardia en la cultura, en la moda, en la cinematografía, entre otros; un lugar global que es descrito así en medios también globales como Wikipedia, cuyo texto transcribimos: “Nueva York está considerada como una ciudad global, por sus influencias a nivel mundial en los medios de comunicación, en la política, en la educación, en la arquitectura, en el entretenimiento, las artes y la moda. La influencia artística y cultural de la ciudad es de las más fuertes del mundo. En esta ciudad se encuentra la sede central de la Organización de las Naciones Unidas, lo que también la convierte en un importante punto de las relaciones internacionales. La enorme relevancia de la ciudad a todos los niveles la convierte, juntamente con Londres, Tokio y París, en una de las ciudades más destacadas e influyentes del planeta. La ciudad se compone de cinco boroughs (a veces traducido como ‘condado’, ‘distrito’ o ‘comuna’), cada uno de los cuales coincide con un condado: Bronx, Brooklyn, Manhattan, Queens y Staten Island. Con más de 8,4 millones de neoyorquinos en un área urbana de 830 kilómetros cuadrados (320 m<sup>2</sup>), Nueva York es la segunda ciudad con más densidad de población de los Estados Unidos, detrás de Union City, Nueva Jersey, localizada al otro lado del río Hudson. La ciudad tiene muchos lugares y edificios reconocidos por todo el mundo. Por ejemplo, la estatua de la Libertad, ubicada en la isla homónima, y la isla de Ellis, que recibió a millones de inmigrantes que llegaban a Estados Unidos a finales del siglo XIX y comienzos del XX. Wall Street ha sido uno de los principales centros mundia-

les de finanzas desde la Segunda Guerra Mundial y es la sede de la Bolsa de Nueva York. La ciudad también ha concentrado a muchos de los edificios más altos del mundo, entre los que se encuentran el edificio Empire State, el One World Trade Center, el edificio Chrysler, el 432 Park Avenue, la Trump Tower, el edificio Seagram y las torres gemelas del World Trade Center, que fueron derribadas en los atentados del 11 de septiembre del 2001. La ciudad también es la cuna de muchos movimientos culturales estadounidenses, como por ejemplo el renacimiento de Harlem en literatura y artes visuales, el expresionismo abstracto (también conocido como Escuela de Nueva York) en pintura, y hip hop, break dance, 10 punk y Tin Pan Alley en música. En el 2005, se hablaban casi 170 idiomas en la ciudad, y el 36% de su población había nacido fuera de los Estados Unidos. Con su metro en funcionamiento las 24 horas del día, el movimiento de tráfico y gente es constante<sup>(70)</sup>. Una ciudad global donde también florecen negocios globales, por ejemplo, la cadena de televisión por suscripción Home Box Office (HBO) tiene su sede en Nueva York, desde donde transmite series millonarias y mundialmente famosas como *Juego de Tronos*; y cuya transmisión *online* o *streaming* alcanza los confines más insospechados del mundo entero.

La socióloga Saskia Sassen, la autora que publicó *La ciudad global* en 1991, sostiene que bien pudo haber acuñado términos que guardan similitudes, como *ciudad-mundo*, *súper-ciudad*, *ciudad informacional*; pero optó por la que hoy la identifican pues apostó por señalar las especificidades de lo global hoy en día. Sassen nos presenta una serie de características de lo que hoy identifican y definen a las sociedades-globales, y que aquí las enuncia *in extensu* en lo siguiente:

He organizado las características de la ciudad global y la elaboración teórica de su modelo según siete hipótesis que presentaré aquí brevemente.

1. La dispersión geográfica de las actividades económicas que caracterizan la globalización, así como su integración, son los factores

---

<sup>(70)</sup> Vid. la búsqueda de “Nueva York” en el sitio web de Wikipedia. Disponible en el siguiente link: [https://es.wikipedia.org/wiki/Nueva\\_York](https://es.wikipedia.org/wiki/Nueva_York).

clave que nutren el auge de las empresas y realzan la importancia de sus funciones centrales. Cuanto más estén las actividades de una empresa diseminadas en diversos países, tanto más estas funciones (trabajo de gestión, de coordinación, de servicio y de financiación de las operaciones) se volverán complejas, estratégicas.

2. Las funciones centrales de las empresas adquieren tal complejidad que las grandes empresas globales tienen tendencia a subcontratar, ya sea totalmente o en parte, a otras empresas altamente especializadas: contabilidad, fiscalidad, relaciones públicas, investigación, telecomunicaciones. Hace diez años, estas funciones directivas ocupaban la sede social de la empresa. Hoy existen otros lugares clave, sobre todo desde que las sociedades están implicadas en los mercados globales y en operaciones excepcionales. Y esta tendencia se va generalizando.
3. Estas sociedades de servicios especializados que operan en los mercados más complejos y más mundializados están sujetas a una economía de agregación. La complejidad de los servicios requeridos, la incertidumbre de los mercados en los que están implicadas (directamente o a través de las sucursales), y la importancia creciente de la velocidad en todas las transacciones, son también factores que constituyen esta nueva dinámica. Mediante la concentración de estas empresas, los talentos y los expertos se hallan inmersos en un gran abanico de sectores especializados y el entorno urbano que los acoge funciona como un centro de información. Hallarse en estas ciudades representa incorporar una red de información extremadamente densa: un medio que hoy ha sido reproducido completamente en el espacio electrónico y que tiene como valor añadido la posibilidad de combinar de modo imprevisible conocimientos que puedan producir un orden superior de información. Esto no afecta a las actividades rutinarias (que no se someten ni a lo aleatorio ni a formas de complejidad no estandarizadas). En este sentido, las ciudades globales son los lugares de producción de las más importantes industrias de la información de hoy en día.
4. Consecuencia de la hipótesis precedente, cuanto más exteriorizan las sedes centrales sus funciones complejas y no estandarizadas

—en particular aquellas que dependen de mercados con fluctuaciones rápidas—, mayor libertad encuentran en la elección de su ubicación, al no estar ya sujeto el trabajo que hacen a las economías de agregación, esto nos muestra que el sector clave —y el específico de las ciudades globalizadas— es el de los servicios altamente especializados y conectados en redes. Me opongo aquí a la extendida creencia según la cual es el número de sedes sociales el que define específicamente a una ciudad globalizada. También es cierto que en la mayoría de países las sedes centrales están en los centros de negocios, sin duda por falta de una solución mejor. Pero en los países que están dotados de infraestructuras desarrolladas más allá de sus principales centros de negocio, las sedes centrales disponen de múltiples posibilidades de localización.

5. Estas sociedades de servicios especializados deben operar a nivel mundial, lo que implica una red global de filiales o asociados. Se asiste, pues, a un incremento de transacciones y a un desarrollo de las redes transfronterizas entre ciudades que podrían, en el caso extremo, dar lugar a sistemas urbanos transnacionales. El crecimiento de los mercados globales financieros y de servicios, la necesidad de redes transnacionales debida al auge de las inversiones internacionales, el papel limitado de los gobiernos en la regulación de la actividad económica internacional y consecuentemente la aparición de otros actores (como los mercados y empresas globales) son los elementos que señalan la emergencia de una serie de redes urbanas transnacionales. De ahí la trillada hipótesis según la cual el crecimiento económico de las ciudades depende cada vez menos del territorio circundante o de las economías nacionales. Yo diría incluso que actualmente la importancia de los grandes centros de negocios radica en gran parte sobre redes transnacionales. No existe la ciudad global única, participa siempre de un sistema urbano más extenso y esta es la mayor diferencia con las antiguas capitales imperiales.
6. El número creciente de equipos altamente cualificados y de sociedades de servicios especializados incrementa los márgenes de desigualdad socioeconómica y espacial en el seno de las ciudades. El carácter estratégico de estos servicios aumenta el valor de los

profesionales de alto nivel, así como su número. En esta situación en la que rapidez y talento son los elementos preponderantes, la primera transforma al segundo en un verdadero valor añadido, mientras los beneficios empresariales y los salarios de ejecutivos y directivos aumentan rápidamente. Por contra, los demás trabajadores y sectores de actividad corren el riesgo de quedar atrapados en un ciclo opuesto.

7. Para encontrar una demanda efectiva, toda una serie de actividades económicas que no pueden rivalizar por el beneficio con las empresas más rentables toman parcial o totalmente un carácter informal: es uno de sus medios de subsistencia<sup>(71)</sup>.

¿Por qué hemos establecido esta larga y extensa presentación de teorías sociológicas en torno a la globalización? ¿Qué vinculación tiene con la investigación científica, la reflexión académica y, sobre todo, en dónde van a parar los trabajos inmateriales de los que se dedican a trabajar en la investigación, sea cual fuere su especialidad? La respuesta es obvia: hoy por hoy, el mundo cognitivo se ubica dentro del mundo de la globalización en todos sus niveles; uno de ellos es precisamente la producción científica, que marcha en paralelo y quizá aceleradamente con la tecnología. De allí que el “trabajador del conocimiento” debe ubicarse dentro del contexto de estos mapas de cambio, a fin de que tenga una cartografía del presente. Un científico siempre debe tener una guía del trabajo dentro de las interdependencias entre los fenómenos tecnológicos, sociales, económicos y culturales; y a modo de brújula, debe tener igualmente presente los esquemas que suministra la moderna teoría del conocimiento con todos los paradigmas que actualmente coexisten y manteniendo también parte de los viejos paradigmas racionalistas que hoy se contrastan con nuevos ideales epistémicos<sup>(72)</sup>.

---

(71) Vid. el texto de Saskia Sassen “La ciudad global: ‘Una introducción al concepto y su historia’”. Disponible en el siguiente link: [http://www.estudislocals.cat/wp-content/uploads/2017/01/La\\_ciudad\\_Global-Saskia-Sassen.pdf](http://www.estudislocals.cat/wp-content/uploads/2017/01/La_ciudad_Global-Saskia-Sassen.pdf).

(72) Vid: GURRITXAGA ABAD, Ander y GALARRAGA EZPONDA, Aulxin. *Mapas del cambio. Cartografía del presente*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2018, vid. especialmente el

Finalmente debemos señalar que, por regla general, los trabajos van o deben ir a revistas especializadas y de *impacto*<sup>(73)</sup>; esto le permite a los académicos y docentes universitarios entrar en el *enjambre virtual* en donde existe una retroalimentación e identificación entre autores, sobre todo en las *ciudades globales* que generan irradiación de diversos enclaves y no solo del poder económico, sino de la moda, el espectáculo y la ciencia y tecnología de vanguardia. Está demás poner de relieve que el pico más alto se presenta cuando la investigación toma cuerpo y ya deja de ser un artículo, un ensayo, una ponencia, para entrar en la categoría de un libro, que es en donde las ideas, pensamientos, propuestas, reflexiones y, al fin y al cabo, el fruto de un trabajo meditado y reflexivo tiene mayor envergadura en este mundo cultural de las actuales sociedades de la hipermodernidad y del conocimiento. Y, sobre todo, saber quién es el autor<sup>(74)</sup>, es de especial relevancia; sin que ello suponga el lado negativo que muchos tienen, sobre todo de la soberbia. Enrique Serna demoledoramente anota lo siguiente: “Por lo común, los académicos más infatuados, los más celosos de su jerarquía, se preocupan más por acumular información que por saber procesarla y comunicarla. La jerga especializada, el rigor metodológico y la aparatosa bibliografía les proporcionan el biombo ideal para ocultar la falta de ideas. Por un lado, los dueños del saber incommunicable cayeron desde hace tiempo en un círculo vicioso del que no les conviene salir, pues fuera de él está el horrible mundo real, donde no hay año sabático ni plaza de

---

mapa analítico de las futuras investigaciones que intervienen en los procesos de los cambios sociales. El mapa 3: Los recorridos por la estructura del mundo; y el mapa 4: El paradigma productivo: tecnología y conocimiento social, pp. 113 y ss. y 189 y ss.

(73) Yolanda de la Peña señala lo siguiente: “Publicar en una revista de impacto el término ‘impacto’ relacionado con las revistas es utilizado originariamente en el artículo *Citation analysis as a tool in journal evaluation* (Garfield, 1972). En él se establece que las revistas pueden ordenarse en función de un indicador que tuviera en cuenta la frecuencia de citación, que sería reflejo de su influencia en la comunidad científica. Llamado comúnmente Factor de Impacto, es uno de los más conocidos, pero existen otros índices nacionales e internacionales que también miden la influencia y calidad de las revistas científicas. Pero si hablan de “Factor de Impacto” es el que calcula el JCR (*Web of Science*). ¡Ningún otro!”. En: “Publicar ... y no morir en el intento. Algunas recomendaciones para hacerlo en revistas de impacto”. Disponible en el siguiente link: [http://digital.csic.es/bitstream/10261/163762/1/Publicar\\_Recomendaciones.pdf](http://digital.csic.es/bitstream/10261/163762/1/Publicar_Recomendaciones.pdf)

(74) FOUCAULT, Michel. ¿Qué es un autor?, en *Obras esenciales*. Madrid: Paidós Edit., 2010, pp. 291-317.

tiempo completo”(75), y por otro lado, es otro riesgo la individualidad y la autopromoción que desencadena el ego, convirtiéndose para muchos precisamente en su propio enemigo. Anota igualmente con desenfado y en términos lúdicos el escritor Ryan Holiday: “Sabemos a dónde queremos llegar: al éxito. Queremos ser importantes. La riqueza, el reconocimiento y la reputación también son agradables. Eso es lo que queremos”(76). Un hecho que no necesita empíricamente ser puesto en evidencia es que la curiosidad ha llevado a la ciencia a descubrir grandes cosas, que han significado avances en diversos campos. No obstante, Theodore Zeldin anota irónicamente que “la inmensa mayoría de los científicos dedican una gran parte de sus esfuerzos a escribir artículos que nunca se leen. Se dedican a un campo y no a otro porque lo consideran fascinante, pero, no menos a menudo, porque les parece que no está tan concurrido y ofrece más posibilidades de éxito, o porque encuentran patrocinadores que pueden ayudarles a obtener becas. Cuanto más organizada y especializada es la ciencia, tantas más trabas se imponen a la curiosidad individual. La ciencia por sí misma no disipa los miedos”(77). Más allá de esta parcial verdad, un hecho real es que la sociedad del conocimiento impone, crea y auspicia a personajes icónicos del conocimiento como paradigmas de determinada especialidad; es claro que muchos científicos aspiran igualmente a ello; pues como decíamos líneas atrás, ello genera respeto; y hoy, como anota el mismo Zeldin, “el respeto ha llegado a ser más deseable que el poder”(78).

#### 1.2.5.2. *La sociedad del cansancio en la docencia universitaria: el estrés y la depresión en el mundo cognitivo: ¿publicar o morir?*

La construcción de la civilización contemporánea presenta una serie de enigmas que las ciencias sociales pretenden explicar; uno de ellos es el envejecimiento de la edad moderna. Si la modernidad ya ha pasado y se ha

(75) SERNA, Enrique. *Genealogía de la soberbia intelectual*. México: Taurus Edit., 2014, p. 212.

(76) HOLIDAY, Ryan. *El ego es el enemigo*. México: Edit. Planeta, 2017, p. 107. Traducción de Patricia Torres.

(77) ZELDIN, Theodore. *Historia íntima de la humanidad*. Barcelona: Plataforma Editorial, 2015, traducción de José Luis Gil Aristu, p. 219.

(78) *Op. cit.*, pp. 149 y ss.

realizado, dos son las interrogantes que se derivan del concepto diverso de modernidad. En el primer caso, la modernidad resulta sinónimo de Edad Moderna, esto es, aquella época histórica que sigue a la Antigüedad y al Medioevo. Arnold Toynbee señalaba en los años 50 que la Edad Moderna se había transformado en posmoderna. A fines de los setenta, Lyotard desarrollaría la reflexión filosófica de la posmodernidad como una crítica a la modernidad que se sustenta en grandes metarrelatos. Si bien muchos filósofos vienen calificando el mundo actual como la época de una *hipermodernidad acelerada*<sup>(79)</sup>, sin embargo, ella nos permite vivir una individualidad donde hay más posibilidad de afirmar nuestro proyecto de desarrollo personal. No obstante, y pese a ello, la vida de positividad que tienen las personas tiene un componente que ha sido diagnosticado por el filósofo coreano alemán Byung-Chul Han. En efecto, el siglo XXI se caracteriza por una patología de los humanos que tiene como etiología no los problemas bacteriales ni virales, sino neuronales: “Las enfermedades neuronales como la depresión, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), el trastorno límite de la personalidad (TLP) o el síndrome de desgaste ocupacional (SDO) definen el panorama patológico de comienzos de este siglo”<sup>(80)</sup>. Estos perfiles que surcan el horizonte de esta aceleración de la hipermodernidad es por el exceso de la positividad; extremo opuesto de lo que fue la negatividad o la sociedad del control que caracterizó a fines de los setenta; aun hoy, como anota Bauman, hay nuevas formas de control. Con todo, Han traza un paralelo entre la sociedad disciplinaria o sociedad de la negatividad de la sociedad actual que la define como de la positividad. Mientras la primera, fue la *sociedad disciplinaria*, del *control*, caracterizada por la *negatividad* como una prohibición. El rendimiento que tenía por entonces la sociedad, se basaba en la disciplina, pero a nivel del control negativo regía el verbo modal negativo: “no hagas esto”, “no hagas aquello”; y se imponía lo que se “debía hacer”. Foucault hizo penetrantes análisis de esta sociedad disciplinaria que se expresaba en hospitales, cárceles, mani-

(79) LIPOVETSKY, Gilles y CHARLES, Sebastien. *Los tiempos hipermodernos*. 3.ª ed. Barcelona: Anagrama Edit., 2016. Traducción de Antonio-Prometeo Moya.

(80) HAN, Byun-Chul. *La sociedad del cansancio*. Herder edit., 2012, pp. 11 y 12. Traducción de Arantzazu Saratxaga Arregui.



comios, cuarteles, fábricas, colegios, universidades, etc.<sup>(81)</sup>. Sin embargo, actualmente rige una sociedad de la positividad: la persona ya no tiene restricciones de un no hacer; y en el mundo de la productividad se evidenció que los niveles de rendimiento no eran los óptimos precisamente por la imposición del control y restricción; ello llevó a que se generen nuevos paradigmas, surgiendo así la positividad, cuya manifestación de libertad en el humano le permitía ser más eficiente, creador, inventivo, esta libertad de la que hoy el sistema le incentiva permite que el sujeto sea rendidor, pero ya no por las normas negativas que otrora se imponían, sino porque es ahora la propia persona la que se tributa su propia disciplina para llegar a brillar con luz propia. La reflexión aquí compromete un análisis mayor y de calado más profundo: actualmente se observa que la sociedad industrial avanzada del planeta, por la exigencia de la producción masiva de sus bienes y servicios, ha creado una serie de falsas necesidades, ello permite al individuo a asumir un hedonismo y narcisismo que derivan y terminan en el consumismo. Así, hoy la hipermodernidad ha esculpido a un individualismo que se presenta como autosuficiente y hasta prepotente<sup>(82)</sup>. Sumado a las reflexiones de Byun-Chul Han, Lipovetsky, pensador francés, ha venido interpretando igualmente el “posmoderno” y la “hipermodernidad” sosteniendo el “paradigma individualista”. Y es que el capitalismo productivista ha cedido su lugar a un capitalismo consumista desencadenando una relativización de los valores e ideales del “*homo oeconomicus*” que se sustituye por la posmoderna del “*homopsicologicus*”, esto es, el tránsito de un individualismo “competitivo, moralista y revolucionario” a un individualismo “hedonista, narcisista e intimista”. El individualismo narcisista constituye la figura ético antropológico que domina en la sociedad moderna<sup>(83)</sup>.

Esta transformación individualista, a criterio de Lipovetsky que lo califica como narciso o la *estrategia del vacío*, se debe a dos factores: a) el proceso de personalización; y b) el dispositivo de la *forma moda*

---

(81) ETO CRUZ, Gerardo. *Régimen Constitucional de las Universidades. Un repaso a la posición del Tribunal Constitucional*. Lima: Grijley, 2016, pp. 10 y 11.

(82) NOGUERA, Ana y HERRERAS, Enrique. *Las contradicciones culturales en el siglo XXI. Una respuesta a Daniel Bell*. Madrid: Edit. Biblioteca Nueva, 2017, pp. 87 y ss. Antecede prólogo de Victoria Camps.

(83) *Ibidem*, p. 89.

que extiende mediante su lógica basada en lo efímero, la seducción y la diferenciación<sup>(84)</sup>.

Finalmente, a qué viene todo este excursus que aquí venimos esbozando. No cabe duda que, actualmente, el ritmo y la afirmación del éxito que se traza cada persona lleva a tener metas de un excesivo rendimiento en todos los niveles. Esto significa que, quien está en un determinado puesto, no está a gusto y pretende ascender a otro peldaño; el que está en el otro peldaño de la estructura jerárquica de una determinada organización, a su vez encuentra que sobre él hay otras personas que están más altas y más relevantes en su jerarquía; por lo que también aquel inferior quiere llegar a ascender. El que está más arriba quiere seguir los pasos del que está en superior jerarquía; a la postre nadie está satisfecho en su rol, en su puesto, y en su jerarquía porque quiere estar en los peldaños superiores. Este fenómeno ha sido evidenciado por Byun-Chul Han: "(...) La violencia *sistémica* inherente a la sociedad de rendimiento, da origen a *infartos psíquicos* (...) lo que provoca la depresión por agotamiento no es el imperativo de pertenecer solo a sí mismo, sino la *presión por el rendimiento*. Visto así, el síndrome de desgaste ocupacional no pone de manifiesto un sí mismo agotado, sino más bien un alma agotada, quemada. Según Ehrenberg, la depresión se despliega allí donde el mandato y la prohibición de la sociedad disciplinaria ceden ante la responsabilidad propia y las iniciativas. En realidad, lo que enferma no es el exceso de responsabilidad e iniciativa, sino el imperativo del rendimiento, como nuevo *mandato* de la sociedad del trabajo tardo moderna"<sup>(85)</sup>.

Este perfil que describe el filósofo coreano-alemán es el de un *animal laborans*; nadie más que él mismo es el que se explota; el voluntarismo de su propia coerción al exceso del trabajo y la producción se la impone él: ¿para qué? Probablemente para triunfar. Sin embargo, este triunfo tiene un coste, no solo en su salud, sino en su propia felicidad; pues el exceso de positividad lo lleva probablemente a una pasión que arrastra tras de sí muchas cosas, y tiene solo una en su mente y en su cuerpo: producir.

En forma descarnada, Byun-Chul Han ha reflexionado en torno a esta actual sociedad a la que denomina "*de cansancio*", dado que los humanos

(84) LIPOVETSKY, Gilles. *La era del vacío*. Op. cit., pp. 49 y ss.

(85) HAN, Byun-Chul. *La sociedad del cansancio*. Op. cit., p. 29.

tienen una excesiva “aceleración” que forma parte de la aceleración social en el marco de una teoría crítica de la temporalidad. En efecto, existe una *aceleración tecnológica* expresada en un aumento deliberado de velocidad de los procesos *orientados a metas específicas* del transporte, la comunicación y la producción que, en su conjunto, forman la *tecnología acelerada*; por otro lado, hay una *aceleración del cambio social* que consiste en que a partir de los avances tecnológicos se desencadenan cambios sociales que transforman en inestables y efímeras las estructuras que cimentan la base social. Es esta transformación creciente de los patrones de asociación social, de las formas de práctica y de la sustancia del conocimiento (concretamente relevante) lo que define la segunda categoría de la aceleración social<sup>(86)</sup>. Rosa Hartmunt remata afirmando que los fenómenos de la primera categoría pueden describirse como procesos de aceleración *dentro de* la sociedad, mientras que los fenómenos de esta segunda categoría podrían ser clasificados como aceleraciones de la sociedad misma<sup>(87)</sup>.

En esta línea, Byun-Chul Han afirma que en la sociedad actual vivimos una transición crítica, de la cual la responsable de esta transformación radical es la *revolución digital*. Y así sostiene que “la nueva masa es el enjambre digital y sostiene que el enjambre digital no es ninguna masa porque no es inherente a ninguna *alma*, a ningún *espíritu*. El alma es congregadora y unificante. El enjambre digital consta de individuos aislados. La masa está estructurada por completo de manera distinta. Muestra propiedades que no pueden deducirse a partir del individuo. En ella los individuos particulares se funden en una nueva unidad, en la que ya no tienen ningún *perfil propio*”<sup>(88)</sup>.

En este marco de una sociedad de aceleración y de cambios se perfila nuevos enfoques e interpretaciones en torno al poder de la explotación a la que aludía históricamente el marxismo y Byun-Chul Han alude a que la violencia que surge del imperio capitalista ha sido interpretada como

(86) HARTMUNT, ROSA. *Alineación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Buenos Aires: Katz editores, 2016. Traducido por el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y humanidades (CEIICH) UNAM, Revisión y notas de Estefanía Dávila y Mayra Aguiluz Ibargüen.

(87) *Ibidem*, p. 24.

(88) BYUN-CHUL, Han. *En el enjambre*. Barcelona: Edit. Herder, 2014, pp. 26 y 27. Traducción de Raúl Gabás

poder de *explotación del otro*; sin embargo, hoy hablar de clases solo tiene sentido dentro de una pluralidad de clases, pero el filósofo Coreano Alemán subraya lo siguiente: “El imperio global no es ninguna clase dominante que explote a la multitud, pues hoy cada uno se explota a sí mismo y se figura que vive en la libertad. El actual sujeto del rendimiento es actor y víctima a la vez. Sin duda Hardt y Negri no conocen esta lógica de la *propia explotación*, mucho más eficiente que la explotación por parte de otro. En el imperio propiamente no gobierna nadie. Él constituye el sistema capitalista mismo, que recubre a todos. Así, hoy es posible una explotación sin dominación<sup>(89)</sup>.”

Así las cosas, bien podemos señalar que la actual sociedad del trabajo y rendimiento produce nuevas obligaciones que ya no son necesariamente de las relaciones laborales empresario-trabajador. Siguiendo nuevamente *in extensu* a la reflexión de Byun-Chul Han: La dialéctica del *amo y el esclavo* no conduce finalmente a aquella sociedad en la que todo aquel que sea apto para el ocio es un ser libre, sino más bien a una sociedad de trabajo, en la que el amo mismo se ha convertido en esclavo del trabajo. En esta sociedad de obligación, cada cual lleva consigo su campo de trabajos forzados. Y lo particular de este último consiste en que allí se es prisionero y celador, víctima y verdugo, a la vez. Así, uno se explota a sí mismo, haciendo posible la explotación sin dominio. Los seres humanos que padecen depresión, TLP SDO desarrollan síntomas patentes también en los llamados *Muselmänner* de los campos de concentración. Los *Muselmänner* son los reclusos debilitados y tábidos que, como las personas que sufren una depresión aguda, se han vuelto totalmente apáticos y ya no son capaces ni de diferenciar entre el frío físico y la orden del celador<sup>(90)</sup>.

Ha valido esta extensa reflexión en los predios de la filosofía y la sociología contemporánea, dado que, en el complejo campo del profesor universitario<sup>(91)</sup>, estos trabajadores del conocimiento no se encuentran exentos del estrés neuronal o del síndrome del desgaste ocupacional, en tanto los docentes e investigadores si bien tiene que estar atentos al incesante flu-

<sup>(89)</sup> *Ibidem*, p. 31.

<sup>(90)</sup> BYUN-CHUL, Han. *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Edit. Herder, 2012, pp. 48 y 49. Traducción de Arantzazu Saratzaga Arregi.

<sup>(91)</sup> ENKVIST, Inger. *El complejo oficio del profesor*. Madrid: Fineo Edit., 2016.

jo informativo de cientos y cientos de ensayos, artículos; así como de la aplastante bibliografía más orgánicas de libros, ello desencadena con más énfasis un *cansancio intelectual* que muy pocos de los propios académicos lo reconocen; salvo las reflexiones filosóficas en torno al propio cansancio que plantean otros académicos. Y en este marco el docente o profesor universitario en su afán de mantenerse en la aceleración del cambio social, puede erosionar su trabajo cognitivo cuyos resultados son las investigaciones que requieren de grandes espaldas de soporte informático y que lleven precisamente a producir con éxito ese resultado inmaterial y cognitivo, que son pues los trabajos intelectuales o de investigación, en las diversas áreas del saber y de las disciplinas científicas a la que pertenezca el académico.

No cabe duda entonces que el cansancio del que reflexionan por ejemplo Handke<sup>(92)</sup>, Byun-Chul Han, Giles Lipovezky, José Antonio Marina entre otros, ubican la reflexión de los tiempos ultramodernos o de la posmodernidad en la cual las ideas<sup>(93)</sup>, la creatividad<sup>(94)</sup>, los grandes descubrimientos y todo el arsenal espiritual que producen los trabajadores del conocimiento si bien generan un poder que es el de la propia ciencia en sí<sup>(95)</sup>, ha sido fruto de un largo proceso precisamente de la metáfora del cansancio, pero que, a la postre, se llega a ver los frutos de estos *productos espirituales o inmateriales* y que hoy se están ubicando en nuevos escenarios de un valor de orden crematístico como es el llamado *capitalismo cognitivo*. Con todo, en esta espiral de hiperproducción académico-espiritual-inmaterial, el exceso de trabajo por la aceleración de las sociedades del cansancio puede desencadenar, como de hecho ocurre, que el trabajador del conocimiento “produzca” trabajos que no reflejen lo óptimo en las expectativas que se cifran los demás; ello se puede agravar cuando, en este afán potencialmente competitivos, el factor tiempo determinan muchas cosas; y en la mente del trabajador del conocimiento se le atraviesan una serie de angustias y que

---

(92) HANDKE, Peter. *Ensayo sobre el cansancio*. 3.ª ed. Alianza Editorial, 2017. Traducción de Eustaquio Barjau.

(93) GRAYLING, Anthony C. *El poder de las ideas. Claves para entender el siglo XXI*. Barcelona: Edit. Ariel, 2015. Traducción de Francisco J. Ramos.

(94) BOORSTIN, Daniel J. *Los creadores*. 3.ª ed. Barcelona: Crítica, 2008. Traducción de Juan Faci y Francesca Carmona.

(95) SANCHEZ RON, José Manuel. *El poder de la ciencia. Historia social, política y económica de la ciencia (siglo XXIX y XX)*. Barcelona: Crítica, 2007.

para ello es bueno recordar viejos adagios de reconfortante aliciente, tales como: *Acta agere* (“Hacer lo que ya está hecho”); *Multa non quia difficilia sunt non audemus, sed quia non audemus sunt difficilia* (“No es que no intentemos muchas cosas porque son difíciles, sino que son difíciles porque no las intentamos”); *Incipe; dimidium facti est coepisse: supersit dimidium; rursus hoc incipe, et efficies* (“Empieza; comenzar es tener hecha la mitad; te queda otra mitad; vuelve a empezar y la terminarás”); o *Festina lente* (“Apresúrate despacio”)<sup>(96)</sup>.

Recapitulando en torno a este acápite, subyace en el *constructo* de los académicos, intelectuales y científicos, una motivación que tiene diversas raíces; que van desde sus orígenes por el *reconocimiento* de su trabajo, que, si bien no puede ser constatado en términos tangenciales, como es una silla o un vestido, sí se trata del *reconocimiento* y la búsqueda del *respeto* que hoy en términos axiológicos tiene más valor que el poder<sup>(97)</sup>. Unamuno solía expresar que “el cielo de la fama no es muy grande, cuántos más en él entren a menos tocan cada uno de ellos”. Hoy el cielo de la fama está tan repleto de estrellas y celebridades por doquier que se ha convertido en un hacinamiento<sup>(98)</sup>, pero todos quieren estar allí. Si bien es cierto que tras ello también, hay en términos teológicos, un pecado como es la soberbia<sup>(99)</sup> o el ego de muchos académicos; más allá de estos aspectos, que forman parte de la condición humana, lo que interesa es la necesidad de este tipo de vocación de quienes transitan el reino de este mundo, de expresar a partir de sus virtudes, que cognitivamente se encuentran mejor articuladas para la reflexión y la vocación de escriba, el hecho es que siempre el rol de los científicos resulta vital en la construcción y el desarrollo de las sociedades.

<sup>(96)</sup> Vid. *Aurea Dicta. Dichos y proverbios del mundo clásico*. Barcelona: Crítica, 2004, pp. 160 y 161. Antecede Introducción de Enrique Tierno Galván, Selección de Eduard Valentí y Traducción y complementos de Neus Galí.

<sup>(97)</sup> ZELDIN, Theodore. *Historia íntima de la humanidad*. Plataforma Editorial, 2014, pp. 149-165. Traducción de José Luis Aristu.

<sup>(98)</sup> ODINA, Mercedes y HALEVI, Gabriel. *El factor fama*. Barcelona: Anagrama, 1998, p. 15.

<sup>(99)</sup> Una lectura desenfadada y divertida puede apreciarse en AUDEN, W.H. *et al. Los siete pecados capitales*. Barcelona: Edit. Elba, 2017, pp. 33 y ss. Prefacio de Ian Fleming. Traducción de Clara Pastor.

## 2. VAYAMOS NUEVAMENTE A NUESTRO HÉROE YA DESCRITO

Un buen docente debe contar con una serie de recursos materiales que hoy le suministra la hipermodernidad, para estar en la cresta de la ola. Así, Juan Pérez maneja una serie de previsiones y medios, y que generosamente nos lo ha precisado con sustento; aquí brevemente reseñamos:

### a) Internet

Esta palabra que es una suerte de *abracadabra* moderno por la magia tecnológica de información que allí anida, le permite a nuestro investigador tener una información rápida sobre los temas que le agolpan el interés. Pero para ello incluso cuenta con un asistente y a veces con dos estudiantes más que cumplen su circuito de trabajo solo en esta área. Muchas veces impone temas que son del todo pertinente; y otros que son sesudos materiales. Entrar en *google* o en inmensos portales donde se cuelgan cientos y acaso miles de libros ya no es una novedad. En esta era digital de la información y del conocimiento, los trabajadores del conocimiento mismo tienen perplejamente una aplastante información que irónicamente puede generar una mayor desinformación. Juan Pérez al mes bien puede gastar en papel y tinta, lo que puede ser en una semana imprimir cientos de documentos de fácil acceso. Ha llegado a la conclusión que “bajar textos, imprimirlos y encuadernarlos resulta tanto o muchas veces más complicado que el libro mismo”.

Conforme han ido pasando los años, desde que se creara internet en 1983 la ola de la sociedad de la información ha barrido con cientos de académicos clásicos y han surgido una generación de *yuppies* y una serie de tribus urbanas en el mundo académico que han venido desarrollando en forma más refinada el abordaje cognitivo de temas que enfrenta las diversas disciplinas a las que cada docente se identifica. Más recientemente, a partir de las teorías de los algoritmos<sup>(100)</sup> que las potentes plataformas de internet suministran una racionalización más especializada del usuario permiten asombrosamente un acceso rápido a cualquier eje temático. Hoy existen, por ejemplo, *Academia.edu* y *Researchgate.net*, en donde se aprecia

---

(100) RODRÍGUEZ, Pablo Manolo: *Las palabras en las cosas. Saber, poder y subjetivación entre algoritmos y biomoléculas*. Buenos Aires: Cactus, 2019, pp. 83 y ss.

ahí un inusitado horizonte de quienes escriben y publican materias especializadas, logrando interconectarse con otros afines. Y así el trabajador del conocimiento puede bucear en las redes y descubrir quienes lo citan, pudiendo confirmar la fuente bibliográfica si es verdadera y pertinente; lo propio otros autores buceando su producción bibliográfica pueden a su vez confirmar si la bibliografía que el investigador cita es la exacta y así también terceros confirman la fuente usada por su homólogo.

Estas olas que se producen en los complejos andamiajes de la sociedad del conocimiento pueden sofisticar y racionalizar los temas sin necesidad de abordar cientos y cientos de años que ocuparía un hombre en leer lo imposible: lo que se encuentra cognitivamente en la sociedad de la información de las plataformas virtuales. A ello se suma las grandes bibliotecas virtuales, del cual el intelectual y cualquier persona iniciada no puede quejarse, pues tiene, frente a una pantalla de la comodidad de su hogar o su despacho donde trabaja, una infinita red de bibliotecas donde puede revisar cualquier material que anda tras él. Hoy, el trabajo académico igualmente pasa por el escrutinio no solo de la calidad, de la propuesta, de lo sugerente que trae tal aporte; de la novedad o del descubrimiento de algo. Igualmente pasa por el *test de veracidad* y de honestidad donde no exista el plagio.

## b) Bibliografía

Juan Pérez igualmente nos informa que aparte de las fuentes virtuales que le suministra internet, donde se encuentra “colgado” miles de libros, así como miles de artículos, ensayos, ponencias, etc., confiesa que una fuente segura siguen siendo los textos impresos, esto es, el libro que le permite fichar y revisar a su antojo y en cualquier momento porque eso le permite llevar la lectura, subrayarla y tomar notas respectivas; otro colega le ha replicado que eso mismo puede hacer en el *e-book* cuyas tecnologías también le permite en forma análoga lo que hace en el texto impreso. Existen profesores que defienden el texto o libro clásico, aún dominando el conocimiento virtual de las redes; y otros se ubican en la hipermodernidad en donde todo lo lleva a través de un delgado adminículo que la posmodernidad le denomina *Tablet*.

El hecho es que la bibliografía supone una adquisición no solo de la reflexión nacional de cada país, sino de los que se publica en grandes ciu-



dades que constituyen las metrópolis de la industria gráfica. Así, por ejemplo, Juan Pérez aprovechando las cortas estancias de sus viajes académicos, suele afirmar que México, tanto como Argentina, son dos grandes ciudades en las que se puede encontrar lo último del pensamiento académico hasta raros libros góticos y anticuarios de variados precios, según fuere, muchos accesible al bolsillo y otros de costoso precio que solo lo pueden pagar los eruditos y bibliófilos. Es cierto que algunos, por tener una rara erudición, suelen adquirir para su consumo exquisiteces que no necesariamente identifican al verdadero trabajador del conocimiento. Igualmente, en Europa afirma que son claves, ciudades que hoy se ubican, como “*ciudades globales*”, como Madrid y Barcelona; Praga tanto como Berlín y sin duda alguna, Viena, Múnich, Londres y San Petersburgo constituyen paradas para los bibliófilos; y ni hablar, suele decir, de la inmensa producción moderna como de anticuarios de París, Roma y Bologna.

Mención aparte son los libreros de viejo, que son *beresiarcas* o sacerdotes que manejan con cautela y encriptadamente una asombrosa sabiduría en los libros que suelen vender y adquirir; estas personas son delicias de los académicos y trajinados investigadores que están a la caza de algún libro inubicable en las bibliotecas comunes<sup>(101)</sup>.

Este recorrido que nos asombra, es claro del académico cosmopolita, que supera el localismo de reflexión y atalaya extraterritorialmente en el actual mundo de la globalización del conocimiento.

Hoy podemos afirmar que la posmodernidad y más propiamente la hipermodernidad no solo ha creado el ciudadano cosmopolita<sup>(102)</sup>, sino el investigador cosmopolita. Y se supone que todo trabajador del conocimiento es cosmopolita al abordar temas cognitivos que forman parte del mundo científico, mundo al cual no hay barreras ni fronteras y la reflexión está desterritorializada del mero localismo donde se reflexionó.

---

<sup>(101)</sup> Sobre el particular, resulta fascinante la estampa que nos describe DARTON, Robert. *Los best sellers prohibidos en Francia antes de la revolución*. Buenos Aires: FCE, 2008, pp. 51 y ss. Traducción de Antonio Saborit.

<sup>(102)</sup> GARCÍA FERNÁNDEZ, Eusebio. *Dignidad humana y Ciudadanía Cosmopolita*. Madrid: Edit. Dykinson, 2001. Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas”, Universidad Carlos III de Madrid.

A propósito de la bibliografía, tanto la sociedad de la información como del conocimiento, han creado en los últimos tiempos una capital de libro; esto significa que cada dos años una ciudad de un Estado se convierte a nivel mundial en la capital del libro<sup>(103)</sup>. Este solo hecho confirma al libro como uno de los principales instrumentos de la sociedad del conocimiento.

No se requiere hacer una compleja arqueología del saber desde los orígenes de Johannes Gutenberg, a quien se le atribuye el invento de la imprenta; pero un hecho cierto es que una forma útil y práctica que la humanidad ha desarrollado son estos adminículos llamados libros y que tienen una particular estructura con sus tapas, cubiertas y las páginas que componen el contenido de lo que allí se divulga. Apelando a la metáfora de Scherezada, en donde se habla de las mil y una noches a la que presuntamente fueron redactadas esta joya literaria entre los siglos IX y XV, donde tanto los persas que compusieron los cuentos y que los reyes achgánidas multiplicaron estos relatos, la humanidad desde hace siglos tiene este gran metarrelato de las mil y una noches<sup>(104)</sup>. En los tiempos actuales, apelando a esta alegoría se habla de este número cabalístico 1001 y así una persona debe por lo menos transportarse a la imagería de las bellas letras apelando a mil y un libros que hay que leer antes de morir<sup>(105)</sup>.

Si esto ocurre en el campo del humanismo y que forma parte de la evolución de la civilización cultural, existen otros archipiélagos más sofisticados y especializados que le corresponden ya a la sabiduría especializada que da la formación profesional de cada uno. El hecho es que actualmente una formación despojada de lo ordinario, vulgar y superficial lo dota y lo

---

<sup>(103)</sup> Al respecto, debemos señalar que las capitales de libros han venido desarrollándose en las siguientes ciudades: Madrid-España 2001, Alejandria-Egipto 2002, Nueva Delhi-India 2003, Amberes-Bélgica 2004, Montreal- Canadá 2005, Turín-Italia 2006, Bogotá-Colombia 2007, Ámsterdam-Países Bajos 2008, Beirut-Líbano 2009, Liubliana-Eslovenia 2010, Buenos Aires-Argentina 2011, Ereván-Armenia 2012, Bangkok-Tailandia 2013, Port Harcourt-Nigeria 2014, Incheon-Corea del Sur 2015, Breslavia-Polonia 2016, Conakry-Ginebra 2017, Atenas-Grecia 2018, Sharjah-Arabes Unidos 2019, Kuala Lumpur, Malasia, 2020.

<sup>(104)</sup> *Las Mil y Una noches*. Tomo I. Barcelona: Edicomunicación, 2003, pp. 7-12. Según la versión alemana de Gustav Weil. Ilustraciones Originales. Antecede nota introductoria de Michel GALL.

<sup>(105)</sup> BOXALL, Peter y MAINER, José Carlos. *1001 libros que hay que leer antes de morir*. Barcelona: Grijalbo, 2006.

suministra la bibliografía y que hoy la humanidad y hablemos en términos más concretos, cada persona, encuentra vía la información virtual que suministra internet el acceso de lo que antes era un conocimiento de los grandes heresiarcas y sacerdotes que tenían el acceso y el conocimiento de las escrituras y de las lecturas de los antiguos libros sagrados<sup>(106)</sup>. Hoy cada persona en su cotidianidad de vida puede encontrarse con interlocutores que apelan desde el lenguaje científico hasta el lenguaje sencillo y ordinario y acaso solamente el *lenguaje comunicativo* que es, lo que al fin y al cabo la condición humana cohabita y se interrelaciona con los demás a través de fuentes orales como escritas. Resulta pertinente lo que sostiene Steven Pinker: “Las palabras están ligadas a la realidad cuando su significado, como ocurre con los verbos factitivos, depende del compromiso que el hablante asuma respecto a la verdad. Pero también están ligadas a la realidad de una forma aún más directa. No se refieren simplemente a hechos sobre el mundo almacenados en la cabeza de la persona, sino que están entretejidas en la estructura causal del propio mundo”<sup>(107)</sup>. En el caso del lenguaje científico, se trata de “una construcción teórica que tiene por objeto sistematizar coherentemente una masa de hechos experimentales. Su valor heurístico (conveniente, útil) consiste en abarcar el mayor número de fenómenos y contener las menores contradicciones”<sup>(108)</sup>. Sin embargo, el mundo cognitivo no solo se reduce, como veremos en otro acápite, al mundo científico, sino también a las áreas de la reflexión filosófica, de las letras, de la literatura e historia. Por lo tanto, el docente universitario, sea médico, ingeniero, arquitecto, abogado, debe dominar su especialidad, pero rodeado de otros aspectos que le permitirán irradiar al discente una heterodoxa visión en su formación educativo-profesional.

(106) FINKELSTEIN, Daiv y Alistar MACCLEERY. *Una introducción a la historia del libro*. Buenos Aires: Paidós, 2015, pp. 63 y ss.; MANGUEL, Alberto. *Una historia de la lectura*. Madrid: Norma, 2017, p. 243. Traducción de José Luis López Muñoz; CALVET, Louis-Jean. *Historia de la escritura. De Mesopotamia hasta nuestros días*. Buenos Aires: Paidós Edit., 2008, pp. 33 y ss., Traducción de Javier Palacio Tauste; SERNA, Enrique. *Genealogía de la soberbia intelectual*. México: Tauros, 2013, p. 25; y PRIETO, Carlos. *Cinco mil años de palabras*. 3.ª ed. México: FCE, 2010, pp. 37 y ss. Antecede Prólogo de Carlos Fuentes.

(107) PINKER, Steven. *El mundo de las palabras. Una introducción a la naturaleza humana*. Barcelona: Edit. Paidós, 2007, pp. 24 y 25.

(108) ALLENDE LEZAMA, Luciano. *Lenguaje científico*. Argentina: El Ateneo, 1942, p. 15.

### 3. UNA MIRADA AL ALEPH DE LA CIVILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Los tiempos actuales que vivencia la humanidad en todas sus manifestaciones y expresiones de vida, tienen hoy un común denominador a nivel planetario: la *aceleración*<sup>(109)</sup>. El por qué es que ello ocurre así es parte de una interdisciplinaria explicación donde lo *vertiginoso*<sup>(110)</sup>, y el constante cambio en arquetipos, modas, corrientes, tendencias, paradigmas cognitivos y un sinnúmero de experiencias que vive cada persona, es la nota característica de la hoy llamada posmodernidad, preconizada en su momento en que “la humanidad ha alcanzado su punto final de su evolución ideológica con el triunfo de la democracia liberal”<sup>(111)</sup>. En este fin de la historia<sup>(112)</sup>, desde luego que está implicada y no exenta el conocimiento. Se afirma en términos axiomáticos que el *conocimiento* se encuentra en permanente cambio. Hoy el conocimiento es mucho más aplastante que lo que ha ocurrido en la última centuria, si bien su actual evolución es tributaria y deudora de los siglos precedentes. Recordemos que para que el mundo y la civilización contemporánea sean actualmente tal como es, con la prédica de un mundo interconectado y globalizado, ha tenido que pasar por una larga y fatigante búsqueda y de hallazgos que el humano emprendió a lo largo de la historia. Los grandes descubrimientos, por ejemplo, anota Jean Favier, se inscriben en una dinámica de largas raíces, unas que fueron fruto del azar puro, pero poco fecundo; otras que respondieron a una necesidad y acaso a una coyuntura política, económica; y sin duda alguna, a menudo intelectual. Pero estos descubrimientos, a la postre, se fundaron “en medios [que fueron] ante todo de orden financiero, pero entre los cuales no debería olvidarse la experiencia acumulada, la de las generaciones como la del individuo que busca y que encuentra: una experiencia hecha de tantos fracasos y caminos errados como de certidumbres verificadas y

(109) CONCHEIRO, Luciano. *Contra el tiempo. Filosofía práctica del instante*. Barcelona: Anagrama, 2016, p. 11.

(110) ROVELLI, Carlos. *El orden del tiempo*. Barcelona: Anagrama, 2018, p. 15. Traducción de Francisco J. Ramos Mena.

(111) ANDERSON, Perry. *Los fines de la historia*. Barcelona: Anagrama, 1996, pp. 12, 17 y 97 y ss. Traducción de Erna von der Walde.

(112) FUKUYAMA, Francis. *El fin de la historia*. Madrid: Alianza, 2016. Presentación y selección de Juan García-Moran Escobedo.

de progresos irreversibles. Es como decir que el riesgo del descubrimiento se acompaña de un cortejo de ideas aceptadas y de ilusiones. El activo de la herencia solo aparece en la hora en que el descubrimiento conseguido hace justicia a la hipótesis<sup>(113)</sup>. La humanidad de hace apenas unos siglos no ha logrado acumular de la compleja realidad los conocimientos que hoy detentan la civilización contemporánea; y cada cierto tiempo rebota en la prensa sin necesidad de que sea la especializada, sino los simples medios de comunicación, la noticia de tal o cual descubrimiento<sup>(114)</sup>; ya es un lugar

(113) FAVIER, Jean. *Los grandes descubrimientos. De Alejandro a Magallanes*. FCE: México, 2006, p. 7. Traducción de Tomás Segovia; una monumental obra sobre la vida y los descubrimientos puede verse en FRAMIS, R. Majó. *Vidas de los navegantes y conquistadores españoles del Siglo XVI* (T.I. Navegantes, T.II: Conquistadores y T.III: Colonizadores y fundadores en Indias). Madrid: Aguilar, 1950.

(114) En los últimos tiempos se afirma entre los principales diez grandes descubrimientos de un posible ranking de los más destacados que podrían ser: 1. *Bosón de Higgs*: la más que posible existencia de la conocida como partícula de Dios fue confirmada el pasado 4 de julio del 2012 por la Organización Europea para la Investigación Nuclear (CERN). Después de mucho tiempo rastreándola, finalmente la partícula, teorizada en los años 60 por el físico británico Peter Higgs, parece que empieza a estar cercada. Eso sí, pasará todavía un tiempo hasta que los científicos del CERN puedan afirmar, sin atisbo de duda, que lo que han hallado es, indefectiblemente, el archiconocido Bosón de Higgs. 2. *El genoma humano, descifrado*: corría el 2003 cuando un consorcio internacional formado por científicos de seis países descifraba, dos años antes de lo previsto, la secuencia completa (99,99%) del llamado libro de la vida: el genoma humano. Era la culminación del Proyecto Genoma Humano, dotado con 280 millones de dólares de presupuesto, que se había creado en 1990 para dicho objetivo. En la larga cadena con forma de hélice que tiene el ADN se ocultan los miles de genes que contienen las instrucciones para el funcionamiento de un ser humano. 3. *Reprogramación celular*: la revista Science ya señalaba la reprogramación celular como el hallazgo estrella de la investigación del 2008. Desarrollada en el 2006 en ratones, la técnica posibilita, entre otras cosas, que una célula de la piel o de un cabello se convierta en una neurona o en cualquier otro tipo celular de los 220 que componen nuestro organismo. Esto significa que gracias a la reprogramación celular se puede borrar la memoria del desarrollo de una célula, convirtiéndola en un tipo totalmente diferente después de haberla devuelto a su estado embrionario. El padre de esta técnica, el japonés Shinya Yamanaka, recibió en el 2012, juntamente con el científico británico John B. Gurdon, el Nobel de Medicina por sus investigaciones pioneras en clonación y células madre. 4. *El ADN basura! no es un desecho*: gracias a las investigaciones del proyecto ENCODE (la investigación de mayor envergadura en el campo de la genómica en la que participan varios biomédicos españoles) en el 2012 se descubrió que el llamado ADN basura es mucho más útil de lo que se pensaba. Y es que, en realidad, este es esencial para que los genes huma-

nos funcionen ya que regula su actividad. El hallazgo se presentó de manera simultánea en tres revistas científicas: la británica *Nature*, y las estadounidenses *Genome Research* y *Genome Biology*. 5. *El homínido más antiguo ballado*: es hembra, pesa alrededor de 50 kilogramos y mide unos 120 centímetros de altura. Se trata de Ardi, el antepasado más antiguo del ser humano que fue hallado en Etiopía en 1992 y presentado en sociedad 17 años después. El 1 de octubre del 2009, en una edición especial de *Science*, un equipo internacional de científicos describía minuciosamente, por primera vez, a *Ardipithecus ramidus*, una especie homínida que vivió hace 4.4 millones de años en lo que hoy es Etiopía. De esta manera, Ardi destronaba a Lucy, esqueleto parcial femenino de *Australopithecus afarensis*, hallado en 1974, que vivió hace 3,2 millones de años y que suponía el resto más antiguo descubierto hasta la fecha. El descubrimiento de Ardi probaba que los primeros antepasados de los humanos no se parecían en nada a un chimpancé o a otros primates de gran tamaño, como se creía por lo general. 6. *Hallan agua en Marte*: el 19 de junio del 2008, la NASA confirmaba un secreto a voces: el planeta Marte albergaba agua. Hacía muchos años que los científicos estaban convencidos de ello, y es que así lo determinaban multitud de estudios previos, pero faltaba la prueba física. Y esta llegó gracias a la sonda Phoenix. Este vehículo explorador, lanzado el 4 de agosto del 2007, cerraba el círculo encontrando hielo cerca del Polo Norte marciano. Análisis posteriores determinarían que el suelo marciano en el que aterrizó la Phoenix era alcalino, con un pH (acidez) de entre 8 y 9, y muy similar al de la superficie cercana a los valles de la Antártida. 7. *Hallazgo de planetas similares a la Tierra*: el 6 de marzo del 2009 fue lanzada al espacio la sonda espacial Kepler, una sonda que tenía, y tiene, como principal objetivo hallar planetas extrasolares, especialmente aquellos que más se asemejen a la Tierra y que se encuentren en zonas habitables (con temperaturas ni muy frías ni muy calientes y con agua en su superficie). Ya en el siglo XIX los científicos sospechaban de la existencia de estos planetas, pero no sería hasta la década de los 90 del siglo pasado cuando se empezarían a detectar los primeros. La Kepler observa simultáneamente unas 150.000 estrellas y analiza su brillo cada 30 minutos para detectar posibles tránsitos de planetas. Recientes estudios han concluido que en la Vía Láctea existen unos 17.000 millones de planetas parecidos a la Tierra. Esto quiere decir que una de cada seis estrellas del tamaño de nuestro Sol tiene un planeta similar al nuestro orbitando en torno a ella. Sin embargo, la mayoría están demasiado próximos a su sol por lo que son demasiado calientes como para albergar vida, ya que esta requiere de agua en forma líquida. 8. *Hallan el material más delgado del mundo*: el grafeno. Transparente, flexible, resistente, conductor de electricidad (...) son algunas de las virtudes del grafeno, el material más delgado y resistente del mundo que fue descubierto casi de rebote (como otros muchos hallazgos de la ciencia) en el 2004. Estudiando las capas de grafito que normalmente se desechan, el físico Andre Geim, de la Universidad de Manchester, y el entonces estudiante de doctorado Konstantin Novoselov, hallaron monocapas cristalinas de grafito (léase grafeno) cuyas virtudes han supuesto una revolución en la física de los materiales. Seis años más tarde, los dos científicos de origen ruso recibían el Premio Nobel de Física 2010 por demostrar el comportamiento de una sustancia de carbono de un solo átomo de

común tomar información de hechos vinculados a las ciencias y la tecnología, los viajes espaciales o los progresos y nuevos inventos tecnológicos que las grandes compañías, laboratorios, sea en la industria farmacológica;

grosor, con implicaciones en áreas que van desde la física cuántica hasta la electrónica de consumo. Una muestra, el revolucionario dispositivo electrónico flexible y ultrasensible a la luz desarrollado por investigadores del Institut de Ciències Fotòniques (ICFO) que permitirá crear móviles flexibles y ordenadores que se podrán enrollar como una revista, o cámaras dotadas de visión nocturna que podrán hacer buenas fotos y filmar buenos vídeos incluso sin luz. 9. *Demostración de la conjetura de Poincaré*: siete años de arduo trabajo le llevó al ruso Grigori Perelman encontrar la solución a uno de los llamados siete problemas del milenio: la conjetura de Poincaré. Este problema, planteado en 1904 por el matemático Henri POINCARÉ, no obtuvo una resolución satisfactoria hasta el 2002, casi 100 años después de que fuera formulado.

Sin embargo, no sería hasta el 2006 cuando la revista científica *Science* tildaría la resolución de Perelman como el hallazgo estrella del año. Muchos matemáticos dudaron en principio del planteamiento del científico ruso, y tendrían que pasar cuatro años para que la comunidad científica alcanzara un consenso en relación a su validez. Poincaré planteó una cuestión central de la topología: el estudio de las propiedades geométricas de los objetos que no se modifican al ser estirados, doblados o comprimidos. El matemático francés propuso una conjetura y Perelman le dio categoría de teorema demostrándola. El genio ruso no quiso cobrar el millón de dólares que el instituto Clay de Matemáticas ofrecía, y ofrece, por la resolución de cada uno de los siete problemas del milenio, y es que no digirió bien que algunos colegas matemáticos quisieran quitarle la paternidad de su hallazgo. 10. *Nanotecnología*: uno de los mayores logros científicos registrados en el 2001 fue la fuerte irrupción de la nanotecnología. La Real Academia Española la define como la "tecnología de los materiales y de las estructuras en la que el orden de magnitud se mide en nanómetros, con aplicación a la física, la química y la biología".

Considerada por muchos expertos como el motor de la próxima revolución industrial, esta tecnología tiene aplicaciones múltiples en el campo, entre otros, de la electrónica, la biología o la medicina. En este último, las posibilidades son infinitas. En medicina regenerativa, por ejemplo, la idea es conseguir algún día liberar células o pequeños tejidos en órganos enfermos para que estos puedan ser reparados. En el 2001, los científicos fueron capaces ya de desarrollar componentes de computación de tamaño molecular, de millonésimas de milímetro. Este hecho conllevó que la revista *Science* calificara dicha realidad como uno de los mayores logros del año. Se consiguió, entre otros éxitos, llevar a cabo intercambio de información a través de nanoalambres (un nanómetro es una millonésima parte de un milímetro); o crear conmutadores que funcionaban con moléculas, realidad que abrió el camino para la creación de diminutas máquinas extremadamente potentes y rápidas. Esta información se encuentra disponible en el siguiente link: <https://www.lavanguardia.com/ciencia/20130312/54368262604/diez-descubrimientos-cientificos-mas-importantes-este-siglo.html>.

en el campo de la medicina, de las complejas maquinarias tecnológicas, las redes de comunicación y los instrumentos inalámbricos, así como las *mega construcciones*, etc., que hoy surcan el horizonte de la hipermodernidad; en suma en este mundo hoy globalizado e interconectado por la maravilla e invento de la comunicación<sup>(115)</sup> vía internet, diríase que nadie se encuentra aislado de los conocimientos y de la información que segundo a segundo y en millones de redes la humanidad paradójicamente sigue *in crescendo* y es imposible procesar todo lo que está en el ciberespacio. Internet es hoy el gran paso que perpetró la humanidad en la era de la posmodernidad<sup>(116)</sup>. Es el inicio de un *anno mirabilis* y ello hoy ha desencadenado inusitadas consecuencias; entre otras el desembalse de una sociedad de la información<sup>(117)</sup> que irónicamente se encuentra perplejamente con mayor desinformación, dado que las diversas fuentes de donde proviene, no todo es absolutamente confiable<sup>(118)</sup>. Actualmente, las grandes redes que existen en las potentes plataformas mundiales suministran heterodoxas informaciones y habría que ver si ello ciertamente genera la categoría de conocimiento confiable y asertórico; y es que la posmodernidad marcha en paralelo con dos paradigmas que no se excluyen, sino se interrelacionan y complementan: el conocimiento y la información; de allí que desde diversas vertientes de las ciencias sociales, como también de la filosofía contemporánea<sup>(119)</sup>, desde hace algún tiempo acá se viene hablando de una sociedad de la información y una sociedad del conocimiento.

(115) MATTELART, Armand. *La mundialización de la comunicación*. Barcelona: Paidós, 1998.

(116) HABERMAS, J., BRAUDILLARD, J., SAID, E., JAMESON F. *La posmodernidad*. 7.ª ed. Barcelona: Kairós. Vid., en especial, el pionero trabajo fundacional de LYOTARD, Jean-François. *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Minuit, 1987, pp. 6-8, 22-24. Traducción de Mariano Antolin Rato. Igualmente, a BAUMAN, Zygmunt. *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal, 2017. Traducción Martha MALO DE MOLINA y Cristina PIÑA ALDAO; y ANDERSON, Perry. *Los orígenes de la posmodernidad*. Madrid: Akal, 2000. Traducción Luis Andrés Bredlow.

(117) MATTELART, Armand. *Historia de la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós, 2002.

(118) Caso concreto es el portal de Wikipedia. Vid al respecto la acérrima crítica que hace ECO, Humberto. *A paso de cangrejo*. Buenos Aires: Editorial Debate, 2017.

(119) ESQUIROL, Josep M. *Los filósofos contemporáneos y la técnica de Ortega a Sloterdijk*. Barcelona: Gedisa, 2011.



No obstante, al margen de estas consideraciones, lo que interesa aquí es reflexionar en torno a dicha interrogante: si bien se habla en términos sociológicos de “*sociedades del conocimiento*”, lo que bien cabe rigORIZAR en este trabajo es si las sociedades son en realidad las que ostentan un conocimiento o, más propiamente, las universidades con las entidades naturales que irradian a la sociedad en su conjunto un desarrollo del conocimiento. La interrogante, por otro lado, nos puede remontar a deslindar si acaso las instituciones universitarias, como las históricas corporaciones que han existido desde sus creaciones en la vieja edad media<sup>(120)</sup>, a la que se le conoció primigeniamente como *studium generale*, son más propiamente sociedades de la información, o en este caso sociedades del “*conocimiento*”, o son muchas, en el campo privado, meras empresas mercantilizadas con fines de lucro tras el fin de afirmar y transferir conocimientos.

Aunque aquí no es el momento para abordar en periplo paralelo los conceptos que la posmodernidad nos traen en torno a la sociedad del conocimiento y de la información, ambas no le son ajenas a las universidades, como veremos más adelante.

La evolución de la civilización contemporánea<sup>(121)</sup> no puede entenderse sin el rol determinante que ha ejercido y ejerce el pensamiento científico y cuyo origen hoy se le reconoce a Anaximandro de Mileto<sup>(122)</sup>. No cabe duda que actualmente la ciencia y la tecnología vienen determinando la vida humana y rediseñando comportamientos masivos en un mundo globalizado<sup>(123)</sup>, a partir de la era de la revolución tecnológica, digital, inalámbrica. En suma, en esta era de la *inteligencia artificial*, conocer siempre ha sido la pulsión que ha movido el motor de la historia de la humanidad y por

(120) Vid al respecto a: GOETZ, Walter *et al.* *Historia Universal*. T. IV. La época del gótico y el renacimiento (1250-1500). Madrid: Espasa Calpe, 1975, pp. 128-259 y fundamentalmente pp. 302 y ss. Versión española de Manuel García Morente.

(121) ELÍAS, Norber. *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: FCE 2016, pp. 83-87. Antecede prefacio de Gina ZABLUDOVSKY. Traducción de Ramón García Cotarelo.

(122) ROWELL, Carlo. *El nacimiento del pensamiento científico*. Barcelona: Herder, 2018.

(123) LIPOVETSKY, Gilles y SERROY Jean. *La cultura mundo. Respuesta a una sociedad; desorientada*. Barcelona: Anagrama, 2010; igualmente puede verse a BECK, Ulrich. *Qué es la globalización*. Barcelona: Paidós, 2017, pp. 37 y ss. Traducción de Bernardo MORENO y Ma. Rosa PORAS.

ello supone desentrañar lo que la naturaleza puede prodigar de beneficios a los seres humanos. Hoy, a raíz de un vasto complejo de descubrimientos en todas las áreas del saber, la civilización actual predica una aceleración en la que trata de buscar metas que tienen muchas el signo distintivo de la ganancia a costa de muchas contingencias, como los desastres (recuérdese Chernóbil) en la ecología y medio ambiente. Por otro lado, si hay algún signo positivo, ello se evidencia, desde luego, en muchas cosas, por ejemplo, en la medicina humana que permite en estos tiempos realizar grandes hazañas otrora inconcebibles. Pero en todo ello, con sumas y restas, hay también aspectos no todos pacíficos en el lado ético. Así, el tema de la manipulación genética puede proyectar siniestros retos proscritos por las normas de convivencia ética<sup>(124)</sup>. El conocimiento con todo es desde luego progresivo, baste indicar, siguiendo en este campo de la medicina, cómo los científicos hacen denodados esfuerzos para encontrar antídotos a los males antiguos contemporáneos. Las antiguas pestes medievales hoy solo son un recuerdo de las noches góticas del medioevo. Sin embargo, los retos actuales de enfermedades que asolan la posmodernidad resultan acaso más complejos, desde el SIDA al Ebola; y ni hablar de enfermedades mentales silenciosas<sup>(125)</sup> que hoy causan más estragos que la descripción de los orígenes de la locura que nos historia Michel Foucault<sup>(126)</sup>. El cáncer es otro patíbulo que hoy diezma a millones de seres humanos y la medicina

(124) RODRÍGUEZ ÁVALOS, Yovar Osven. *Los derechos fundamentales del Clon Humano. Las garantías incomprendidas*. Trujillo: BLG, 2014. Antecede estudio preliminar de Gerardo Eto Cruz; GARRAFA, Volnei, KOTTOW, Miguel y SAADA, Alya (coord.). *Estatuto epistemológico de la Bioética*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética de la UNESCO, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2005; MENDOZA, Héctor A. *La reproducción humana asistida. Un análisis desde la perspectiva biojurídica*. Universidad Autónoma de Nuevo León. México: Fontamara, 2011; SOBERON, MAINERO, Francisco Xavier. *La ingeniería genética, la nueva biotecnología y era genómica*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002; VÁZQUEZ, Rodolfo (coord.). *Bioética y Derecho. Fundamentos y problemas actuales*. México: Fontamara, 2012; ver igualmente a ANDORNO, Roberto. *Bioética y dignidad de la persona*. Madrid: Tecnos, 2012.

(125) PORTER, Roy. *Breve historia de la locura*. Turner: FCE, 2008, pp. 203 y ss. Traducción de Juan Carlos Rodríguez.

(126) FOUCAULT, Michel. *Historia de la locura en la época clásica*. 2 Vols. México: FCE. Traducción de Juan José UTRILLA.

preventiva es la única que puede enfrentar esta escarlata enfermedad<sup>(127)</sup>. Pero hoy, pese a que hemos dejado la sociedad del control y de la negatividad<sup>(128)</sup> y vivimos una sociedad de la positividad, ello ha generado, como ya se ha abordado en páginas anteriores, una compleja sociedad del cansancio donde tenemos gente “cansada y deprimida”<sup>(129)</sup>. Y las enfermedades mentales hoy asolan destructivamente, llegando a los extremos que conductas con desvaríos mentales se conviertan en armas mortales. Evidencia de ello son las noticias que asolan estos desvaríos de inadaptados en esta hipermodernidad cuando la enajenación llega a extremos de exterminar a niños y adolescentes en los colegios norteamericanos<sup>(130)</sup>. Más allá de estos aspectos, el hecho es que el conocimiento como tal hoy se ha convertido en una mercancía y constituye un valor en el mercado de las relaciones económicas. De allí la expresión sociedad del conocimiento que la ejercen, si bien a nivel individual los científicos y académicos, los filósofos y pensadores, toda esta comunidad de concedores del conocimiento, esto es, los seres que manejan epistémicamente las regiones ópticas del saber<sup>(131)</sup>, no necesaria-

(127) “En el 2010, unos seiscientos mil estadounidenses y más de siete millones de personas en todo el mundo morirán de cáncer. En Estados Unidos, una de cada tres mujeres y uno de cada dos hombres desarrollan un cáncer durante su vida. Una cuarta parte de las muertes de estadounidenses, y alrededor del 15 por ciento de todos los fallecimientos en el mundo, se atribuirán a él. En algunos países, el cáncer superará a las enfermedades cardíacas como la causa más habitual de la muerte”. Estas demoledoras cifras corresponden al oncólogo nacido en Nueva Delhi: MUKHERJEE, Siddhartha. *El emperador de todos los males. Una biografía del cáncer*. Barcelona: Debate, 2018. Traducción de Horacio PONS.

(128) DELEUZE, Guiles. Post-scriptum sobre las sociedades de control, en *Polis*. Revista Latinoamericana. N.º 13, 2006, publicado el 14 de agosto del 2012. Disponible en el siguiente link: <https://journals.openedition.org/polis/5509>. Visto el 04-03-2019.

(129) HAN, Byung-Chul. *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder, 2017. Traducción de Arantza SARATXAGA ARREGI.

(130) Desde el 2013 hubo 291 tiroteos en colegios estadounidenses. El propio Trump ha apuntado a la necesidad de controlar las enfermedades mentales para prevenir estos actos. Sin embargo, el Congreso bajo mayoría Republicana revocó el año pasado la legislación aprobada durante el gobierno de Obama que endurecía la obtención del permiso para aquellos que no acreditaran salud mental. Vid.: *Masacre en Florida. Tiroteos en las escuelas: ¿un fenómeno endémico en Estados Unidos?* Disponible en el siguiente link: <http://www.rtve.es/noticias/20180216/tiroteos-escuelas-fenomeno-endemico-estados-unidos/1679182.shtml>.

(131) HUSSERL, Edmund. *La idea de la fenomenología*. Barcelona: Herder Edit., 2012, pp. 71 y ss. Introducción, traducción y notas de Jesús Adrián ESCUDERO.

mente están en los intramuros del mundo universitario. Actualmente son las corporaciones económicas de diversas materias las que, con sus marcas, distintivos, y una compleja red de patentes, de propiedad industrial e intelectual, han convertido el saber y el conocimiento en una globalización del mercado económico que se puede transferir. De otro lado, todos confluyen en depositar en los productos cognitivos que son recogidos en materiales llamados libros y en sus soportes electrónicos de infinitas manifestaciones tecnológicas para transmitir estos componentes de información.

Es verdad que la condición humana receptiona desde que se nace una actitud cognitiva<sup>(132)</sup>. Así, desde pequeño el niño está en permanente aprendizaje que le queda en su estructura gnoseológica saberes para la vida. El carpintero, el mecánico, el panadero y los diversos oficios que existen, sin pisar acaso las universidades, son agentes transmisores de conocimiento ¡qué duda cabe! Mas, en estricto, la sociedad del conocimiento integrada por los docentes en sus diversas categorías, son las que verdaderamente transmiten el conocimiento científico que se imparte en las universidades. Por otro lado, si el conocimiento es susceptible de ser transmitido, no cabe duda que de por sí es un bien objeto igualmente que puede estar sometido, guardando ciertas distancias, a las reglas del mercado. Quiere decir entonces que está vinculado con la información. Sociedad del conocimiento y sociedad de la información no son compartimentos estancos en forma autárquica. Uno requiere de la otra. El conocimiento como bien es transmitido a través de las aulas por lo que aquí denominamos los *trabajadores del conocimiento*<sup>(133)</sup> a quienes se les asigna desde la antigüedad con el nombre de maestros, docentes o catedráticos. El cristianismo como *metarrelato* asigna e identifica a Jesús de Galilea no solo como el hijo de Dios, sino como el mesías y el maestro<sup>(134)</sup>. Él, por ejemplo, sin pisar las grandes sinagogas del conocimiento antiguo, transmitió unas enseñanzas que hoy perduran en el pensamiento cristiano.

(132) Una descripción de cómo trabaja nuestro cerebro a partir de investigaciones recientes se puede ver en EAGLEMAN, David. *Incógnito. Las vidas secretas del cerebro*. Barcelona: Anagrama, 2013, pp. 31 y ss. Traducción de Damiá ALOU.

(133) DRUCKER, Peter. *The Landmarks of Tomorrow: los límites del mañana*. En esta obra introduce por vez primera el concepto de "trabajador del conocimiento" (*knowledge workers*).

(134) PESCE, Mauro. *De Jesús al cristianismo*. Madrid: San Pablo, 2011, pp. 73 y ss. Traducción de José Francisco DOMÍNGUEZ GARCÍA.

Según cómo se imparta estos conocimientos en las aulas por la destreza y habilidad pedagógica del trabajador del conocimiento, dicha corporación universitaria será idónea según tenga profesores y plana de docentes que hoy informan y forman a las generaciones de profesionales que son los que van a seguir esta larga línea sucesora del saber. Las universidades así, según sea la calidad de la enseñanza y el perfil profesional que se desea producir, serán de desigual calibre y nivel. Desde aquellas que expresan la mediocridad y solo tienen un norte que es el alma fenicia de la ganancia de sus propietarios, y otras que tengan un fin realmente legítimo en sus metas de enseñanza: sacar un profesional capaz, creativo, con el perfil de la excelencia académica. Aquí merece identificar las universidades norteamericanas de las que en América Latina igualmente han asimilado ciertos cánones, pero a nivel de la estructura universitaria. Resulta lamentable que hoy el representante de estas sociedades del conocimiento esté siendo lideradas por aquella *corriente pop* de buscar o asimilar a los que gobiernan los estados o las universidades a personalidades del mundo del espectáculo y no del conocimiento. O, para matizar la afirmación, tras los operadores y propietarios de las universidades privadas (promotores), muchas terminan contratando a personas ubicadas en el mundo de la moral pública como los "*políticamente correctos*". Con todo, esto es relativo, dado que la mayoría de los rectores, en el campo de las universidades públicas, suelen ser profesionales competitivos y que salen de la misma plana docente. En todo caso, el mercado de opciones y perfiles es vasto y para todos los bolsillos, en el campo de las universidades privadas. A la postre, existe un mercado en disputa por ofrecer al padre de familia un perfil profesional para sus hijos que identifica a las universidades. Si bien debemos precisar que esto no es tan exacto, pues el conocimiento como tal es objeto de confusión con el suministro de competencias y habilidades. Sin embargo, en los últimos tiempos los tecnólogos en la educación vienen haciendo un esfuerzo por generar en las estructuras internas de las universidades públicas o privadas un impulso en las estructuras silábicas en torno a las asignaturas que se imparten; deben suministrar no solo el conocimiento, sino los tres saberes: conocimiento actitudinal, procedimental y el cognitivo.

Esto supone que las sociedades del conocimiento integrados por las corporaciones universitarias como las públicas o privadas deben desarrollar e impulsar en el discente una serie de manejos de estrategias y herramientas de habilidades que los lleven a enfrentar los retos de la

actual hipermodernidad, a fin de que la enseñanza le llegue al alumno en términos accesibles.

No basta con impartir conocimiento, aun cuando se le haya suministrado en términos idóneos y eficientes por una plana de *trabajadores del conocimiento* suficientemente capacitada. Lo que Daniel Goleman acuñara hace muchas décadas son imprescindibles para que el perfil del discente, en este caso el resultado de la formación profesional en cualquier campo del saber, debe estar respaldado y blindado por una *inteligencia emocional*<sup>(135)</sup> que le permita no solamente ser un profesional competente, sino con una capacidad, destreza y habilidad de crear, reinventar y desarrollar una serie de productos y proyectos que tengan todos como norte señero el beneficio a la humanidad. Desde la orilla y el lugar donde se desempeñe el producto final de un profesional, no solo se debe generar en serie una masiva producción de profesionales, sino la responsabilidad de sacar la eficiencia en su estado más óptimo. Las universidades que han generado premios nobeles en las distintas áreas del saber que otorga la Academia Sueca son precisamente aquellas que hoy se convierten en los verdaderos paradigmas de las sociedades del conocimiento y de la información. Tras ellas, miles de universidades acaso empalidecen porque no llegan al ranking mínimos de acreditación académico. Son, no cabe duda, empresas más que formar e irradiar el conocimiento en su estado mínimamente transitivo, con fachadas de universidades, pero que solo producen un ejército de futuros desocupados por la lamentable formación que prodigan las universidades de la mediocridad<sup>(136)</sup>. No es posible que muchas de estas universidades estén generando a propietarios que se han convertido no en "*varones del conocimiento*", sino en propietarios de estafas institucionalizadas que el mercado, a la postre, termina castigando al flamante profesional que no es asimilado en un mercado laboral competitivo; a la postre, quien pierde no es en sí el profesional, sino la sociedad que accede ante un mal médico, un pésimo ingeniero, un ineficiente constructor, un irresponsable abogado, etc.

(135) GOLEMAN, Daniel. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairo, 2002. Igualmente debe complementarse con otra obra: *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairos, 2010, pp. 118 y ss. Traducción de David González Raga.

(136) YAMADA, Gustavo y LAVADO, Pablo (Editores). *Educación superior y empleo en el Perú: una brecha persistente*. Lima: Universidad del Pacífico, 2017, pp. 157 y ss.

#### 4. LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Desde fines del siglo XX se han generado una serie de cambios socioculturales impulsados por las revoluciones e innovación científico técnicas en el campo de la informática y las telecomunicaciones. Este fenómeno propio del mundo acelerado y de la sociedad líquida ha desencadenado lo que los sociólogos califican, como ya venimos señalando, la existencia de la sociedad del conocimiento. Esta noción, por otro lado, se encuentra vinculada con otra, “*sociedad de la información*”. Y aunque están interconectadas e imbricadas, cada una responde a distintos contenidos y escenarios. Actualmente el conocimiento “se ha convertido en objeto de inmensos desafíos económicos, políticos y culturales, hasta tal punto que las sociedades cuyos contornos empezamos a vislumbrar bien pueden calificarse de sociedades del conocimiento”<sup>(137)</sup>.

Predicar la existencia de unas sociedades del conocimiento no solo significa la hegemonía de ciertos países con arquetipos de un acelerado adelanto tecnológico y científico, sino que hoy el mundo cognitivo debe ser éticamente compartido a fin de que las sociedades emergentes superen las pobrezas extremas y el beneficio sea democráticamente distribuido. La UNESCO, efectivamente, afirma que “la brecha cognitiva que separa a los países más favorecidos de los países en desarrollo (...) corre el riesgo de ahondarse”<sup>(138)</sup>. Y es que, efectivamente, pese a las redes de las plataformas de acceso a internet, no sabemos a ciencia cierta si ya con estos instrumentos existe un acceso igual y universal al conocimiento y, como cuenta la UNESCO, a un “auténtico aprovechamiento compartido”<sup>(139)</sup>.

##### 4.1. La sociedad de la información es la base de las sociedades del conocimiento, pero no se agota en ella

A raíz de la revolución tecnológica operada a nivel mundial, básicamente con internet y la era digital e inalámbrica de adminículos inteligentes que permiten acceder en “tiempo real” a una serie de informaciones, ellos constituyen sin duda alguna el desencadenamiento de la sociedad del conocimiento, pero dichas redes apenas si son simples instrumentos. Y es que actualmente la información es un instrumento para el conocimiento, pero no se puede identificar ni homologar con el conocimiento en sí.

<sup>(137)</sup> Informe mundial de la UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris, 2005, p. 5.

<sup>(138)</sup> *Ibidem*, p. 16.

<sup>(139)</sup> *Ibidem*, p. 17.

La posmodernidad ha venido asignando a la información como un valor enajenable: se puede comprar y vender en el flujo del mercado. Y aunque la tecnología de las redes de información está allí al alcance de cualquier persona, ello no impide afirmar que, pese a todo, el mundo globalizado no llega a ostentar una auténtica sociedad del conocimiento. Y ello en razón a que el acceso a la información no es fuente de conocimiento. Aquí los trabajadores del conocimiento son los llamados a que el que pretende acceder a la información, para poder tener conocimiento, tiene que ser educado con un sentido y espíritu crítico, de juicios y discernimientos, que sepa depurar, seleccionar lo más aplastante y vertiginoso de la información de lo que es útil y asertorio de lo que es información fungible y endeble; hay información de naturaleza axiomática y apodíctica y otra falsable y desechable. Este rol sí es ámbito y competencia de una institución con nombre propio: las universidades y sus correspondientes docentes.

#### 4.2. Los orígenes de la sociedad del conocimiento

La expresión fue acuñada por el profesor universitario Peter Drucker en 1969 y ya en 1990 fue replanteado por otros académicos como Robín Mursell y Nico Stehr. Surge en los años sesenta y principios de los setenta. En esa década aparecieron también la expresión *posmodernidad* por Lyotard<sup>(140)</sup>; lo propio el concepto “*sociedad del aprendizaje*”<sup>(141)</sup>.

En la actualidad, la noción de sociedad del conocimiento se ha concentrado en un marco teórico de reflexión, “no solo para los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), sino también para muchas naciones de economías emergentes y numerosos países en desarrollo, especialmente de Asia Oriental y Sudoriental, América Latina y el Caribe, África-Subsahariana, Europa Central y Oriental y la región de los Estados árabes”<sup>(142)</sup>.

#### 4.3. Retos y desafíos de la sociedad de la información y del conocimiento

La aplastante revolución tecnológica ha dado un salto cualitativo a nivel global a partir de las tecnologías, este hecho ha permitido luchar y supe-

<sup>(140)</sup> LYOTARD, Jean-François. *La condición posmoderna. Informe sobre el saber. Op. cit.*

<sup>(141)</sup> El término “Sociedad del Aprendizaje” fue empleado por Robert Hutchins en un libro de 1968 titulado así.

<sup>(142)</sup> Informe mundial de la UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris, 2005, p. 21.



rar una serie de vallas y restricciones para impulsar en los países emergentes su propio desarrollo. La tecnología viene acortando distancias geográficas y las limitaciones de los medios de comunicación. El acceso al conocimiento y a la información no es ni debe ser, desde luego, una virtud y atributo de “hombres sabios”, sino de un derecho fundamental de acceso para todos.

Con todo, en el marco de la sociedad de la información aún hay grandes brechas digitales. Vale decir, estas brechas responden a dinámicas propias de las disparidades en materia de conocimiento, puesto que existe una serie de desigualdades mundiales en el reparto del potencial cognitivo.

A todo ello, la posmodernidad observa que en este “*boon*” de una nueva economía y un orden económico mundial, se vienen desarrollando una “hiperindustrialización”, en donde el propio conocimiento se ha mercantilizado “en forma de informaciones intercambiables y codificables”<sup>(143)</sup>.

Uno de los peligros que hoy se pone en evidencia y que ya la propia UNESCO alerta es precisamente “los peligros de una mercantilización excesiva de los conocimientos”. Así, es probable que pueda existir una “manipulación en las bases de datos y los motores de búsqueda, de ser integrado en la producción como dispositivo de la tecnocracia” y de ser transformado en condición del desarrollo, elemento de poder o instrumento de vigilancia”<sup>(144)</sup>. A partir de esta apreciación se puede inferir una nueva forma de la “*sociedad del control*” que hablaba Michel Foucault<sup>(145)</sup> y hoy Zygmunt Bauman<sup>(146)</sup> ha replanteado en términos modernos el enfoque de la expansión de la vigilancia a través de todo este instrumental moderno de cámaras, grabaciones y técnicas digitales, donde se puede apreciar que no existe ya una intimidad, puesto que todos los dispositivos que montan tanto los privados, como el Estado como ente público, hay un control de por sí excesivo, y que esto incluso ha llevado a que el filósofo coreano Alemán Byung Chul Han habla hoy de la negatividad que genera la excesiva sociedad de la transparencia<sup>(147)</sup>.

<sup>(143)</sup> *Ibidem*, p. 23.

<sup>(144)</sup> *Ídem*.

<sup>(145)</sup> Vid. especialmente de este autor su clásica obra: *Vigilar y castigar*. México: Siglo veintiuno, 2002.

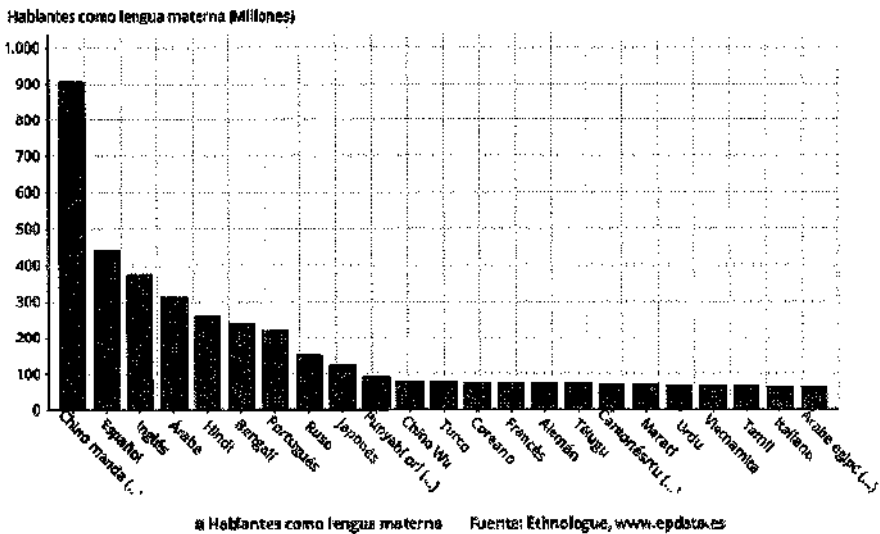
<sup>(146)</sup> BAUMAN, Zygmunt y LYON, David. *Vigilancia líquida*. Barcelona: Paidós, 2013. Traducción de Alicia Capel.

<sup>(147)</sup> HAN, Byung-Chul. *La sociedad de la transparencia*. *Op. cit.*

Esta mercantilización cognitiva en la sociedad globalizada puede generar el peligro de afectar el multiculturalismo de diversas culturas cognitivas que ancestralmente han venido desarrollando sus identidades y a donde la aplastante prioridad al conocimiento ortodoxo y científico empiece a desaparecer progresivamente las milenarias riquezas culturales de la humanidad. Obsérvese aquí, haciendo un paréntesis del complejo fenómeno de la *aculturización*, donde las lenguas aborígenes de los pueblos originarios vienen convirtiéndose en lenguas muertas. Según la UNESCO, en el mundo se hablan cerca de siete mil idiomas, de ello se estima que 6700 son lenguas originarias, vale decir, lenguas indígenas y de ello aproximadamente 2,680, o sea, el 40% corren el riesgo de desaparecer en un ritmo acelerado<sup>(148)</sup>.

En el siguiente cuadro se aprecian en detalle los idiomas con más hablantes nativos:

### Estos son los idiomas con más hablantes nativos



(148) PRIETO, Carlos. *Cinco mil años de palabras*. 3.ª ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2010. Prólogo de Carlos Fuentes.

En el 2019 la Asamblea General de la ONU lo ha declarado como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas. Si el conocimiento no se concibiera como una mercancía, el mundo cognitivo significaría un mundo de una riqueza inclusiva de las heterodoxas culturas que forman parte de la evolución misma de la humanidad. En tal perspectiva se afirmarían conocimientos locales y autóctonos, así como la diversidad lingüística. Ello, en función que muchas lenguas, patrimonio ancestral y espiritualidad de la humanidad, como ya se ha dicho, vienen siendo vulnerables y pueden devenir como de hecho ya existen en las aludidas lenguas inexistentes o muertas por el azote del tiempo y de las incurias gubernamentales y una estúpida política pública en materia multicultural.

A continuación transcribimos el texto en torno a los idiomas que existen en el mundo para tener una mínima idea del acervo cultural que existe en el planeta tierra a partir de la pluralidad de lenguas:

La cifra exacta de idiomas a nivel planetario es difícil de calcular. Mientras unos tienen millones de hablantes, otros solo cuentan con un grupo reducido.

Del A-Pucikwar, una lengua casi extinguida de las islas de Andamán, en la India, al zuñi, el idioma que hablan los indios estadounidenses del mismo nombre, pasando por el Fe'fe', que se habla en algunas zonas de Camerún o el asiático Mon.

En el mundo hay miles de lenguas distintas. Algunas tienen millones de hablantes y otras, apenas un puñado. Pero todas ellas distinguen culturas e identifican a quienes las conocen como parte de un grupo.

La cifra exacta es difícil de calcular, porque hay idiomas tan minoritarios que desaparecen cuando mueren sus últimos hablantes. No obstante, la web estadounidense Ethnologue: languages of the world, tiene registradas un total de 7.099.

Las más extendidas son el chino mandarín (con casi 900 millones de hablantes), el español (más de 400 millones) y el inglés (que roza los 400 millones).

La Unesco considera que el 57% de los idiomas del mundo tienen hablantes suficientes para garantizar su supervivencia. Por contra, hay 2.464 idiomas en peligro. Entre ellos, la organización de la ONU para la educación y la cultura incluye el aragonés, al que atribuye unos 10.000 hablantes, y que considera "definitivamente en riesgo".

La existencia de lenguas en peligro no es una circunstancia excepcional. La Unesco afirma que “las regiones del mundo con mayor diversidad lingüística –Melanesia, el África Subsahariana y Sudamérica– son las que cuentan con un mayor número de lenguas en peligro de desaparición, pero podemos hallar lenguas en situación de peligro en la totalidad de las regiones del planeta y en casi todos los países del mundo<sup>(149)</sup>.”

#### 4.4. Para que existan sociedades del conocimiento es necesario que exista una sociedad de la información. Y en ese rol se presentan las universidades como entes que influyen en las sociedades del aprendizaje

Es claro que constituye actualmente un binomio inexorable la información que ontológicamente es el presupuesto para que luego se desencadene el conocimiento. De nuestra parte nos permitimos aquí esbozar algunos enunciados:

- a) No puede haber una sociedad del conocimiento sin el presupuesto de una sociedad de la información;
- b) En la sociedad de la información deben influir dos vectores con garantía de la existencia: i) el derecho de acceso a la información y ii) El derecho a la libertad de expresión;
- c) Las tecnologías de las redes son instrumentos de memoria que desencadenan, pero no determinan una sociedad del conocimiento;
- d) Las universidades forman un rol –desde sus orígenes– en orientar y formar a profesionales y expertos en las sociedades del conocimiento. Sin embargo, tienen que enfatizar y reorientar el perfil de la formación cognitiva en los tiempos contemporáneos, en donde el profesional no solo tenga su profesión como un instrumento de su proyecto de vida, sino que, a partir de dicha formación profesional, coadyuve al bienestar no solo personal, sino mínimamente de la sociedad y del entorno que le rodea;

---

<sup>(149)</sup> Disponible en el siguiente link: <https://www.kells-school.com/cuantos-idiomas-existen-mundo/>.

- e) Existe un rol desigual entre las universidades públicas y privadas, dado que las primeras comprometen fines consustanciales de todo Estado; las segundas deben garantizar una calidad y pertinencia superior, aunque existen universidades privadas que están muy lejos de convertirse en auspiciadoras y formadoras de una sociedad del conocimiento en favor del desarrollo nacional de un país.
- f) Para caracterizar a una universidad —pública o privada— de ser instrumentos y forjadores de una sociedad del conocimiento, tienen que seguir el derrotero indiscutible e inevitable de hacer ciencia, tecnología y humanismo. Y ello se consigue con políticas creativas internas de desarrollo de investigación, de proyección social. La universidad que produce en serie profesionales y no investigación científica, no es una verdadera e idónea institución a la que se le califique como sociedad de conocimiento;
- g) Solo afirmando y consolidando una sociedad del conocimiento se puede construir el bienestar y desarrollo del ser humano, así como del gen de la humanidad en forjar creación, descubrimientos, inventos y revoluciones tecnológicas; solo con una verdadera sociedad en la que se comparta los conocimientos, se puede llegar a preservar un mundo radicalmente distinto al que hoy tenemos. Pero hay que tener mucho cuidado, porque mucho instrumental tecnológico que viene apareciendo en la era digital, inalámbrica, puede generar paradójicamente una aplastante masa de desocupados que ya se empieza a vislumbrar. Vale decir, si el conocimiento se convierte en una elitización, las barreras de la discriminación serán exponencialmente mayores y más graves. Así, en los países emergentes, si no se hacen cambios radicales en las políticas públicas se seguirá siendo países del tercer o cuarto mundo. Y los países súper desarrollados impondrán o seguirán imponiendo sus reglas económicas en el reparto mundial de las riquezas y del bienestar de esta era de la hipermodernidad;
- b) No podemos concebir una formación universitaria donde acaso el perfil profesional sea solo y excluyentemente de una visión acaso parcializada de forjar una carrera sin bases previas que sean el soporte del humanismo, concepto este tan caro en la evolución de la humanidad y que ha permitido, desde las diversas orillas

filosóficas, antropológicas y literarias, tener a la humanidad más humana; y no tener un bárbaro civilizado despojado de solidaridad, de pertenencia, de valores que pueden ser minados por la vorágine de una sociedad del conocimiento egoísta y elitista;

- i) Un Estado que pretende afirmar un crecimiento y desarrollo de su país, necesariamente pasa por impulsar en la estructura presupuestal de cada año una remuneración a sus docentes que le dote de un ingreso acorde al costo de su formación. Ello le permitirá tener verdaderos e idóneos docentes, con más vocación y entrega en la formación del discente;
- j) En esta misma línea, se debe afirmar la garantía institucional de la autonomía universitaria, y ello debe suponer, por otro lado, que cada docente, con una remuneración más razonable y justa, se le exija e imponga al docente, afirmar por bienios, un proyecto de investigación que coadyuve en afirmar el desarrollo del país;
- k) Las universidades públicas deben contar con un presupuesto en publicaciones por cada facultad, todo ello bajo determinados estándares del proyecto de investigación culminado y sujeto a un escrutinio de evaluación, siempre teniendo en cuenta el aporte, el beneficio y la calidad de la investigación;
- l) Un desafío de crear universidades de rango mundial pasa por el inexorable tema de la autonomía universitaria y la financiación. El gran tema es si las universidades públicas deben seguir siendo financiadas por el Estado. ¿Es compatible esta dependencia económica con la autonomía universitaria?;
- m) Por otro lado, ¿es factible garantizar la autonomía universitaria y, a través de ella, la libertad de cátedra, como pregona la *Charta Magna Universitaria* frente al poder político del Estado o frente al poder del grupo promotor o financiador? Igualmente ¿es factible la necesaria independencia académica cuando existe un grupo de poder político, confesional o económico que ejerce el control total de la institución?; y
- n) No sabemos si resulta pertinente una suerte de declaración latinoamericana de universidades, aun cuando frente a la declaración

de Bolonia, América Latina ha tenido precedentes, antes incluso del Grito de Córdoba, pero resulta oportuno que las universidades afirmen un proyecto en torno a los sistemas universitarios en donde se contenga una serie de bases mínimas que garanticen tanto la independencia, la autonomía, como la calidad de la enseñanza, de la investigación y de la creación artística y tecnológica, así como una profesionalización de máxima excelencia. Proponemos que las universidades latinoamericanas y del Caribe por iniciativa propia se autoconvoquen, como una suerte de pos Grito de Córdoba a Cien años en que las universidades deben enrumbarse para enfrentar los retos y los nuevos escenarios del tercer milenio y formular un conjunto de declaraciones de principios sobre la misión contemporánea de las universidades.

#### 4.5. Algunos rasgos característicos de la sociedad de la información

Este concepto es propio de las sociedades de la civilización moderna; y aunque aluden a un concepto polisémico, podemos señalar que su noción está vinculada a la creación tecnológica de quienes se dedican a transferir y manejar la información como un flujo fáctico mediante las tecnologías electrónicas. Hoy las civilizaciones contemporáneas tienen información líquida, vale decir, al instante y en tiempo real, este fenómeno ha permitido que la humanidad pueda acceder a través de las complejas y heterodoxas tecnologías inalámbricas y poder constatar hechos, noticias, realidades y las coyunturas del momento que se presentan en todas las latitudes del planeta tierra. En esta sociedad de la información subyace un criterio cuantitativo, cuyos albores y génesis se fueron manifestando en la primera revolución industrial, esto es, aquel período que comprende desde el siglo XV-XVII hasta el último tercio del XIX. Este panorama de la sociedad estática empieza progresivamente a cambiar en las primeras décadas del siglo XX, sumado al período de la segunda revolución industrial. Es probable que esta sociedad de la información combine una cultura de masas con las nuevas tecnologías. Ana Sacristán anota lo siguiente: "El contenido cognitivo principal de la cultura de masas es el continuo y enorme flujo de informaciones, demandadas o no, que les llega a las 'masas'; un término con ciertas connotaciones despectivas que designa a la mayoría de la población, (aproximadamente, todos menos los millonarios). Y esas in-

formaciones fueron recibíendolas a través de los medios de comunicación de masas – los universalmente llamados ‘mass media’<sup>(150)</sup>.

Raúl Trejo ha establecido un cuadro titulado “Diez rasgos de la sociedad de la información que aquí, *in extensu* lo transcribimos a continuación.

#### 4.5.1. *Diez rasgos de la sociedad de la información*

A ese nuevo contexto lo definen las siguientes características.

1. *Exuberancia.* Disponemos de una apabullante y diversa cantidad de datos. Se trata de un volumen de información tan profuso que es por sí mismo parte del escenario en donde nos desenvolvemos todos los días.
2. *Omnipresencia.* Los nuevos instrumentos de información, o al menos sus contenidos, los encontramos por doquier, forman parte del escenario público contemporáneo (son en buena medida dicho escenario) y también de nuestra vida privada. Nuestros abuelos (o bisabuelos, según el rango generacional en el que estemos ubicados) fueron contemporáneos del surgimiento de la radio, se asombraron con las primeras transmisiones de acontecimientos internacionales y tenían que esperar varios meses a que les llegara una carta del extranjero; para viajar de Barcelona a Nueva York lo más apropiado era tomar un buque en una travesía de varias semanas. La generación siguiente creció y conformó su imaginario cultural al lado de la televisión, que durante sus primeras décadas era solo en blanco y negro, se enteró con pasmo y gusto de los primeros viajes espaciales, conformó sus preferencias cinematográficas en la asistencia a la sala de cine delante de una pantalla que reflejaba la proyección de 35mm y ha transitado no sin asombro de la telefonía alámbrica y convencional a la de carácter celular o móvil. Los jóvenes de hoy nacieron cuando la difusión de señales televisivas por satélite ya era una realidad, saben que se puede cruzar el Atlántico en un vuelo de unas cuantas horas, han visto más cine en televisión y en video que en las salas

---

<sup>(150)</sup> SACRISTÁN, Ana. Sociedad del conocimiento, en *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Madrid: Ediciones Morata, 2013, pp. 26 y 27.



tradicionales, y no se asombran con la Internet porque han crecido junto a ella durante la última década: frecuentan espacios de chat, emplean el correo electrónico y manejan programas de navegación en la red de redes con una habilidad literalmente innata. Esa es la Sociedad de la Información. Los medios de comunicación se han convertido en el espacio de interacción social por excelencia, lo cual implica mayores facilidades para el intercambio de preocupaciones e ideas, pero también una riesgosa supeditación a los consorcios que tienen mayor influencia, particularmente en los medios de difusión abierta (o generalista, como les llaman en algunos sitios).

3. *Irradiación.* La Sociedad de la Información también se distingue por la distancia hoy prácticamente ilimitada que alcanza el intercambio de mensajes. Las barreras geográficas se difuminan; las distancias físicas se vuelven relativas al menos en comparación con el pasado reciente. Ya no tenemos que esperar varios meses para que una carta nuestra llegue de un país a otro. Ni siquiera debemos padecer las interrupciones de la telefonía convencional. Hoy en día basta con enviar un correo electrónico, o e-mail, para ponernos en contacto con alguien a quien incluso posiblemente no conocemos y en un país cuyas coordenadas tal vez tampoco identificamos del todo.
4. *Velocidad.* La comunicación, salvo fallas técnicas, se ha vuelto instantánea. Ya no es preciso aguardar varios días, o aún más, para recibir la respuesta del destinatario de un mensaje nuestro e incluso existen mecanismos para entablar comunicación simultánea a precios mucho más bajos que los de la telefonía tradicional.
5. *Multilateralidad/Centralidad.* Las capacidades técnicas de la comunicación contemporánea permiten que recibamos información de todas partes, aunque lo más frecuente es que la mayor parte de la información que circula por el mundo surja de unos cuantos sitios. En todos los países hay estaciones de televisión y radio, y en muchos de ellos, producción cinematográfica. Sin embargo, el contenido de las series y los filmes más conocidos en todo el mundo suele ser elaborado en las metrópolis culturales. Esa tendencia se mantiene en la Internet, en donde las páginas

más visitadas son de origen estadounidense y, todavía, el país con más usuarios de la red de redes sigue siendo Estados Unidos.

6. *Interactividad/Unilateralidad.* A diferencia de la comunicación convencional (como la que ofrecen la televisión y la radio tradicionales), los nuevos instrumentos para propagar información permiten que sus usuarios sean no solo consumidores, sino además productores de sus propios mensajes. En la Internet podemos conocer contenidos de toda índole y, junto con ello, contribuir nosotros mismos a incrementar el caudal de datos disponible en la red de redes. Sin embargo, esa capacidad de la Internet sigue siendo poco utilizada. La gran mayoría de sus usuarios son consumidores pasivos de los contenidos que ya existen en la Internet.
7. *Desigualdad.* La Sociedad de la Información ofrece tal abundancia de contenidos y tantas posibilidades para la educación y el intercambio entre la gente de todo el mundo, que casi siempre es vista como remedio a las muchas carencias que padece la humanidad. Numerosos autores, especialmente los más conocidos promotores de la Internet, suelen tener visiones fundamentalmente optimistas acerca de las capacidades igualitarias y liberadoras de la red de redes (por ejemplo, Gates: 1995 y 1999 y Negroponte, 1995). Sin embargo, la Internet, igual que cualquier otro instrumento para la propagación y el intercambio de información, no resuelve por sí sola los problemas del mundo. De hecho, ha sido casi inevitable que reproduzca algunas de las desigualdades más notables que hay en nuestros países. Mientras las naciones más industrializadas extienden el acceso a la red de redes entre porcentajes cada vez más altos de sus ciudadanos, la Internet sigue siendo ajena a casi la totalidad de la gente en los países más pobres o incluso en zonas o entre segmentos de la población marginados aún en los países más desarrollados.
8. *Heterogeneidad.* En los medios contemporáneos y particularmente en la Internet se duplican —y multiplican— actitudes, opiniones, pensamientos y circunstancias que están presentes en nuestras sociedades. Si en estas sociedades hay creatividad, inteligencia y arte, sin duda algo de eso se reflejará en los nuevos espacios de la Sociedad de la Información. Pero de la misma manera, puesto que en nuestras sociedades también tenemos pre-

juicios, abusos, insolencias y crímenes, también esas actitudes y posiciones estarán expresadas en estos medios. Particularmente, la Internet se ha convertido en foro para manifestaciones de toda índole, aunque con frecuencia otros medios exageran la existencia de contenidos de carácter agresivo o incómodo, según el punto de vista de quien los aprecie.

9. *Desorientación.* La enorme y creciente cantidad de información a la que podemos tener acceso no solo es oportunidad de desarrollo social y personal. También y, antes que nada, se ha convertido en desafío cotidiano y en motivo de agobio para quienes recibimos o podemos encontrar millares de noticias, símbolos, declaraciones, imágenes e incitaciones de casi cualquier índole a través de los medios y especialmente en la red de redes. Esa plétora de datos no es necesariamente fuente de enriquecimiento cultural, sino a veces de aturdimiento personal y colectivo. El empleo de los nuevos medios requiere destrezas que van más allá de la habilidad para abrir un programa o poner en marcha un equipo de cómputo. Se necesitan aprendizajes específicos para elegir entre aquello que nos resulta útil y lo mucho de lo que podemos prescindir.
10. *Ciudadanía pasiva.* La dispersión y abundancia de mensajes, la preponderancia de los contenidos de carácter comercial y particularmente propagados por grandes consorcios mediáticos, y la ausencia de capacitación y reflexión suficientes sobre estos temas, suelen aunarse para que en la Sociedad de la Información el consumo prevalezca sobre la creatividad y el intercambio mercantil sea más frecuente que el intercambio de conocimientos. No pretendemos que no haya intereses comerciales en los nuevos medios –al contrario, ellos suelen ser el motor principal para la expansión de la tecnología y de los contenidos–. Pero sí es pertinente señalar esa tendencia, que se ha sobrepuesto a los proyectos más altruistas que han pretendido que la Sociedad de la Información sea un nuevo estadio en el desarrollo cultural y en la humanización misma de nuestras sociedades<sup>(151)</sup>.

---

(151) TREJO DELARBRE, Raúl. *Vivir en la Sociedad de la Información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital*. Disponible en el siguiente link: <https://www.oei.es/historico/revistactsi/numero1/trejo.htm#1a>.

Se podrá apreciar de estas características que hoy la civilización contemporánea tiene como núcleo en su cotidianidad de vida una aplastante información que *mutatis mutandi*, los medios de comunicación en sus diversas y sofisticadas tecnologías de radio, prensa o televisión suministra a la población resulta ser una información que no siempre se identifica como un insumo para generar una sociedad del conocimiento; esta información es tan rápida y veloz que una noticia mediática es luego tapada, cambiada o manipulada con otra y luego con otra generándose un completo espiral de sobre abundancia, pudiendo generar paradójicamente una mayor desorientación por la sobre abundancia de imágenes, noticias y un complejo flujo fáctico de hechos que los medios de comunicación no solo trasfieren, tal como se presenta en la realidad, sino que el suministro de esa información viene lamentablemente maquillada según los intereses de quienes detentan el suministro informativo. De allí que en el mundo del derecho a la información debe pasar por el *test de la veracidad* del flujo o componente fáctico de la noticia; caso contrario los medios de comunicación pueden incursionar en una real malicia<sup>(152)</sup>.

Pero la sociedad de la información que aquí aludimos, básicamente es aquella que no solo se centra en el campo de las noticias y de las contingencias del día a día, sino y sobre todo de un aplastante mundo que se ha venido acumulando a lo largo de la civilización humana y que se encuentra hoy materialmente a las manos y al acceso de cualquier persona en el marco de nuestra era digital con la invención de los ordenadores que han revolucionado el mundo bajo ese binomio *información igual conocimiento*.

## 5. EL CONOCIMIENTO EN LA EVOLUCIÓN DE LA HUMANIDAD

Ha sido la filosofía la que evidencia desde los albores de su pensamiento quien se ha preocupado desde la antigüedad por el conocimiento. Una mirada panorámica de quienes han sido los que más han destacado en este marco evolutivo y han reflexionado en torno al fenómeno cognitivo entre la persona y la realidad como categoría ontológica cognoscente. Así, en un breve repaso podemos apreciar las diversas formas y concepciones que han venido existiendo en torno al conocimiento.

(152) ETO CRUZ, Gerardo. "La doctrina de la real malicia", en *Gaceta Constitucional & Procesal Constitucional*. N.º 89. Lima, mayo del 2015.

De plano, debemos enfatizar que la teoría del conocimiento de cuño kantiano y poskantiano constituye una vertiente disciplinaria a la que hoy se le identifica como epistemología, que estudia no solo los problemas del conocimiento, sino la *crítica del conocimiento*, en tanto ella es fruto de un complejo proceso gnoseológico y que tiene una innegable raíz histórica en su evolución y que cubre desde la antigüedad hasta nuestros días.

Si bien la teoría del conocimiento, como apunta Hessen, como disciplina autónoma aparece en la *edad moderna*<sup>(153)</sup>, ella no desconoce todo el inmenso aporte de la filosofía antigua<sup>(154)</sup>.

### 5.1. Las primeras bases: la polémica de Locke vs Leibniz

Es probable que las bases de esta teoría del conocimiento lo sustenten John Locke (1632-1704), con su obra que históricamente apareció en 1690. Allí el filósofo desarrolla toda una descripción y análisis del proceso de conocimiento, retomando los planteamientos de Descartes. El ensayo está dividido en cuatro libros: Libro I: De las nociones innatas; libro II: acerca de las ideas; Libro III: de las palabras; y Libro IV: acerca del conocimiento y la probabilidad. En su compendio<sup>(155)</sup>, que es un resumen antes de que se publicara su monumental *Ensayo sobre el Entendimiento Humano*, inaugura sus primeras reflexiones señalando:

Lib. I. En las meditaciones que llevé a cabo acerca del entendimiento, me esforcé en probar que la mente es, al comienzo, *rasa tabula*. Pero, como ello fue solo para radicar el prejuicio que subyace en las mentes de algunos hombres, creo que, en esta breve presentación de mis principios que hago aquí, es mejor dejar a un lado todo este debate preliminar que constituye el primer libro, puesto que en lo

---

(153) HESSEN, Johannes. *Teoría del conocimiento*. Bogotá: Edit. Panamericana, 2013, p. 13.

(154) DURANT, Will. *Historia de la filosofía. De Sócrates a John Dewey. Vida, Doctrinas y Pensamientos político de los grandes filósofos antiguos y modernos*. Buenos Aires: Joaquín Gil Edit., 1947. Traducción de J. Farrán Mayoral; lo propio a STÖRIG, Hans Joachim. *Historia universal de la filosofía*. Madrid: Tecnos, 1995. Traducción de Antonio Gómez Ramos.

(155) LOCKE, John. *Compendio del ensayo sobre el entendimiento humano*. Madrid: Tecnos, 2009. Estudio preliminar y traducción de Juan José García Norro y Rogelio Rovira.

que sigue pretendo mostrar el origen del que recibimos y los modos en que llegan a nosotros todas las ideas que en nuestro entendimiento emplea al pensar<sup>(156)</sup>.

Tras la publicación de su *ensayo* en 1690, la obra obtuvo una fama que en vida del autor se publicaron cuatro ediciones. Su obra generó una extensa polémica a raíz de las diversas críticas como de John Norris, Edward Stillingfleet, Thomas Burnet, John Sergeant Henry Lee, William Sherlock y G. W. Leibniz<sup>(157)</sup>.

Precisamente Leibniz, en vida centró su atención en el pensamiento de diversos filósofos, entre los que destacó la obra de Locke sobre su *Ensayo*. En vida trató de tener una cercanía personal y dialogar con Locke, pero sus intentos fueron frustrados. Con todo, entre el verano de 1703 y enero de 1704, Leibniz escribe su célebre obra siguiendo el desarrollo de los ensayos de Locke y replanteando sus puntos de vista desde un acercamiento más epistémico en su discurso reflexivo<sup>(158)</sup>.

La obra de Leibniz tiene una estructura original en base a una narrativa en la que dos personajes fingen una polémica, disputa esta que en su vida no se pudo desarrollar por la actitud renuente de Locke. La discusión, no cabe la menor duda, es trascendente. En rigor, el personaje *Filaletes* viene a ser el portavoz del pensamiento de Locke y su dialogante e interlocutor es Leibniz, bajo el personaje de *Teófilo*. Visto así, lo que nos interesa en la obra *Los Ensayos* de Locke y *Los Nuevos Ensayos* de Leibniz constituyen un diálogo a más de trescientos años en que se desarrollara y es aquí donde encontramos las bases modernas de la teoría del conocimiento. A su turno, en este orden cronológico seguiría Étienne Bonnot de Condillac. Precisamente este autor tiene un clásico trabajo titulado: *Ensayo sobre el origen de los conocimientos humanos*<sup>(159)</sup>.

(156) *Ibidem*, p. 3.

(157) GARCÍA NORRO, Juan José y ROVIRA, Rogelio. Vid: Estudio Preliminar, *op. cit.*

(158) LEIBNIZ, G. W. *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano*. Madrid: Alianza, 1992.

(159) DE CONDILLAC, Étienne BONNOT. *Ensayo sobre el origen de los conocimientos humanos*. Madrid: Tecnos, 1999. Estudio preliminar y edición de Antoni Gomila Benejan y traducción de Emeterio Mazorriaga.

## 5.2. Las posteriores reflexiones epistemológicas sobre el conocimiento humano

Sobre la base de esta disputa epistemológica del entendimiento humano se gestaron nuevas y posteriores reflexiones. Así, en Inglaterra George Berkeley (1685-1753) publicaría su *tratado sobre los principios del conocimiento humano*<sup>(160)</sup>. Esta obra se publica en mayo de 1710, cuando su autor apenas frisaba los veinticinco años. De plano esgrime la reflexión señalando lo siguiente:

Tan pronto como nos separamos de los sentidos y del instinto para seguir la luz de un principio superior, para razonar, meditar y reflexionar sobre la naturaleza de las cosas, surgen miles de dudas en nuestras mentes en relación con aquellas cosas que antes nos parecía comprender totalmente. Por todas partes se descubren ante nuestros ojos prejuicios y errores de los sentidos; y al tratar de corregirlos por medio de la razón desembocamos, sin darnos cuenta, en extrañas paradojas, dificultades e inconsistencias que se multiplican y nos desbordan, a medida que avanzamos en la especulación, hasta que, al fin, después de haber vagado por muchos intrincados laberintos, nos encontramos exactamente donde estábamos, o, lo que es peor, situados en un escepticismo desolador<sup>(161)</sup>.

Es necesario advertir, de acuerdo con los estudios del pensamiento berkeleyano, que la concepción originaria de la obra tuvo dos partes: en la primera donde expone su teoría del conocimiento que conlleva una ontología, mientras que la segunda pretendía abordar un estudio sobre la moral, tratando de distinguir entre alma y cuerpo, la naturaleza de Dios y la libertad. Muchos se han interrogado por qué es que el filósofo no llegó a publicar esta segunda parte. El profesor Concha señala lo siguiente:

Es un misterio, aún no desvelado, por qué Berkeley no llevó a cabo la redacción y publicación de estas partes, que, en un principio, pensó que deberían constituir la totalidad del Tratado sobre los Principios del Conocimiento Humano. Jessop sugiere una serie de hipótesis, entre las que cita: el inmenso trabajo desarrollado por

---

(160) BERKELEY, George. *Tratado sobre los principios del conocimiento humano*. Madrid: Gredos, 1982. Traducción y notas de Concha Cogolludo Mansilla.

(161) BERKELEY, George. *Tratado*, pp. 27 y 28.

Berkeley a lo largo de su existencia, la pereza propia de los intelectuales, o quizá que el filósofo irlandés concibiese la filosofía como un auténtico ocio, al que dedicaría únicamente su tiempo libre, más bien escaso. Insinúa también Jessop que tal vez, de forma adicional o alternativamente, la causa de ese inacabamiento sería la existencia de ciertos problemas, sin solución fácil dentro del sistema berkeliano. Y pensamos que esta fue, en realidad, de manera principal y no secundariamente, la causa verdadera de la no publicación de esas partes que debían haber desarrollado temas solo esbozados en la parte primera, y tan importantes para la comprensión plena de la misma como el tema del conocimiento de la mente y de sus actividades, que correspondería ser tratado en la parte segunda<sup>(162)</sup>.

Berkeley señalará enfáticamente que “De los principios que hemos establecido se deduce que el conocimiento humano puede naturalmente reducirse a dos clases: la de las *ideas* y la de los *espíritus*. Trataré de cada una de ellas por orden. Y, en primer lugar, por lo que se refiere a las ideas o cosas no pensantes, nuestro conocimiento de ellas ha estado muy oscurecido y confundido, y hemos sido llevados a errores muy peligrosos al suponer una doble existencia de los objetos de los sentidos, una *inteligible* o en la mente la otra *real* y sin la mente: por lo que se piensa que las cosas no pensantes tienen una subsistencia natural propia, distinta de ser percibida por los espíritus”<sup>(163)</sup>.

El filósofo irlandés, como anota Hans Joachim Störig, lleva a sus últimos términos, sin excepciones, “el principio de que *todo* lo que percibimos o conocemos, ya sea por percepción exterior o interior, ya sea por una cualidad primaria o secundaria, idea simple o compuesta, nos es dado siempre como *fenómeno de nuestra conciencia*, como un estado de nuestro espíritu. Un conocimiento que, más tarde, Schopenhauer expresaría con la frase “el mundo es mi representación”<sup>(164)</sup>.

Con todo, más allá de esta omisión que primigeniamente esbozara Berkely, su *Tratado* de por sí marca un importante hito en la evolución de lo que hoy es la teoría del conocimiento.

<sup>(162)</sup> Vid. la Introducción y notas de Concha Cogolludo Mansilla, en la obra *Tratado sobre los principios del conocimiento humano*. Madrid: Gredos, 2003, pp. 14 y 15.

<sup>(163)</sup> BERKELEY, George. *Tratado*, pp. 105 y 106.

<sup>(164)</sup> STÖRIG, Hans Joachim. *Historia universal de la filosofía*. *Op. cit.*, p. 396.



A su turno, seguiría el filósofo David Hume (Edimburgo, 26 de abril de 1711 – misma capital, 25 de agosto de 1776)<sup>(165)</sup>, quien tuvo una rara precocidad por la lectura desde una tierna niñez y se reconoce que, entre el interinazgo de los 15 a los 18 años concibió ya la redacción del *Tratado de la naturaleza humana*<sup>(166)</sup>. Anota el filósofo en sus memorias: “Nunca una tentativa literaria fue menos afortunada que mi Tratado. Nació muerto desde la propia imprenta, sin siquiera alcanzar la distinción necesaria para provocar un ligero murmullo entre los entusiastas”<sup>(167)</sup>. En esta parte íntima que sostienen el filósofo, se aprecia algo que, a la postre, sería providencial, sobre todo en torno al reconocimiento tardío de los aportes del empirismo inglés que representaba Hume. Así, Adam Smith en la carta que le dirige a William Strahan, de fecha 09 de noviembre de 1776, recuerda cómo con humor Hume había leído por esos días los *Diálogos de los muertos* de Luciano, y siendo consciente de su inevitable muerte se excusaría ante Caronte diciendo: “Buen Caronte, he hecho algunas correcciones a mis escritos para una nueva edición. Otórgame un poco más de tiempo para ver qué reacciones provocan en el público. Pero Caronte me respondería: “Al ver los efectos de tales modificaciones, usted me solicitaría una nueva dilatoria para corregir lo corregido. No habría tasa para ese proceder. Así que, estimado amigo, haga el favor de trepar a mi barca”. A lo que por mi parte manifestaría que me tuviera paciencia. “He intentado abrir los ojos del público. Si vivo unos años más, tendré la satisfacción de ver la desaparición de los sistemas de superstición dominantes”. Aquí Caronte perdería sus estribos. “De sobra sabe, vivaz remolón, que tal cosa solo ocurriría dentro de varios cientos de años. ¿Piensa que le otorgaré un plazo tan largo? Suba enseguida a mi barca, perezoso vivaz remolón”<sup>(168)</sup>. Efectivamente, Hume, atalayó como un pitoniso que habrían de pasar más de dos siglos para que hoy se reconozca las reflexiones epistémicas en torno a la investigación sobre el entendimiento humano que hoy forman las bases contemporáneas de la teoría del conocimiento.

(165) En su autobiografía precisa dicha fecha aludiendo al calendario juliano vigente en los territorios de la Corona inglesa hasta 1752. Según el calendario gregoriano, Hume nació el 7 de mayo de 1711.

(166) HUME, David. *Tratado de la naturaleza humana*. 4.ª ed. Madrid: Tecnos, 2008.

(167) HUME, David. My own life, Vid la versión de Danubio Torres Fierro: “David HUME/Adam SCHMITH: Dos testimonios trágicos”, en *Rev. Claves de razón práctica*. N.º 179, Madrid, 2008, pp. 66-70.

(168) Vid. la versión de Danubio TORRES FIERRO, arriba citada, p. 70.

En la historia de la filosofía se le identifica a Hume en dos ámbitos: a) como un crítico del conocimiento, sobre todo como un “crítico de las nociones de substancia y de causa”, valiéndose el reconocimiento de ser el sucesor de Berkeley y de Locke, puesto que sus planteamientos epistémicos afirman en su plenitud la corriente del “*empirismo inglés*”; y, por otro lado, se le identifica como el *filósofo moral escéptico*. Las ideas vertebrales de David Hume es su trabajo “*Investigación sobre el entendimiento humano*”, en la cual el filósofo replantea y depura con un estilo más sólido, lo que fuera el trabajo de su precocidad filosófica “Compendio del ensayo sobre el entendimiento humano”. Como anota Vicente Sanfélix Vidarte, la “investigación sobre el entendimiento humano nace del fracaso del Tratado de la Naturaleza humana. Se trataba de encontrar una compendiada y elegante expresión para los principios abigarrada y atropelladamente expuestos en el primero de los tres libros que componían aquella obra juvenil”<sup>(169)</sup>.

En la obra *Investigación*, merece rescatar el capítulo “Sobre el origen de las ideas”. Allí, el filósofo Ferrater resume los planteamientos humeanos en lo siguiente: “En primer lugar, todo lo que el espíritu (*mind*) contiene son percepciones. Estas pueden ser impresiones o ideas. La diferencia entre ellas consiste en el grado de fuerza y vivacidad: las impresiones son las percepciones que poseen mayor fuerza y violencia. Ejemplos de impresiones son las sensaciones, las pasiones y las emociones.

Las ideas son solamente copias o imágenes desvaídas de las impresiones tal como las posee el espíritu de los procesos del pensamiento y del razonamiento. Por otro lado, las percepciones pueden ser simples o complejas; por lo tanto, hay impresiones simples y complejas e ideas simples y complejas. Las percepciones simples, tanto impresiones como ideas, son las que no admiten distinción ni separación. Así, la percepción de una superficie coloreada es una impresión simple, y la idea o imagen de la misma superficie es una idea simple. Las percepciones complejas, tanto impresiones como ideas, son aquellas en las cuales pueden distinguirse partes. Así la visión de París desde Montmartre es una impresión compleja, y la idea o imagen de tal impresión es una idea compleja.

---

(169) SANFÉLIX VIDARTE, Vicente. *Introducción, notas y comentarios a: Investigación sobre el entendimiento humano*. Madrid: Istmo, 2004, p. 17.

La distinción entre impresiones e ideas simples y complejas permite a Hume resolver una cuestión fundamental. Una teoría del conocimiento empirista tiende a derivar todas las ideas de las impresiones originarias. Y en último término, esto es lo que Hume se propone hacer, pero no sin reconocer una importante restricción. En efecto, aunque hay, en general, una gran semejanza entre impresiones complejas y las ideas complejas, no puede decirse que las segundas sean siempre copias exactas de la primera. Por lo tanto, no puede establecerse tal compleja semejanza entre las impresiones y las ideas complejas.

En cambio, cuando se trata de impresiones e ideas simples, la semejanza puede ser afirmada. No puede ser probada universalmente, pero no puede darse, al parecer ningún ejemplo de falta de semejanza. Hume no dice, pues, que hay necesariamente semejanza, sino que el *onus probandi* de la falta de ella debe recaer en el que sostiene que no la hay o puede no haberla. Así, en el nivel de las impresiones e ideas simples se restablece la tesis fundamental empirista: no hay ninguna idea simple que no tenga una impresión correspondiente, y no hay ninguna impresión simple que no tenga una idea correspondiente. O también: todas las ideas simples se derivan de impresiones simples que correspondan a ellas y que representan exactamente<sup>(170)</sup>.

En el periplo evolutivo de la evolución de los exponentes de la teoría del conocimiento, sobresale, mención aparte, Immanuel Kant, quien es actualmente reconocido como el fundador de la teoría del conocimiento desde la orilla de la filosofía. Su monumental obra se titula “Crítica de la razón pura” (*Kritik der reinen Vernunft*), que aparece en 1781 en Riga. Por entonces, Kant tenía cincuenta y siete años. Luego aparecería en 1787 una segunda edición y con el mismo editor con importantes modificaciones. Mario Caimi, quien hace la traducción, estudio preliminar a la señera obra de Kant, señala que “se trata de un examen crítico de la razón, para establecer si acaso esta, sin apoyarse en otra cosa que no sea ella misma, puede alcanzar un conocimiento que sea digno de ese nombre<sup>(171)</sup>.”

(170) MORA FERRATER, José. *Diccionario de Filosofía*. Tomo II. Barcelona: Ariel, S.A., 2004, pp. 1706 y 1707. Nueva edición revisada, aumentada y actualizada por el profesor Josep-María Terricabras, Supervisión de la profesora Priscilla Cohn Ferrater Mora.

(171) KANT, Immanuel. *Crítica de la razón pura*. México: FCE, Universidad Autónoma Metropolitana, UNAM, 2009, p. XV. Edición bilingüe alemán-español. Antecede Estudio Preliminar y notas, además de la propia traducción de Mario Caimi.

Kant ha intentado realizar una reconstrucción en torno al fundamento objetivo del conocimiento a partir de una perspectiva trascendente. Lo trascendental no designa en Kant, más que a sujeto como pura función de determinación a priori de un contenido de conocimiento; y en este sentido, lo trascendente significa:

- a) Las *condiciones a priori de posibilidad de un conocimiento*, o sea, al sujeto como determinación a priori del objeto; y
- b) Al *conocimiento de estas condiciones a priori de posibilidad*, o sea, a la conciencia que el sujeto adquiere de sí mismo como determinación a priori del objeto.

El concepto trascendente en Kant resulta ser sumamente valioso. En efecto, para este filósofo, después de la revolución copernicana del modo de pensar ya no puede sostenerse que los predicados transcendentales de los entes están por encima de las categorías. Dado que el *objeto* depende, para ser objeto, de una síntesis categorial, resulta que esa síntesis y sus condiciones necesarias (la unidad de la consciencia) se aplican necesariamente a todo objeto y por ello pueden calificarse también de transcendentales. Por lo tanto, se llaman transcendentales a aquellos predicados que se pueden enunciar de manera necesaria y universal (es decir, *a priori*) de todos los objetos porque son condiciones de la objetividad misma<sup>(172)</sup>. En esta perspectiva, en la filosofía Kantiana “trascendental” es un adjetivo que se aplica a cierta especie de conocimientos, a saber, a un conocimiento de segundo orden, al conocimiento del conocimiento *a priori*. Kant explica: “Llamo trascendental a todo conocimiento que se ocupa, en general, no tanto de objetos, como de nuestros conceptos *a priori* de objetos”.

Kant escribió fundamentalmente tres grandes obras, a saber:

- a) *La crítica de la razón pura*. En esta obra Kant lleva una feroz crítica, pero sin llegar al escepticismo de Hume. Kant afirma que sí es posible un saber estable y seguro como son las verdades formales, como la matemática o la lógica. Y aunque reconoce que es cierto que la metafísica no ofrece más que quimeras, el esfuerzo

(172) CAIMI, Mario *et. al.* *Diccionario de la filosofía crítica kantiana*. 1.ª edición. Buenos Aires: Colihue Edit., 2017, p. 475.

del hombre hacia ella es real, debiendo ser explicado de alguna manera; ello le lleva al filósofo a buscar una motivación última del hombre a trascender la experiencia. Es por eso que esta célebre obra constituye una autocritica de la razón respecto a todo el mundo cognitivo al que puede aspirar el sujeto cognoscente, independientemente de la experiencia. El objetivo de la investigación de Kant, por lo tanto, es el estudio de los elementos o funciones *a priori* que dan orden y unidad a las impresiones. Así, Kant destaca tres niveles en la estructura del sujeto: a) en el nivel de la sensibilidad (*estética trascendental*) como forma de espacio y de tiempo, y son formas de organización que intervienen en los juicios sintéticos del conocimiento sensible; b) en el nivel del entendimiento (*analítica trascendental*), el filósofo descubre las *categorías* como elementos que generan las percepciones sensibles, elevándolas al conocimiento intelectual, y aquí destaca la *deducción metafísica* que son las formas lógicas del juicio y la *deducción trascendental* donde Kant muestra la vinculación de las categorías con la unidad trascendental de la apercepción o el yo puro; y c) la *dialéctica trascendental*, donde el filósofo analiza las ideas de la razón como cosas absolutas: v.gr. Dios, alma y mundo, que generan ficciones o ilusiones<sup>(173)</sup>.

- b)** *Critica de la razón práctica.* Aquí Kant desarrolla su ética formal, fundada en el imperativo categórico, frente a las diversas éticas materiales propuestas en su reflexión filosófica. Siguiendo aquí a Diego Sánchez, para Kant, una *acción es moral* en la medida en que no depende de motivaciones en las que interviene la sensibilidad, sino que es producto de la razón que muestra así su victoria sobre los instintos. El sujeto moral actúa por respeto a la ley moral en cuanto respeto a su propio sentido del deber. Así, subyace en el

(173) Seguimos aquí las versiones de la edición bilingüe Alemán-Española ya citada, tomando como referencia el estudio preliminar y traducción más notas de Mario Caime, pp. 7-70; lo propio puede verse también en la edición *Critica de la Razón Pura* bajo la traducción de José del Perojo y José Rovira Armengol; tomamos la nota preliminar de Francisco Romero y la introducción de Claudia Jauregui. Buenos Aires: Losada, 2006, segunda reimpresión, pp. 7-40; más el capítulo 7 sobre el planteamiento trascendental de Kant de SÁNCHEZ MECA, Diego. *Teoría del conocimiento*. Madrid: Dykinson, 2012, pp. 276 y 277.

planteo kantiano que la base moral se sustenta en la *autonomía de la voluntad*, en la cual, desde la mismidad del propio sujeto, actúa y es responsable racionalmente de sus decisiones<sup>(174)</sup>.

- c) *La crítica del juicio*. La última obra kantiana es su *Crítica de la facultad de juzgar*. Aquí el filósofo pone en conexión sus dos críticas anteriores y pretende hacer un sincretismo armónico al conciliar *naturaleza y libertad*: el hombre debe realizar su libertad en la naturaleza sin contravenir sus leyes objetivas. Aquí hay tácitamente un acuerdo de exigencia fundamental de la vida moral y es que el filósofo sostiene que las exigencias de la vida moral no se incluyen en la Constitución de los objetos naturales. Escribe el filósofo que un juicio que no determina, como el del entendimiento, la Constitución de los objetos fenoménicos, sino que reflexiona sobre ellos para descubrir su conformidad con las exigencias de la vida moral es un *juicio reflexionante*; y que este juicio, a su vez, se expresa como *juicio estético* y como *juicio teleológico*. El primero tiene como objeto el placer de lo bello y la facultad del gusto; y el segundo tiene como finalidad la naturaleza que expresa la conformidad entre esta y las exigencias de la libertad humana<sup>(175)</sup>.

Con todo, a partir de la reflexión kantiana se ha llegado al máximo cenit de la reflexión del iluminismo racionalista que, a criterio de la filosofía de la posmodernidad constituye uno de los grandes metarrelatos en la que se han venido sustentando el iluminismo racionalista a fin de tratar de entender el ser, la realidad en sus complejos laberintos cognitivos. Con todo, con Kant se asientan las bases y pedestales de mayor envergadura en torno a la teoría del conocimiento a la actualidad.

Se atribuye posteriormente a Fichte (1762-1814) ser el sucesor de Kant, y fue quien acuña por vez primera el título "teoría de la ciencia" a la teoría del conocimiento. A ello seguirían en las líneas de reflexión, Schelling, suman en esta línea, las reflexiones filosóficas de Hegel, Schopenhauer y Eduard von Hartmann, y que por razones de espacio no podemos sintetizar la línea fecunda, pero que tienen expositores igualmente contemporáneos, y baste con citar al nobel Bertrand Russell que también dejó estampada en

(174) *Ibidem*, p. 277.

(175) *Ídem*.

la línea clásica una reflexión epistémica sobre el conocimiento humano<sup>(176)</sup> y del cual en América Latina tenemos, entre otros exponentes, al profesor argentino Mario Bunge. Solo cabe señalar que actualmente la teoría del conocimiento presenta un magnífico panorama de evolución y desarrollo, donde transversalmente se presentan y confluyen diversas vertientes interdisciplinarias en donde se encuentra la cosmología, las investigaciones de la materia, de la mente humana, la sociología, la ética, la física y la teoría del derecho. Todas estas disciplinas enriquecen el enfoque en torno a la reina de todos los saberes, como es la filosofía<sup>(177)</sup>.

## 6. UN BROCHAZO PANORÁMICO DE LA EDUCACIÓN EN LA HISTORIA

Resulta ciertamente imposible quintaesenciar un brochazo panorámico de cómo es que se ha venido formando la educación en la historia de la humanidad. Con todo, bien puede esbozarse una versión de conjunto de cómo ella ha evolucionado impartiendo la educación desde la antigüedad hasta nuestros días<sup>(178)</sup>. Actualmente, los pedagogos especializados en la historia de la educación, arrojan muchas luces en torno a cómo fue la formación cognitiva precisamente de los jóvenes de la época<sup>(179)</sup>. Lo que sigue a continuación es acaso una versión libre de lo que han señalado los expertos en esta evolución y formación de la educación.

<sup>(176)</sup> RUSSELL, Bertrand. *El conocimiento humano*. Barcelona: Orbis, 1983. Traducción de Néstor Miguez.

<sup>(177)</sup> Debemos a Mario Bunge los replanteamientos cognitivos en torno a la filosofía y a la epistemología. Vid. al respecto a BUNGE, Mario. *A la caza de la realidad. La controversia sobre el realismo*. Barcelona: Gedisa, 2007. Traducción de Rafael GONZÁLEZ DEL SOLAR; igualmente del mismo autor: *Crisis y reconstrucción de la filosofía*. Barcelona: Gedisa, 2002. Traducción de Rafael GONZÁLEZ DEL SOLAR.

<sup>(178)</sup> Al respecto tomamos como referencia en versión libre el excelente trabajo de los profesores NEGRIN-FAJARDO, Olegario y VERGARA-CIORDIA, Javier. *Historia de la educación. De la Grecia clásica a la educación contemporánea*. Madrid: DYKINSON, 2014; igualmente se puede ver el trabajo de REDONDO, E. *Introducción a la historia de la educación*. Barcelona: Ariel, 2001.

<sup>(179)</sup> VERGARA CIORDIA, Javier; SÁNCHEZ BAREA, Fermín y COMELLA GUTIÉRREZ, Beatriz (coord.). *Ideales de formación en la historia de la educación*. Madrid: Dykinson, 2011.

## 6.1. La educación en la antigua Grecia

Resulta de rigor iniciar el contexto histórico de la antigua cultura griega, dado que allí se encuentran los cimientos y la cuna de la civilización del mundo occidental.

Recordemos que Grecia fue una civilización a la que Homero, ya en el siglo VIII denominaba Hélade<sup>(180)</sup> y Aristóteles en el IV la llamó Grecia.

La génesis de esta cultura se encuentra en los trabajos de Homero y Hesíodo, en los siglos VIII y VII antes de cristo y suma más de ocho siglos de historia. El espíritu griego bien puede identificarse con las grandes personalidades de la historia del pensamiento antiguo: Sócrates [470-399], Aristófanes [445-385], Platón [428-348], Jenafonte [430-354], Isócrates [436-338] y Aristóteles [384-322]<sup>(181)</sup>.

La versión y concepción del mundo helénico estuvo sustentado en el ámbito religioso y en una antropología pedagógica cuyo perfil era formar al hombre, a la persona, a través de un carácter ético, estético y gnoseológico.

En este contexto, Grecia logra acuñar desde sus propias raíces una serie de conceptos que aquí los enunciamos: a) el *logos*: y si bien tiene varias acepciones, su naturaleza polisémica no alude a lo que comúnmente se le identifica como la razón, sino identifica el espíritu humano y que se va a distinguir de los seres animales.

Para los griegos, el *logos* tendría tres cualidades: i) *el logos como palabra*, que es como se expresa la retórica de la educación; ii) *el logos como pensamiento*, que genera la corriente científica filosófica de la educación; y iii) *el logos como elemento rector de la praxis de la acción* que desencadena la técnica y moral.

Quien llegue a coronar estas tres dimensiones del *logo*, llega al perfeccionamiento educativo.

<sup>(180)</sup> Se alude al conjunto de los pueblos griegos del mundo antiguo. Se afirma que el primer registro de este nombre data del período homérico y que se refería a la región de Tesalia, la patria de los helenos. Pero también comprende al conjunto de valores e ideas de la antigua civilización griega.

<sup>(181)</sup> Vid a GARCÍA MERCADO, Miguel Ángel *et al.* *Estudios sobre historia del pensamiento*. Ilustre Colegio de doctores y licenciados en filosofía y en ciencias. 2.ª ed. Cádiz, 1996, pp. 20 y ss.



A su turno, encontramos en Grecia la palabra *paideia* que expresa como desiderátum o ideal al hombre formado. Vinculado a este concepto aparece también en la cultura griega el término *areté*, significa la virtud como una manifestación concreta de la *paideia*. A partir de las reflexiones de Platón<sup>(182)</sup>, la *areté* se incorporó en el sistema ideológico y moral vinculado a la *episteme* (“ciencia”) y a la *sophía* (sabiduría). En buena cuenta, en la cultura y educación griega el sabio o filósofo ostenta la virtud o *areté*. Finalmente se encuentra también el término *techne*, que expresa el arte y la técnica.

Todos estos conceptos que aún se suele utilizar en la reflexión filosófica contemporánea dimanan de la antigua educación griega<sup>(183)</sup>. Debe advertirse que, en perspectiva contemporánea, la educación y concepción griega no solo es de los predios exclusivos del mundo helénico. Su gran aporte supuso un sincretismo de incorporar aspectos que provenían también de culturas foráneas. Recuérdese lo que Hegel anota en torno a los inicios de la cultura griega: “Es sabido que los comienzos de la cultura coinciden con la llegada de los extranjeros a Grecia”<sup>(184)</sup>. Byung-Chul afirma que “los griegos conservarían agradecidos el recuerdo de esta llegada a su mitología”; razón por la que este filósofo sostiene que el mundo griego, su génesis histórica, ha estado vinculado con lo extraño, con lo heterogéneo<sup>(185)</sup>.

## 6.2. La educación en la antigua Roma

Si bien Roma se forma en el Monte Palatino en el 753, los historiadores coinciden en afirmar que en el siglo VIII se inicia de la civilización

<sup>(182)</sup> Puede verse, por ejemplo, el diálogo de “Menón o de la virtud”, traducción del griego, notas y preámbulo de Francisco de P. Samaranch, en PLATÓN: *Obras completas*, Traducción del griego, preámbulos y notas por María Araujo, Francisco García Yagüe, Luis Gil, José Antonio Miguez, María Rico, Antonio Rodríguez Huescar y Francisco de P. Samaranch; Introducción por José Antonio Miguez. Madrid: Edit. Aguilar, 2da reimpresión, 1974, pp. 435 y ss. Específicamente sobre el Areté, puede verse a BRITO GARCÍA, Daniel. La areté como kátharsis en el Fedón. Formulación y proyecciones éticas en la obra de Platón, en *Revista Scielo*. Versión On-line, Chile.

<sup>(183)</sup> NEGRIN-FAJARDO, Olegario y VERGARA-CIORDIA, Javier. *Historia de la educación. De la Grecia clásica a la educación contemporánea*. Madrid: Dykinson, 2014.

<sup>(184)</sup> HEGEL, G.W.F. *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. 2.ª ed. Madrid: Alianza, 2013, p. 429. Antecede prólogo de Francisco Colom González, versión de José Gaos.

<sup>(185)</sup> HAN, Byun-Chul. *Híperculturalidad*. Madrid: Herder, 2018, pp. 13 y 14.

romana. Roma será la que marcará la civilización Occidental durante más de mil trescientos años hasta el 476 después de Cristo, en cuyo último emperador Rómulo Augústulo fue depuesto por el caudillo herulo-germano Odoacro. Subyace en el imperio Romano, como es de sobra conocido, un espíritu civilizador en sus conquistas territoriales.

Entre las características que se encuentran en la educación romana, se observa los siguientes detalles:

- a) *Pluralidad lingüística*.- En efecto, en Roma se utilizaron una serie de términos con comunes denominadores, pero también con marcadas diferencias: *Educatio, doctrina, disciplina, institutio, eruditio*, todas estas expresiones resumían la formación del proceso educativo; y es así como se solía utilizar la siguiente frase: “Parte la comadrona, cría la nodriza, aconseja el pedagogo, enseña el maestro”<sup>(186)</sup>.
- b) *Modelo de perfección*.- El perfil del joven estudiante era llegar a la virtud latina manteniendo sus valores tradicionales. La romanidad educativa tenía dos matices: la dimensión práctica y la humanística de su cultura; por lo que se perseguía en el joven romano ser un “*bonus agricola*, un *bonus colonus*: un buen propietario rural; “*un bonus miles*”, un buen militar.
- c) *Elementos del aprendizaje*.- Los romanos tuvieron la influencia griega de tres elementos claves de la *paideia* griega: Naturaleza o *physis*, carácter o *ethos* y *logos* o razón y que fue asimilado a la concepción romana con las expresiones *natura* (dotación natural), *ingenium* (*ingenio*) o *vis* (fuerza, capacidad), todo esto era la expresión de la *physis*; con el *ethos* relacionaron los vocablos *exercitatio* o *usus* (ejercicio, experiencia) o *studium* o *diligentia* (aplicación, interés); y finalmente el *logos* que en la concepción romana tuvo varias expresiones: *ars* (arte), *praecepta* (normas, reglas) o *disciplina* (enseñanza). La suma de todo este conjunto de elementos para los romanos daba como fruto una educación óptima.

<sup>(186)</sup> VERGARA-CIORDIA, JAVIER. La educación en la antigua Roma, en *Historia de la Educación. De la Grecia clásica a la educación contemporánea*. Op. cit., p. 57.

- d) *Exigencias curriculares.*- Una de las bases de la educación romana fue el *curriculum*, que constituía un corpus de disciplinas compuesto por tres variables:
- i) El elemento comunicador, que era el dominio lingüístico, gramatical y retórico de las lenguas latina y griega;
  - ii) El dominio cultural, que era el canon de erudición a través del dominio de una serie de obras; y
  - iii) El elemento científico-filosófico, que comprendía diversas materias como la Astronomía, Agricultura, Arquitectura, Historia, Derecho, Medicina, Arte militar, Música o filosofía. Es bueno recordar que Roma no asimiló por su pudor el desnudo griego; ni mucho menos los deportes; prefirieron ellos el circo y el anfiteatro, orígenes antiguos de lo que hoy es el espectáculo. Roma también fue hostil a la música, siendo solo tolerado en las mujeres.
  - iv) Artífices de la humanitas romana.- Destacan aquí diversas figuras como Marco Porcio Catón (234-149 a.c.), conocido como el Sensor o el viejo para distinguirlo de su bisnieto Marco Porcio Catón el Joven (95-46 a.c.), Marco Tulio Cicerón (106-43 a.c.), Lucio Anneo Séneca (4 a.c.-65 d.c.) y Marco Fabio Quintiliano (30-95 d.c.). Estos cuatro sabios fueron los arquetipos de la educación romana. Así, Catón procedía de una antigua familia plebeya, Marco Tulio Cicerón fue el clásico jurista filósofo y un gran orador.

Séneca fue senador del imperio Romano de Tiberio, Calígula y Claudio, además tutor de Nerón, y finalmente Quintiliano fue abogado y profesor de Retórica en la Roma de Vespaciano, Tito y Domiciano. En Roma, la estructura de la enseñanza pasó por varios niveles de enseñanza, así tenemos : a) Escuela elemental donde se acogían a los niños entre 7 a 12 años, existía allí el maestro, se enseñaba la escritura, tanto como la lectura, más el cálculo; imperó la memoria; b) escuela media cuyo responsable era el *grammaticus* o *litteratus*, se trataba de una enseñanza media de influencia helenística, donde imperó la formación bilingüe: al lado de latín se enseñaba el griego; c) la escuela superior a cargo del *Rector*, que se ocupaba de la retórica y la dialéctica y de otros profesionales especializados en Derecho y Filosofía; y finalmente d) la enseñanza del derecho. Este nivel fue una

enseñanza genuinamente romana, por algo se reconoce a Roma como la cuna del derecho, donde aún pervive en los marcos de la posmodernidad los viejos adagios, aforismas y apotegmas que identifican a los principios generales del derecho, que dimanan de la antigua civilización romana. Estas instituciones o escuelas estaban a cargo del *magister iuris*, donde se impartían las enseñanzas de las institutas de gayo y las libris ad sabinum, viejas recopilaciones de los siglos II y III, que recogían las jurisprudencias de los predios del derecho civil<sup>(187)</sup>.

### 6.3. Educación Paleocristiana

En la concepción de los grandes *metarrelatos* que acuñara el filósofo Jean-François Lyotard, se encuentra el cristianismo cuyo pensamiento ha surcado el horizonte en estos últimos dos milenios. En este sentido, la educación paleo cristiana alude a las antiguas comunidades del pensamiento de Jesús. El término “paleo” significa antiguo o “primitivo” y el término “cristiano” es el seguidor de cristo<sup>(188)</sup>, es probable que esta reducción se enmarca desde el cien d.c., con la muerte de San Juan, último apóstol, hasta el 749, año de la muerte de San Juan Damasceno, que fue un teólogo griego y que con él concluye la formulación y consolidación del dogma cristiano. Los expertos sostienen que el estudio y análisis de los autores del dogma cristiano se le ha llamado *patrística*; en cambio el estudio de su biografía y contexto histórico se le conoce como *patrología*. En rigor, fueron siete siglos de gestación y desarrollo del pensamiento cristiano y rompe toda una concepción religiosa al proclamarse una idea de universalidad y exclusividad, esto es, desde el punto de vista teocéntrico se proclama una sola religión verdadera y un único Dios, creador, redentor y salvador del hombre.

El cristianismo como metarrelato se nos presenta como una promesa aún no cumplida, pero que lleva en la mentalidad de cada creyente la salvación de los pecados y la redención y perdón a través del evangelio que proclamara Jesús. Los primeros judíos cristianos surgieron como una secta apocalíptica del judaísmo (Hechos 245) y se denominaron asimismo “Nazarenos” o “Los del Camino”.

<sup>(187)</sup> *Ibidem*, pp. 51-79.

<sup>(188)</sup> WOLFF, Hans W. *Antropología del antiguo testamento*. Salamanca: Sígueme, 2017, pp. 237 y ss. 4.ª ed. revisada y aumentada por Berndt Janowski.

Entre las principales características de la educación paleocristianas se pueden enunciar las siguientes:

1. No existió una terminología pedagógica propia, fue una doctrina esencialmente religiosa por lo que apeló a locuciones grecolatinas y ocasionalmente hebreas.
2. Para el cristianismo no fue la cultura pagana que configura el cristianismo, sino, antes bien, fue el cristianismo el que transforma la cultura grecorromana, esto es, una doctrina revelada por un Dios único, creador y salvador del género humano. Significó una concepción teocéntrica de la vida, el Dios alfa y omega, creador, principio y fin de todo lo que existe. Recordemos las expresiones de Jesús: "Yo soy el camino, la verdad y la vida" (Juan 14: 6).
3. Generó una concepción antropológica nueva, esto es, se concedía a la persona humana fuera varón o mujer hechura de Dios (efesios 2,10), una criatura hecha a la imagen y semejanza (Gn 1,26-27) de su creador. Se afirmaba el principio de la igualdad esencial de naturaleza de origen y de destino y así se proclamaba que ya no hay judío ni griego; ni esclavo ni libre; ni hombre ni mujer, ya que vosotros sois uno en "Cristo Jesús" (Gal 3,28). Obsérvese aquí que el iusnaturalismo cristiano desde sus albores proclamaba lo que hoy es principio de igualdad. Así, Marco Minucio Félix apolo-gista cristiano del Siglo III escribía: "Que sepan (...) que todos los humanos nacen de igual manera, con capacidad y habilidad para razonar y sentir sin preferencia a ningún sexo, edad, o dignidad" (Octavius capítulo 16); lo que hoy se habla como paradigma del género ya se encuentra en esta expresión de Clemente de Alejandría, quien a finales del siglo II, sostenía: "Entendamos que la virtud del hombre y la mujer es la misma" (el pedagogo, I,IV) y Lactancio en el S. IV demoledoramente enfatizaba: "Ya que todos tenemos el mismo padre, todos somos igualmente sus hijos (...). En verdad, nos llamamos 'hermanos' porque creemos que todos somos iguales" (Institutes, 5, XV, XVI)<sup>(189)</sup>.

---

(189) VERGARA-CIORDIA, Javier. *Op. cit.*, p. 89.

4. Al lado de esta igualdad ontológica se concibió en el cristianismo todo un largo proceso de perfeccionamiento, expresada en tres largos momentos que forman antropocéntricamente la historia del hombre: la creación, la caída y la redención humana. Por la primera se concibe que el hombre fue creado en estado de perfección celestial (Gen. 2.17; 3, 16,19); el momento de la caída son los males causados por el pecado original; y el tercer momento es la educación propiamente dicha sustentada en el ideal de una vida de santidad.
5. En el proceso de educación paleo cristiana el agente que intervenía es el Espíritu Santo: “El Espíritu Santo que el Padre enviará a mi nombre (...) Os enseñará todo y os recordará todas las cosas que yo os te he dicho (...) Todavía tengo que deciros muchas cosas, pero ahora no podéis sobrellevarla. Cuando venga (...) el Espíritu de la Verdad, os guiará hasta la verdad compleja (Jn 14, 25-26 y 16,1213). Esta característica es fundamental pues el Espíritu Santo se nos presenta como la base de la estructura cognitiva en la educación cristiana, afirmándose un espíritu dotado de sabiduría e inteligencia, de fuerza y reciedumbre, de ciencia y piedad como el temor de Dios (Isa 11,2.2).
6. Cristo se nos presenta como el gran maestro. Y así reza providencialmente la frase: “Yo soy el Camino, la Verdad y la Vida, nadie va al Padre sino por mí (Jn 14,6): “Vosotros no os hagáis llamar Rabí, porque uno solo es vuestro maestro (...) Ni os dejéis llamar guías, porque uno solo es vuestro guía: Cristo” [Mt 23,89-10]. Como se podrá apreciar de apenas este esbozo de expresiones bíblicas, el centro de gravitación de la enseñanza cristiana es precisamente Cristo cuyo metarrelato en el nuevo testamento fue el legado de sus enseñanzas a través de las parábolas.
7. Si los dos primeros agentes educativos es Cristo o el Espíritu Santo, existe un tercer agente que es el propio discípulo. En la dogmática cristiana se trata del discípulo y su acercamiento a Dios expresada en tres pasos: purgación, iluminación y unión. Así la *purgatio* significaba la liberación del hombre del pecado original y esta purgación se llegaba a través de un ejercicio ascético donde se superen deseos como de la carne, la gula, la lujuria y el deseo de brillo y posesiones. En suma, los pecados capitales que se debían oponer a las virtudes

teologales. La *illuminatio* era la fase en la que el discípulo debía vivir como el Cristo del Sermón de la Montaña: que supere los retos de la pobreza y la dignidad del hombre en cuanto hijo de Dios [Mt 5,1 – 12]. Y finalmente la *unitio* o unión con Dios a través de la fuerza de la contemplación supone un esfuerzo de abstraerse de la realidad para llegar al estado de gracia.

8. El cuarto elemento clave en la formación Paleo Cristiana de la educación es la fe. Así, para el cristianismo uno de los misterios insondables de la naturaleza en torno a la divinidad es la fe que supone “creer para comprender, comprender para creer”, tal como lo proclamara San Agustín.
9. Otro de los elementos del proceso educativo cristiano es la sistematización del proceso cognitivo de la verdad. En este contexto San Agustín juega un rol importante como uno de los padres de la iglesia cristiana; afirmó que Dios es el fundamento de todo lo que existe y es el principio y su causa final; por lo tanto, la verdad no radica en el mundo exterior, sino en la intimidad de la conciencia humana, que es donde habita Dios. Dirá San Agustín: “No quieras ir fuera de ti, vuelve a ti mismo; en el interior del hombre habita la verdad”. En ese contexto es que los filósofos contemporáneos siguen replantando el problema en la teología política: ¿Cuánta verdad necesita el hombre?<sup>(190)</sup>.
10. Finalmente, el proceso educativo del cristianismo antiguo alude a la escatología de su fin. En efecto, para el cristianismo la figura de Cristo es la suma de la perfección y la felicidad eterna; y en dicho contexto la situación del hombre en la tierra es acaso la de un peregrino, a penas de tránsito en el reino de este mundo, de allí que debe encarnar las virtudes capitales de la fe, la esperanza y la caridad, lo cual identifica el genuino pensamiento cristiano: “Esto es – dijo Cristo– conocerán todos los que sois discípulos míos: si os tenéis amor los unos a los otros [Jn, 13,35]<sup>(191)</sup>.”

---

<sup>(190)</sup> SAFRANZKI, Rüdiger. *¿Cuánta verdad necesita el hombre? Contra las grandes verdades*. Buenos Aires: Tusquets, 2013. Traducción de Valentina Maidagan de Ugarte.

<sup>(191)</sup> Vid. a PESCE, Mauro. *De Jesús al Cristianismo*. Madrid: San Pablo, 2011, pp. 89 y ss. Traducción de José Francisco DOMÍNGUEZ GARCÍA.

## 6.4. La educación en la Edad Media Occidental

Conforme la historia ha hecho una convencionalidad cronológica, la Edad Media comprende desde 476 d.C., donde cae el Imperio Romano de Occidente, y termina con el descubrimiento de América en 1492 d.C., o también en 1493 d.C. con la caída del Imperio Bizantino y donde coincide con la invención de la imprenta. En este período, el profesor francés Jacques Le Goff ha logrado sostener que no toda la época feudal fue un mundo oscurantista. Este período que cubre casi mil años comprende a su vez tres grandes etapas: Temprana Edad Media, Alta Edad Media y Baja Edad Media.

En la Temprana Edad Media (siglos V hasta mediados del S. VIII) hay dos características que marcan la formación educativa: el debilitamiento progresivo de las estructuras cívicas como consecuencia de la caída del Imperio Romano de Occidente; y, por otro lado, el inicio de nuevas monarquías que se creaban. En dicho contexto, la Iglesia se presentaba con la institución más sólida que todas las demás instituciones políticas de la época, dada su estructura piramidal y jerarquizada<sup>(192)</sup>.

Javier Vergara-Ciorda identifica aquí cuatro acontecimientos que marcan el ámbito educativo:

- a) El deterioro paulatino de la escuela secular romana, hecho que llevó a que la iglesia asumiera las riendas de la educación. Surgen y se crean las primeras *escuelas episcopales*.
- b) La presencia de una vida monástica, aunque la labor pedagógica e intelectual no alcanzó mayor auge, ya que los monjes se circunscribieron a utilizar las ciencias grecorromanas como un instrumental propedéutico para acceder a las sagradas escrituras.
- c) El tercer hecho que anota Javier Vergara fue la división de las artes liberales en dos ámbitos diferenciados: “el trívium —o triple camino—, que comprendía las disciplinas de la palabra: gramática, retórica y dialéctica; y el *quadrivium* —o cuádruple camino—, que se refería a las ciencias del número y de la medida: aritmética,

<sup>(192)</sup> TANNER, Norman. *Breve historia de la iglesia católica*. Viscaya: Sal Terrae, 2011, pp. 165 y ss. Traducción de Isidro ÁRIAS PÉREZ.



geometría, astronomía y física”<sup>(193)</sup>. Esta división marcaría la formación educativa de occidente.

- d) Destacan los aportes culturales en este período de Boecio (c. 470-524), Casiodoro (c. 477-570) y San Isidoro (c. 562-636). Estos teólogos realizaron pioneros aportes e introdujeron al mundo occidental una serie de pensamientos que confluyeron en la consolidación cristiana.

El segundo período de la Alta Edad Media comprende desde mitad del siglo VIII hasta finales del siglo XI. Se caracteriza por la presencia hegemónica del Imperio Carolingio, el inicio del Sacro Imperio Romano Germánico y el nacimiento de los reinos hispánicos. En esta época se producen mutuas injerencias del poder religioso al civil y viceversa. Muchos siglos después habría de aparecer el demoledor trabajo del deslinde entre el poder religioso y el poder civil en John Locke en su célebre opúsculo “Cartas sobre la tolerancia”.

Las características de este período son, en líneas generales, las siguientes:

- a) Desde el punto de vista eclesiástico se trata de una época de luces y sombras.  
En este período se produce una división en la iglesia, por entonces monolítica: surge la Iglesia Bizantina de línea ortodoxa y la Iglesia de Occidente de tradición católica romana.
- b) En el campo social, la Alta Edad Media desencadena el surgimiento del feudalismo. Existirá una estructura de organización territorial fragmentada en feudos con complejas relaciones entre caballeros, vasallos y ciervos.
- c) En el ámbito pedagógico que nos interesa, anota Juan Vergara, se presentan dos sucesos que destacan: por un lado, el impulso del llamado “*Renacimiento carolingio*” que desarrolló Carlo Magno y sus sucesores, y que fue todo un programa pedagógico en el que se pretendía mejorar la educación intelectual y moral del

---

(193) VERGARA-CIORDIA, Javier. La educación en la Edad Media occidental: un tránsito a la modernidad, en *Historia de la educación. De la Grecia clásica a la educación contemporánea*. Op. cit., p. 109.

clero, así como la de extender la religiosidad al pueblo, lo propio mejorar la cultura en quienes detentaban la administración del gobierno. En segundo lugar, surge el Renacimiento otomano con el que se inicia el Sacro Imperio Romano Germánico<sup>(194)</sup>.

El último período relacionado a la Baja Edad Media, que es con la que termina el ciclo medieval, comprende los siglos XII a XV y supuso una compleja y profunda transformación en diversos ámbitos políticos sociales y religiosos. Así, en el político se consolidan las grandes dinastías de Europa, afirmándose Estados sólidos y fuertes. Y debilitando el viejo orden feudal. Las relaciones Iglesia-Estado lograron alcanzar una sólida y madura relación, destacándose los órdenes espirituales y temporales. Así, el Papa personificaría el orden espiritual; y el príncipe o monarca, el temporal. Destaca en este período, sobre todo a mediados del siglo XII, la presencia de los consejos municipales que se preocuparon por fundar, para los hijos de la burguesía, las primeras escuelas laicas de la Europa desde el fin de la antigüedad<sup>(195)</sup>. Henry Pirenne anota que, gracias a estas enseñanzas, la educación dejaba de ser un beneficio exclusivo de los novicios de los monasterios y de los futuros sacerdotes. Así, el conocimiento de la lectura y de la escritura resultaba vital para la práctica del comercio; de allí que los flamantes burgos se iniciaron mucho más antes que los nobles en la educación, porque lo que para el noble era únicamente un lujo intelectual, para el comerciante era una necesidad cotidiana<sup>(196)</sup>.

En el ámbito pedagógico, el hombre de aquella época no solo le interesaba la verdad, sino cómo llegar a ella<sup>(197)</sup>. Destaca igualmente un au-

---

(194) VERGARA-CIORDIA, Javier. La educación en la Edad Media occidental: un tránsito a la modernidad, en *Historia de la educación. De la Grecia clásica a la educación contemporánea*. Op. cit., pp. 110-112.

(195) Un formidable trabajo sobre la evolución y desarrollo del mundo antiguo al gótico puede verse en el clásico trabajo de: ANDERSON, Perry. *Transiciones de la antigüedad al feudalismo*. Madrid: Siglo XXI, 2016, pp. 185 y ss. Traducción de Santos Juliá.

(196) PIRENNE, Henry. *Las ciudades de la Edad Media*. Madrid: Alianza Editorial, 2011, pp. 154 y ss. Traducción de Francisco Calvo Serraller.

(197) VERGARA-CIORDIA, Javier. La educación en la Edad Media occidental: un tránsito a la modernidad, en *Historia de la educación. De la Grecia clásica a la educación contemporánea*. Op. cit., p. 115.

mento y variedad de instituciones docentes que Vergara lo resume en tres modelos: escuelas clericales, escuelas seculares, e instituciones universitarias o superiores: "Las primeras estarían destinadas a la vida religiosa en sus distintas variantes: escuelas monacales, conventuales y parroquiales. Las escuelas seculares se bifurcaron en dos direcciones: escuelas palatinas de tipo cortesano o caballeresco, y escuelas urbanas o profesionales de tipo municipal o gremial. En tercer lugar, están las instituciones superiores que se centran en las universidades o estudios generales, fenómeno genuinamente medieval, abierto tanto a clérigos como a laicos, y con una finalidad formativa y profesionalizante que habría de marcar sobremanera el devenir de la cultura occidental<sup>(198)</sup>.

En el marco de esta época de la Edad Media se rescatan fundamentalmente tres grandes instituciones educativas, a saber:

- a) Las escuelas monacales que provenían de la expresión pedagógica del monacato, que viene del griego monachos y que alude a la persona solitaria. Los orígenes de estas escuelas eran de personas de vivencia solitaria (eremitas), vinculados luego a los anacoretas o ermitaños. La regla de estas escuelas de San Benito se resumía en la sentencia *ora et labora*; aunque fundamentalmente los monjes de estas escuelas discurrían más en el trabajo, la meditación y la contemplación de las escrituras sagradas. Recién a comienzos del siglo IX y más propiamente en el X, numerosos monasterios empezaron a abrir escuelas externas, surgiendo la escuela exterior monacal, de formación seglar. Luego en el siglo XIII surgiría las escuelas conventuales que recogían buena parte de las viejas estructuras monacales a partir de los franciscanos y dominicos que rompieron la soledad contemplativa, llegando a copar históricamente las universidades, convirtiéndose así en idóneos instrumentos de evangelización.
- b) Las escuelas parroquiales, episcopales y urbanas. Las dos primeras surgieron en los siglos VI y VII como una reacción a una sociedad civil incapaz de mantener la escuela romana; ello llevó a que la propia iglesia creara las escuelas parroquiales. Lo que im-

---

(198) *Ídem*.

pregnó a estas escuelas fue que los sacerdotes, obispos y abades abran escuelas donde los niños puedan aprender a leer, escribir y dominar las disciplinas eclesiásticas. En este período, narra el pedagogo e historiador Vergara, se desencadena el fenómeno de las migraciones intelectuales que llevaron a los jóvenes de la época a acudir a las escuelas de Bologna en busca de información jurídica, lo propio los estudiantes que acudían a París en busca de ciencia y títulos académicos. En el siglo XIII se afirma canónicamente la costumbre de que los prelados y cabildos envíen durante 5 años a las antiguas instituciones del saber a aquellas personas hábiles para recibir ciencia, conocimiento y títulos académicos.

- c) Las instituciones universitarias fueron el centro de gravitación más genuina de la Edad Media; procede de la expresión latina *universitas* que alude a la comunidad o corporación, atribuida como un ayuntamiento, un gremio o una hermandad. Igualmente, la locución venía acompañada de un segundo término para comprender el colectivo y la actividad a la que se ubicaban; y es así como se hablaba de *universitas scholarium* (corporación de alumnos), *universitas magistrorum* (corporación de maestros) o *universitas studii* (corporación de la escuela de...). La historia registra las primeras universidades de la época, que fueron las de Bologna (1089), Oxford (1096) y París (1150), recién en el siglo XIII empezaron a denominarse universidad, por entonces eran *STUDIUM GENERALE*. Alfonso X el sabio le otorgó al estudio de Salamanca, en 1254, el status de universidad<sup>(199)</sup>. El hecho es que en la actualidad, conforme declara la *Magna Charta Universitatum*, occidente atraviesa ya nueve siglos de presencia universitaria<sup>(200)</sup>.

(199) *Ibidem*, pp. 132 y 133.

(200) Según anota el portal de Wikipedia, aludiendo a la historia de las universidades, ocurre que antes de las primeras que se gestaron en occidente ya habían otras de antiguas civilizaciones. Veamos lo que expresa el portal: "La Universidad es una creación original genuinamente europea, que surgió alrededor de los siglos XII y XIII a través de las escuelas catedralicias y las escuelas monásticas. Sin embargo, hubo instituciones de enseñanza más antiguas que desarrollaron actividades cercanas. Una de las primeras universidades a reseñar es la Universidad de Constantinopla, creada en el año 340 con el nombre de Pandiakterion (Πανδιδακτήριον). En el ámbito islámico cabe reseñar la fundación en el año

## 7. UNIVERSIDADES, TRANSFERENCIA COGNITIVA E INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Los tiempos acelerados que vive el mundo obliga a que las universidades tengan que integrarse a las redes de alianzas estratégicas con otras corporaciones de su mismo signo en el plano internacional, si es que no quieren languidecer bajo el localismo opresivo que no pasa de ser apenas un pálido eco de una verdadera sociedad del conocimiento. Actualmente existe un floreciente mercado de ofertas en torno a becas y diversos apoyos que tienen los estudiantes e incluso los profesionales en los convenios de cooperación internacional<sup>(201)</sup>.

---

859 de la madrasa Fatima Al-Fihri. Todavía hoy operativa, la Universidad de Qarawiyyinn en Fes, Marruecos. En la Europa medieval, cabe señalar la Escuela Médica Salernitana (Salerno) nacida en el siglo IX, actualizó la medicina clásica. En 1088 se inicia la Universidad de Bolonia (la especialidad fue derecho, véase Glosadores), y se enseña medicina. Por entonces nacen múltiples universidades a lo largo y ancho de Europa. Las primeras fueron: Escuela Superior Imperial China durante el periodo Yu, del 2257 al 2208 a. C. Universidad de Córdoba (España) en el s. VIII; Universidad de Bolonia (Italia) en 1088, que recibe el título de Universidad en 1317; Universidad de Oxford (Inglaterra) en 1096; Universidad de París (Francia) en 1150, que recibe el título de Universidad en 1256; Universidad de Módena (Italia) en 1175; Universidad de Cambridge (Inglaterra) alrededor de 1208; Universidad de Palencia (España) en 1208, precursora de la Universidad de Valladolid; Universidad de Salamanca (España) en 1218 (su origen fueron unas Escuelas de la Catedral cuya existencia puede rastrearse ya en 1130, y es la primera de Europa que ostentó el título de Universidad por el edicto de 1253 de Alfonso X de Castilla y León); Universidad de Padua (Italia) en 1223; Universidad de Nápoles Federico II (Italia) en 1224 (más antigua universidad estatal y laica del mundo); Universidad de Toulouse (Francia) en 1229; Universidad de Valladolid (España), siglo XIII (posible resultado del traslado de la Universidad de Palencia en torno a 1240); Universidad de Murcia (España) en 1272; Universidad de Coímbra (Portugal) en 1290; Universidad de Lérida (España) en 1300; Universidad de Perugia (Italia) en 1308. Universidad de Santiago de Compostela (España) en 1495; Universidad Complutense también llamada Universidad de Alcalá (histórica) o Cisneriana (España) en 1499 (en 1836 es trasladada íntegramente a Madrid y se le unen varios colegios, cambiando de nombre a Universidad Central de Madrid; posteriormente recupera el nombre original como Universidad Complutense de Madrid)<sup>201</sup>. Disponible en el siguiente link: <<https://es.wikipedia.org/wiki/Universidad#Historia>>.

<sup>(201)</sup> Así, por ejemplo, las Becas Erasmus para latinoamericanos (Erasmus Mundus-MAVANET), que se trata del programa de la Comisión Europea para contribuir a la mejora de la educación superior y al reforzamiento de los vínculos políticos, culturales, educativos y económicos entre la Unión Europea y Latinoamérica, mantiene permanentes becas para

Para ello tiene que reinventar y reinsertarse bajo nuevos paradigmas que aprovechan las demás sociedades modernas del conocimiento. Mención aparte merece poner en evidencia las entidades estatales que deben sistemáticamente vigilar los estándares de la calidad en la enseñanza. Ello, desde luego, sin violar la autonomía universitaria como garantía institucional que ampara las constituciones modernas<sup>(202)</sup>. Las probabilidades de que muchas universidades no superen la valla y deban ser asimiladas por otras universidades al no obtener su licenciamiento resulta un tema, por otro lado, no pacífico. Juega en favor de la fiscalización el rol que tiene el Estado de garantizar sea desde las universidades públicas o las privadas una formación de calidad que le permita al egresado asumir los retos de un mundo cada vez más complejo y competitivo. Hoy el conocimiento no es en sí la materia relevante que deben asumir los trabajadores del conocimiento, esto es, los profesores universitarios. El rol de ellos está en periplo paralelo con la red de la Internet que prodiga lo que el discente puede recibir desde la comodidad de su casa, igual o mejor que el profesor en clases. Entonces, ¿cuál será el rol actual de un verdadero docente universitario, ¿si todo lo que imparte al alumno lo encuentra en Internet?

La interrogante trae varias opciones según se tome la esencia y naturaleza del profesor. Para nuestro caso, nos quedamos en que, bajo la batuta del docente, se parte de la idea de que es humanamente el que tiene el manejo cognitivo de una especial materia que viene a ser su especialidad. Por lo tanto, si la clase se contrae a dar los grandes marcos sobre cada tema, de

---

estudiantes latinoamericanos de licenciatura, maestría, doctorado y posdoctorado; así como para personal universitario en posiciones académicas o administrativas. Los principales requisitos son: ser nacional de alguno de Honduras, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, México, Panamá, Uruguay, Venezuela o Perú; no haber vivido por ningún motivo en uno de los países europeos oferentes por más de 12 meses durante los últimos cinco años; y tener suficiencia en el idioma del país oferente de la beca y donde serán desarrollados los estudios, o en inglés si la institución imparte sus clases en este idioma. Los programas están abiertos para los campos de estudio de: Agricultura, Arquitectura, Urbanismo y Planeación regional, Negocios y Ciencias Administrativas, Educación, Ingeniería y Tecnología Geografía y Geología, Leyes, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Médicas y Ciencias Sociales. Dichas becas ofrecen estipendios mensuales de subsistencia, seguro médico, gastos de viaje y visado, y costos de participación.

<sup>(202)</sup> ETO CRUZ, Gerardo. *Régimen constitucional de las universidades. Un repaso a la posición del Tribunal Constitucional*. Lima: Grijley, 2016, pp. 156 y ss.

proponer los manejos conceptuales y principios de determinados tópicos; ya el discente le corresponde por su lado trabajar, sobre seguro, en otras fuentes. No puede quedarse con lo recibido en clase. La labor del actual trabajador del conocimiento es la de orientar como está el estado de la cuestión de determinados temas, de señalar las posiciones en torno a esto o en aquello. Finalmente opinar cuál es la posición consensuada sobre un tema nada pacífico, pero ya no debe reducirse el clásico catedrático en ser el *magister dixit* que trae toda la filosofía cognitiva de la asignatura que se responsabiliza en desarrollar. A todo ello, podemos agregar que en un par de horas de clases de cada semana, el docente universitario puede quintaesenciar y comprimir decenas de lecturas cognitivas en pocas palabras y que un alumno atento deberá aquilatar y valorar<sup>(203)</sup>. Hoy las estrategias de enseñanza son diversas y según la materia, la profesión y lo que como perfil profesional se aspira a conseguir. No nos parece ético que las universidades se empeñen y concentren en ser meras fábricas de profesionales reducidos en una visión más que en una cosmovisión. Tampoco nos parece que la universidad —y con esto apuntamos a las privadas— sean objeto de un mero caciquismo mercantil de la zona donde se afirma cada universidad. Si bien se requiere de una permanente reserva de profesionales que necesitan las sociedades contemporáneas, debe cotizarse en las estructuras internas de cada universidad la exigencia del rol de investigación que debe cumplir cada docente. Tampoco se trata de un remedo de investigación que lleven a cumplir los meros estándares que exige la legislación de cada país. Sobre este punto bien pueden las universidades realizar alianzas privadas con determinados sectores del mundo empresarial. Actualmente, aparte de las universidades que investigan están los grandes consorcios en el mundo industrial, químico farmacéutico, de la medicina humana, de las grandes industrias de comunicación, de la ingeniería genética, de la construcción y de una larga data de ramas, las que vienen empeñando grandes inversiones para encontrar la piedra de toque de nuevos inventos, de las nuevas tecnologías, de los descubrimientos en torno a los bienes y servicios y a curar los males humanos. Vale decir, la sociedad del conocimiento de las universidades marcha en paralelo con otras corporaciones cognitivas. Pero la diferencia estriba en que mientras las universidades son y seguirán siendo las que transfieren

(203) OLCESE SALVATECI, Alfieri y SOTO PASCO, Rogelio. *Aprender a aprender. Métodos, técnicas y hábitos de estudio*. Lima: Nóstica Editorial, 2012.

conocimiento; las otras persiguen un signo de lucro. Tampoco merece estigmatizar a las universidades privadas que legitiman su labor de enseñanza y tras de ella la ganancia corporativa. Pero aquí cabe destacar que resulta obligatorio normativamente que existan normas que obliguen a las universidades a reinvertir en los fines, misión y función que ellas persiguen. Hoy, se aprecia que muchas de ellas se han convertido en la opulencia de ingresos con un enriquecimiento desproporcionado mientras que las universidades siguen manteniendo estructuras deplorables. A la ganancia de sus propietarios, promotores o dueños, debe haber homológicamente una ganancia en la inversión en la propia universidad, a fin de que tenga toda una instalación de infraestructura, tecnología, equipamiento, bibliotecas con un rico acervo bibliográfico, así como una red de publicaciones tanto virtuales como de libros y revistas académicas de cada facultad o escuela, lo propio la creación de centros o institutos de investigaciones. Es decir, la inversión debe significar un retorno de las pensiones que pagan los estudiantes, a fin de que tengan una calidad de enseñanza acorde a los tiempos actuales. La calidad de una enseñanza tampoco se mide con simples construcciones de edificios, sino y acaso principalmente con la calidad e idoneidad de los que imparten la enseñanza. De allí la exigencia que cada profesor universitario debe tener como componentes obligatorios una vasta y variada producción investigativa. Sumado a ello, se tendrá verdaderas sociedades del conocimiento si es que existen en sus estructuras internas *docentes a tiempo completo en centros de investigación de cada facultad*. En el caso de las universidades públicas ya es tiempo que el Estado impulse dentro de sus políticas públicas presupuestos idóneos y razonables que estructuren transversalmente investigaciones con resultados y metas a corto, mediano y largo plazo. Igualmente no está de más recordar un constante vicio que se maneja en el interior de las facultades, sobre todo en las universidades públicas y que son los conflictos entre facultades o entre disciplinas, en temas que van por asuntos doméstico-personales como las pujas por lograr horarios de clase, los recursos económicos y personales en el cuerpo de profesores universitarios; en el reclutamiento y la selección, en la exclusión de los adversarios; en buena cuenta el *homo academicus*<sup>(204)</sup> que describe el pensador francés Pierre Bourdieu es una constante no solo

---

(204) BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. México: Siglo XXI, 2009; pp. 59 y ss., p. 207 y ss. Traducción de Ariel Dillon.



en América Latina, sino también en Europa<sup>(205)</sup> y que constituye todo un viejo ejercicio sociológico del arribismo de este complicado sector que hay que reconocer es el de los docentes y académicos; y sobre todo de los que aspiran a tener un cargo, pues sin estos puestos de encargaturas dejan de ser “alguien” y ya no son nada, debiendo retornar a la docencia. Aquí en América Latina y en especial en el Perú, los conflictos van desde quienes deben asumir el rectorado, las decanaturas, las direcciones y las escuelas de posgrado, pasando por el secretario general, los directores de escuelas y un sinnúmero de cargos que fundamentalmente son de orden administrativo, pero que constituye la meta y delicia de muchos docentes y que acaso nunca han escrito absolutamente nada; pero sí son los *hábiles* en el manejo político interno. Todo esto ha llevado a que las universidades empezaran a desmejorar su razón de ser como es la enseñanza de calidad y la investigación seria y creativa. Felizmente el organismo en el Perú de Sunedu<sup>(206)</sup> ha

---

(205) Resulta interesante ver los diversos testimonios de académicos españoles en torno a las universidades ibéricas a partir del plan Bolonia y sobre todo de lo que ahora significa la universidad para el resto de la sociedad: HERNANDEZ, Jesús, DELGADO-GAL, Álvaro y PERICAY, Xavier (edit.). *La universidad cercada. Testimonio de un naufragio*. Barcelona: Anagrama, 2013; Vid en especial el demoledor trabajo de Roberto L. Blanco Valdés: “La universidad española, “Barrendera de ilusiones”, pp. 65-80.

(206) Se aprecia en el portal de esta institución el siguiente resumen de las funciones y de cómo surge: “A través de la publicación de la Ley Universitaria, Ley N.º 30220, se hace oficial la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, cuya constitucionalidad fue ratificada por el Tribunal Constitucional el 26 de enero del 2016.

Este organismo público nace para proteger el derecho de los jóvenes a recibir una educación universitaria de calidad y, de esta manera, mejorar sus competencias profesionales.

Con más de un año de funciones, la Sunedu se convirtió –desde el 5 de enero del 2015– en la responsable del licenciamiento para ofrecer el servicio educativo superior universitario. Siendo un organismo público técnico especializado, adscrito al Ministerio de Educación, se encarga también de verificar el cumplimiento de las Condiciones Básicas de Calidad y fiscalizar si los recursos públicos y los beneficios otorgados a través del marco legal son destinados hacia fines educativos y el mejoramiento de la calidad.

La Sunedu asume la función de administrar el Registro Nacional de Grados y Títulos, bajo la consigna de brindar seguridad jurídica de la información que se encuentra registrada y garantizar su autenticidad.

Con un Consejo Directivo elegido por concurso público el 22 de mayo del 2015, la Sunedu cumple con proyectos de gran envergadura y trascendencia para la educación universitaria, siempre bajo la consigna de llevar la calidad educativa superior a lo más alto”. Disponible en el siguiente link: <https://www.Sunedu.gob.pe/historia/>.

empezado a realizar evaluaciones precisamente en el campo que hoy motiva la reflexión de este trabajo; y esperamos que este organismo esté despojado de las manipulaciones políticas del Ejecutivo y sobre todo de la cartera de educación a la cual ella se encuentra lamentablemente adscrita<sup>(207)</sup>; aun

(207) Debemos igualmente recordar aquí que el Tribunal Constitucional, al cual lo integró el autor de este trabajo, estableció la necesidad de que se creara una *Superintendencia que supervise la calidad de la enseñanza superior*, dado el estado de la pésima calidad y de la proliferación de anexos o filiales de universidades que han venido afectando la calidad de la enseñanza, generando una estafa institucionalizada. Pero nunca planteó la idea de que este organismo fuera parte dependiente del gobierno, esto es, del Ejecutivo. Veamos lo que dispuso el ya citado fallo: “Entre dichas medidas deberá, obligatoriamente, disponerse la siguientes:

- a) La clausura inmediata y definitiva de toda filial universitaria que no haya sido ratificada o autorizada regularmente, en su momento, por el CONAFU. A ellas no alcanza autonomía universitaria alguna por haber sido creadas al margen del orden jurídico. En este supuesto, el Estado deberá adoptar las medidas necesarias para proteger los derechos de los alumnos, profesores y trabajadores que resulten afectados.
- b) La creación de una Superintendencia altamente especializada, objetivamente imparcial, y supervisada eficientemente por el Estado, que cuente, entre otras, con las siguientes competencias:
  - (i) Evaluar a todas las universidades del país, y sus respectivas filiales, adoptando las medidas necesarias para, cuando sea necesario, elevar su nivel de calidad educativa.
  - (ii) Evaluar a todas las universidades y filiales ratificadas o autorizadas por el Conafu, adoptando las medidas necesarias para, cuando sea necesario, elevar su nivel de calidad educativa. Esta evaluación, de conformidad con el fundamento jurídico 216, supra, deberá incluir a las filiales universitarias cuyo funcionamiento haya sido autorizado judicialmente. En caso de que, en un tiempo razonable, estas entidades no alcancen el grado necesario de calidad educativa, deberá procederse a su clausura y disolución. En este supuesto, el Estado deberá adoptar las medidas necesarias para proteger los derechos de los alumnos, profesores y trabajadores que resulten afectados.
  - (iii) Garantizar que el examen de admisión a las universidades cumpla con adecuados niveles de exigibilidad y rigurosidad intelectual, tomando en cuenta que, de acuerdo al artículo 13° 2 c. del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la enseñanza superior universitaria debe hacerse accesible a todos, “sobre la base de la capacidad de cada uno”.

El ejercicio de estas competencias de evaluación externa no deberá dar lugar en ningún caso a la violación de la autonomía universitaria, por lo que no podrán

cuando debería ser un órgano autónomo independientemente del gobierno, que cumpla una misión que es la que preocupa y motiva las reflexiones de este trabajo<sup>(208)</sup>. Los modelos anglosajones pueden ser tomados como paradigmas, aunque muchos de ellos reciben apoyo de grandes fundaciones y de consorcios empresariales privados. Las universidades públicas están más bien llamadas a ser las que cubran los nichos no transitados para afirmar un desarrollo que repotencie a cada país a partir de un norte claro y seguro: que el conocimiento está para el beneficio de la humanidad y no para una élite ni mucho menos para el lucro y ganancia.

A partir de la tecnología cibernética que hoy impulsan diversas empresas que vienen construyendo robots de inteligencia artificial, se presentan nuevos e inusitados retos que comprometen reformulaciones en el quehacer educativo. El horizonte no necesariamente resulta halagüeño con la futura era de robotización que el mercado ofertará en sustitución a la clásica mano de obra humana. Más temprano que tarde, muchos trabajos y profesiones pueden tender a una progresiva desaparición. Estas proyecciones deben ser abordadas en perspectiva futura y mediata; tanto como las licencias que el Estado otorga a las universidades para otorgar las credenciales de determinadas profesiones. Visto en perspectiva, la situación en un futuro mediano no es para alarmarse, pero sí para tomar en cuenta una planificación que comprenda en las políticas públicas replanteamientos desde las carteras ministeriales de educación y de los organismos que controlan y fiscalizan las universidades en su conjunto.

---

incidir en el ideario o visión de la universidad o en la libertad de cátedra de sus docentes, o en su organización estructural y administrativa". vid la STC N.º 00017-2008-AI/TC.

(208) Debemos recordar que los que integramos el Tribunal Constitucional en su momento declaramos *un estado de cosas* inconstitucionales: "Declarar, de conformidad con los fundamentos jurídicos 208 a 219 supra, la existencia de un estado de cosas inconstitucional de carácter estructural en el sistema educativo universitario. Dicho estado solo puede ser reparado en un sentido mínimo con las decisiones adoptadas en esta sentencia, motivo por el cual es obligación del Estado adoptar de inmediato –respetando los criterios expuestos en esta sentencia– las medidas institucionales necesarias (legislativas, administrativas, económicas, etc.) para reformar el sistema de la educación universitaria en el país, de forma tal que quede garantizado el derecho fundamental de acceso a una educación universitaria de calidad, reconocido por la Constitución". vid la STC N.º 00017-2008-AI/TC en su parte decisoria o resolutoria.

Por otro lado, el tema es de una motivación para los trabajadores del conocimiento. No sabemos si va a llegar algún día, en los tiempos de la actual aceleración<sup>(209)</sup>, a ver progresivas apariciones de determinadas personas que, en su estructura cerebral, tengan dispositivos conectados a las complejas redes de la información de internet y se perfilen como nuevos trabajadores del conocimiento en esta era que cada día los sociólogos bautizan con diversos nombres. No se necesita ser brujo para tomar como referencia que todo estará automatizado en menos de cincuenta años, excepto las emociones humanas. Hay quienes ya alertan de cómo internet está cambiando al humano; y aún con ello, la idea es que a mayor digitalización, mayor es la necesidad de recuperar y reivindicar lo humano, tanto en el *off* como en el *online*<sup>(210)</sup>.

La era de una civilización virtual con artificios tecnológicos incorporados en determinadas personas que pueden suministrar datos, hechos y un flujo de diversas regiones ópticas del saber pueden parecer propios de las creaciones cinematográficas. Con todo, estas proyecciones de probabilidades no están lejos de ocurrir. En torno a ello se puede especular una serie de situaciones; mas tales conjeturas por ahora solo pueden esbozar nuevas generaciones de trabajadores del conocimiento.

Sin lugar a dudas, un hecho cierto es que la máquina creada por el hombre, así sea de una inteligencia artificial que genere una perplejidad, axiomáticamente nunca podrá competir con la naturaleza humana. El Dios creador no podrá ser superado por su obra cibernética<sup>(211)</sup>. Mas ello no

---

<sup>(209)</sup> Efectivamente, “el mundo contemporáneo viene definido por la inmediatez, a tal punto que nadie se puede sorprender de la velocidad con que la mejor ficción audiovisual sabe instalar al público, sin preámbulos ni contemplaciones, en el centro de los conflictos que se dispone a abordar”. Vid. las reflexiones sobre la aceleración en BALLÓ, Jordi y PÉREZ, Xavier. *El mundo, un escenario. Shakespeare: el guionista invisible*. Barcelona: Anagrama, 2015. Traducción de Carlos Losilla. Una profunda explicación física en torno al tiempo se puede ver en CARROLL, Sean. *Desde la eternidad hasta hoy. En busca de la teoría definitiva del tiempo*. Barcelona: Debate, 2015. Traducción de MARCOS PÉREZ SÁNCHEZ.

<sup>(210)</sup> STALMAN, Andy. *Human off on. ¿Está internet cambiándonos como seres humanos?* Barcelona: Deusto, 2016, pp. 93 y ss. 109 y ss. Prólogo de J. Ruedas.

<sup>(211)</sup> Resulta atractivo el diálogo que se formula el creador y el creado, que es el robot con inteligencia artificial, en donde se plantea este dramático diálogo y que se torna a futuro en uno de los dilemas en donde la creación humana supere a su creador. Veamos:

impide que en el futuro muchas cosas puedan así ocurrir. El problema es que el ansia misma del humano en conocer y conocer más, puede llegar a determinadas líneas éticas que supongan infracciones a la propia condición humana y con ello a su futuro colapso. Vale decir, la metáfora bíblica de haber el hombre comido el fruto del pecado que no es más que el conocimiento en sí, ha traído en la evolución de la humanidad lo que hace más de cuatro siglos vislumbró Gian Battista Vico: “La humanidad marcha a un doble progreso: hacia el bien y hacia el mal”. Quedará para la reflexión ética la naturaleza transgresora y sus posibles penalizaciones de los inventos y creaciones que supongan en la escala de los valores de la humanidad un mundo de desconcierto y deshumanización. Ahora mismo, solo para consignar un ejemplo baladí, existen y es ya una realidad las muñecas robots que idealizan una perfecta belleza concebida así por la hipermodernidad y que viene siendo objeto ya de comercialización en el mercado donde los hombres adquieran este artificio que sustituye (¿en su soledad?) a la mujer. Símil a las muñecas, hoy también ya circulan en los tiempos de la hipermodernidad hombres robots idealizados en el imaginario de las mujeres para tener una intimidad que procure su eros hoy en agonía por los tiempos actuales<sup>(212)</sup>.

Es probable que no todo sea creaciones que lleven a futuro a la complejidad humana, habrá creaciones más sofisticadas de aparatos médicos y de tecnologías de punta para diversos y acaso nuevos males. Mas, pese a ello, el lado gris de la civilización contemporánea no podrá detener las depresiones en su estado terminal con altas tasas de suicidio; las tasas de mortandad oncológica seguirán siendo el monarca de todos los males<sup>(213)</sup>; y habrá conocimiento elitizado que solo lo manejarán las grandes corpora-

---

*Weyland: ¿De dónde venimos? Weyland: Me niego a creer que la humanidad sea un sub-producto aleatorio de las circunstancias moleculares. Weyland: No más que el resultado de la mera casualidad biológica. Weyland: Debe haber más. Weyland: Y tú y yo, hijo, lo encontraremos. David: Permítame entonces, un momento para considerar; buscas tu creador. Yo estoy mirando el mío. David: Te serviré, pero eres humano. David: Morirás; yo no. Weyland: Tráeme este té David. Weyland: Tráeme el té. Vid. la película Alien: Covenant (2017), dirigida por Ridley Scott. Vid. igualmente la reflexión que se formula el físico Michio Kaku en el videoclip disponible en el siguiente link: <https://youtu.be/0GS2rxROcPo>.*

<sup>(212)</sup> HAN, Byung-Chul. *La agonía del Eros*. Barcelona: Herder, 2014, p. 55. Traducción de Raúl Gabás.

<sup>(213)</sup> MUKHERJEE, Siddhartha. *El emperador de todos los males. Una biografía del cáncer*. Barcelona: Editorial debate, 2018. Traducción de Horacio Pons.

ciones que operan en los mercados para el lucro y la ganancia. Esto permitirá mantener la brecha de dependencia no solo a nivel de la colonización mental de las grandes mayorías, sino que las líneas divisorias en el mundo globalizado tratarán de mantener diversas dependencias en los bienes y servicios. Estos retos deben ser parte de una feroz lucha de alianzas estratégicas entre el Estado y sus universidades, y fundamentalmente las públicas, donde no juega el rol crematístico de la ganancia y el lucro de sus propietarios y donde el rol de las universidades públicas asuma el rol de una verdadera sociedad del conocimiento. Con todo, el ideal es que las universidades en su conjunto, sean públicas o privadas, afirmen sus retos con compromisos de generar ciudadanos con mayor inteligencia creadora y emprendedora. A todo esto se suman datos del “*excedente cognitivo*”, que alude a las miles de horas que pasan las personas viendo televisión pasivamente; y que bien podría dedicarlas a actividades más creativas; desde los predios de la filosofía política, por ejemplo, se viene insistiendo en que al haber un gobierno abierto, se genera un gobierno más inteligente; y que hoy se necesitan los conocimientos dentro de la era de *big data*, a fin de que la información se traduzca en conocimiento para la acción, pues a partir de evidencias se puede impulsar diversas políticas públicas con información fiable, específica y relevante<sup>(214)</sup>. Esto también permitirá que existan mecanismos de controles políticos desde la ciudadanía al poder político: iniciativa popular en la formación de las leyes, remoción, revocación, rendición de cuentas, referéndum, elección popular de los jueces, entre otros mecanismos de la democracia semidirecta.

## 8. CONOCIMIENTO Y PERFIL PROFESIONAL

Más allá del perfil profesional que se desea obtener y que para ello las universidades suelen planificar a partir de toda una compleja red de malla curricular, así como de los syllabus por competencias de cada asignatura en las Escuelas y Facultades, como anotaba en su momento Bertrand Russel<sup>(215)</sup>, es preferible, primero, tener una idea de la clase de persona que deseamos producir; porque en la actualidad, como anotaba igualmente en su mo-

(214) SIMONE NOVECK, Beth. *Ciudadanos inteligentes, Estado más inteligente. Las tecnologías del conocimiento y el futuro de gobernar*. México: Centro de Educación y Docencia Económica, 2017, pp. 31 y ss. 159 y ss. Traducción de Ana Inés Fernández Ayala.

(215) RUSSEL, Bertrand. *Sobre la educación. Especialmente en los años infantiles*. Barcelona: Espasa, 2015, p. 21. Traducción de Julio Huici Miranda.

mento Max Weber, los profesionales *biperespecializados* constituyen los "bárbaros civilizados". Y este *thelos* de persona que se desea tener se encuentra desde los cimientos mismos de la educación inicial y antes de ella, del propio núcleo familiar.

En la formación educativa de una persona existe una cadena sucesiva y cronológica que va formando, educando e instruyendo a la persona, se interrogaba nuevamente Russel "¿debe la educación convertirse lo más pronto posible en la instrucción técnica para un comercio o una profesión?". Y afirmaba a reglón seguido "nuevamente surge la disputa entre lo útil y lo ornamental"<sup>(216)</sup>.

No cabe duda de que la educación debe ser útil, posición que esgrimen los partidarios de la educación utilitaria, pero se debe advertir que no todo conocimiento útil es intrínsecamente valioso. La construcción del mundo contemporáneo ha podido desarrollarse sin latín ni griego; y acaso sin Dante ni Shakespeare, sin Bach ni Mozart; pero sin la suma de conocimientos humanistas, tanto como filosóficos, físicos y astronómicos, ni mucho menos con las ciencias formales o exactas y las ciencias empíricas bifurcadas en las ciencias sociales y en las ciencias naturales, la humanidad no habría llegado a lo que hoy es este indescriptible mundo complejo y engañoso.

Con todo, la suma del mundo cognitivo y los complejos problemas que se enfrentan deben llevar a cada generación a revisar los planes de estudio, los métodos educativos y a una constante renovación pedagógica, presupuestos que sin ellos las universidades no podrían hoy tener un verdadero *status* de ser las legítimas portadoras de las sociedades del conocimiento cuyo sublime gen histórico hunde sus raíces desde las viejas creaciones universitarias en el viejo y oscuro mundo gótico medieval, en donde el chorro de luz empezó a alumbrar a partir de la estela de la impartición de enseñanzas por los propios cleros religiosos desde ya hace nueve centurias.

## 9. EL REDUCCIONISMO CIENTÍFICO DE LA POSMODERNIDAD EN LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO

Uno de los temas que hay que tener presente en las sociedades del conocimiento que impulsan las universidades es el de limitar la validez del conocimiento humano al ámbito de la racionalidad científico experimen-

---

<sup>(216)</sup> *Ibidem*, p. 42.

tal. Este reduccionismo viene desencadenando efectos nocivos en el ideal epistémico del mundo cognitivo, pues por descarte desechan y excluyen una ingente cantidad de saberes que clásicamente se les identifica como las *Humanidades* y es que estas contribuyen a formar una personalidad mucho más humana<sup>(217)</sup>. Aun cuando Russel no era partidario del todo de esta postura, anotaba que era preciso “conocer algo de la gran literatura, de la historia del mundo, de música, de literatura y de pintura si queremos que nuestra vida imaginativa se desarrolle plenamente”<sup>(218)</sup>. Esta postura de alertar el horizonte de la racionalidad en la educación y el conocimiento fue ya advertida hace más de sesenta años por George Orwell; y así afirmaba que si bien el cultivo de la ciencia experimental resulta asombroso, ello no impedía que:

Hay que educar científicamente, claro está. Pero esta educación científica producirá muy pocos beneficios y mucho daño si se reduce simplemente a más física, más química y más biología, etc., en detrimento de la literatura y de la historia. El efecto probable en el ser humano medio sería el empequeñecimiento de su gama de pensamientos, y hacerle desdeñar, más que nunca, los conocimientos que no posee<sup>(219)</sup>.

Al respecto es importante tomar como referencia la filosofía de la cultura de Cassirer, quien ha señalado de que existen vías alternas en la que se contempla la posibilidad de llegar a obtener el conocimiento humano desde una perspectiva más amplia que la del reduccionismo de las ciencias empírico-prácticas. Así la profesora María García sintetiza la teoría del conocimiento de Cassirer en cuatro grandes enunciados: “a) conocer no significa copiar, reflejar o representar una “realidad objetiva” que le es dada al sujeto con independencia de su acto de conocer; por el contrario, *conocer* consiste fundamentalmente en la actividad que lleva a “construir la objeti-

---

<sup>(217)</sup> POGAR, Valerio. *Los animales no humanos. Por una sociología de los derechos*. Buenos Aires: Ad-hoc, 2013, pp. 41 y ss. Traducción de Laura N. Lora.

<sup>(218)</sup> RUSSEL, Bertrand. *Sobre la educación. Especialmente en los años infantiles*. Barcelona: Espasa, 2015, p. 40. Prólogo de Jesús Mosterín. Traducción de Julio Huici Miranda.

<sup>(219)</sup> Cfr. ORWELL, G. ¿What is Science?, en *Tribunbe*, 1945. Disponible en el siguiente link: [http://orwell.ru/library/articles/science/english/e\\_science](http://orwell.ru/library/articles/science/english/e_science). E. Citado por María García Amilburu, vid cita infra.



vidad”, poniendo orden, dando forma al caos de imprecisiones que recibe el sujeto; b) la actividad cognoscitiva, entendida como “formalización del caos de impresiones”, subraya que el cognoscente es esencialmente activo, creativo y no un mero receptor pasivo de la información que procede del mundo exterior; c) “el objeto del conocimiento” es la síntesis que se produce entre las imprecisiones recibidas y la actividad del sujeto; y en todo acto del conocimiento se repite esta estructura; d) por lo tanto, el ser humano no crea la realidad, sino la interpreta; y todo lo que los hombres llegan a conocer es la “realidad interpretada”.

Este filósofo no obstante sus enunciados tiempo más tarde replantearía esta concepción cognitiva señalando que lo que distingue al hombre frente a los demás seres vivos es mucho más que su racionalidad; y es que el mundo humano no solo tiene su soporte en el mundo óptico del ser material, sino que añade “*el mundo de la cultura*”, la que está integrada por el lenguaje, la ciencia, el mito, el arte, la religión, la historia, etc. todo esto constituye la cosmovisión del “universo humano”<sup>(220)</sup>.

#### 10. UN OFICIO NO COMPRENDIDO: EL TRABAJADOR DEL CONOCIMIENTO

Se podrá apreciar que a la escuela, tanto como en las universidades, los discentes van para aprender y los docentes para enseñar. Por lo tanto, resulta relevante ver cómo es que se transmiten los conocimientos. Ya hemos dicho a lo largo de este trabajo que la sociedad de la información no necesariamente garantiza una sociedad del conocimiento; ello depende del transmisor, que en este caso es el trabajador del conocimiento, esto es, el docente universitario, no interesando las escalas o condición de ser profesor a tiempo parcial, total o a dedicación exclusiva. Lo que interesa aquí es que el universo de alumnos universitarios van a recibir una formación que se supone es de calidad, a fin de conseguir una transferencia cognitiva mediante diversas estrategias y metodologías que el profesor le imprime en clases.

---

<sup>(220)</sup> GARCÍA AMILBURU, María. Ampliar el horizonte de la racionalidad. Cassirer, las humanidades y la educación, en VERGARA, Javier; SÁNCHEZ, Fermín y COMELLA, Beatriz (coord.). *Ideales de formación en la Historia de la Educación*. Madrid: Dykinson, S.L., pp. 338 y 339.

En estricto, para que exista un perfil deseado del discente, hoy se debe mejorar la instrucción del profesorado; a ello agreguemos que los profesores universitarios se inician como tales, más por vocación, sin tener en cuenta todo un amplio andamiaje sobre la que se levanta la enseñanza, disciplina que la secunda la pedagogía. Se trata, por ende, no solo de reclutar a personas idóneas y que tengan vocación, sino que, sumado a ello, debe tener y contar con recursos de técnicas pedagógicas y eficaces a fin de desarrollar un aprendizaje valioso y de calidad, útil y eficaz. Los pedagogos e investigadores de PISA suelen siempre hablar del nivel socioeconómico de los alumnos, pero en el 2007 la Consultora McKinsey publicó un informe “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”<sup>(221)</sup> tomando como referencia los informes de Pisa.

Allí se indica que la reforma educativa está en el lugar de la agenda de casi todos los países del mundo. Con todo, pese a ello, solo en el 2006 los gobiernos de todo el mundo destinaron US\$ 2 billones a educación, obteniendo pocas mejoras. Y, sin embargo, se aprecia en las evaluaciones internacionales que menos del uno por ciento de los niños de África y Medio Oriente alcanza un desempeño igual o superior al del promedio en Singapur. “Esto no es consecuencia exclusiva del nivel de inversión. Singapur, uno de los países con mejor desempeño del mundo, gasta menos en educación primaria que 27 de los 30 países de la OCDE”<sup>(222)</sup>.

Si bien existen diversas alternativas y propuestas de mejorar el sistema educativo, base de la transferencia cognitiva en nuestro planeta, el citado informe concluye tres grandes temas:

- 1) Conseguir que las personas más aptas para ser profesores entren a la profesión;
- 2) Ayudar a los profesores a desarrollar técnicas eficaces de instrucción; y

<sup>(221)</sup> BARBER, Michael y MOURSHED, Mona. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, 2008, p. 6. Disponible en el siguiente link: <[https://www.oei.es/historico/pdfs/documento\\_pre41.pdf](https://www.oei.es/historico/pdfs/documento_pre41.pdf)>.

<sup>(222)</sup> BARBER, Michael y MOURSHED, Mona. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Op. cit., p. 7.

- 3) Garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible con esos profesores capaces.

En el caso de conseguir las personas aptas para ser docentes, se aprecia que en los sistemas educativos y con contextos culturales distintos, tanto por ejemplo en Europa como en América, han optado por las mismas políticas que los sistemas asiáticos: atraer y redactar entre sus profesores a la parte más brillante de los jóvenes egresados del bachillerato; así Corea del Sur, Singapur y Finlandia.

Finlandia es famoso porque recluta a los futuros docentes entre los mejores estudiantes. “En el proceso de preselección, las universidades consideran también las notas del bachillerato. Después hay una prueba nacional de comprensión lectora, matemáticas y resolución de problemas. La última fase de la selección consiste en una entrevista personal para averiguar si el solicitante sabe comportarse como se espera que se comporte un profesor y si sabe conversar de una manera adecuada en una situación formal. Los evaluadores se fijan en particular lo siguiente: si el estudiante tiene un buen vocabulario y si articula de manera precisa. Así, se elige a los docentes de todos los niveles de las escuelas finlandesas, desde preescolar hasta Bachillerato, lo cual significa que los alumnos finlandeses encuentran a maestros y profesores inteligentes y con buenos conocimientos desde que ponen pie en la escuela; así se acostumbra a ver al docente como un modelo intelectual y social”<sup>(223)</sup>.

### 10.1. ¿Qué es un trabajador del conocimiento?

Peter Drucker acuñó hace 60 años, en 1959, el término “trabajadores del conocimiento”; nosotros hoy replanteamos este concepto que bien puede identificar a los profesores universitarios. Con todo, veamos la concepción primigenia que desarrolló el profesor Drucker, un experto en gestión y administrador de empresas y de profesión abogado; para este pensador, un trabajador de esta naturaleza debía ser aquel que genere ideas. Su acepción la restringió para aquel trabajador que tuviera la virtud de pensar soluciones, frente a los retos y contingencias que tenían que enfrentar las empresas. De allí que la noción aludía, en términos latos, a “aquel que

---

<sup>(223)</sup> ENKVIST, Inger. *El complejo oficio del profesor*. Madrid: Fineo, 2016, p. 28.

posee un saber específico y lo utiliza para trabajar. Se entiende por saber al conocimiento efectivo en la acción (vale decir, un saber que sirva para hacer cosas)<sup>(224)</sup>.

Un trabajador del conocimiento supone un hombre no solo hábil en el manejo de los recursos y estrategias al servicio de la empresa. El hecho es que dicha persona maneja todo un complejo mundo cognitivo; el común denominador de este trabajador es su inteligencia cognitiva y emocional para desarrollar la línea empresarial al máximo nivel. No se ciñe por patrones y estándares de las normas de la industria y el mercado; debe tener ideas creativas e innovadoras y, en el plano personal, disuadir y contagiar el entusiasmo a los demás trabajadores, a fin de que impulsen una positiva filosofía de producción de bienes y servicios.

El perfil de estas personalidades es su grado de autonomía y autogestión, no están parametrados en el reducido marco de reglas que internamente establecen las empresas. Rodea el perfil de estos trabajadores formando una comunidad con objetivos y metas claras de la empresa a la que sirven. Personalizan con cada trabajador, saben de sus afanes y preocupaciones y, por ende, se preocupan de sus aspectos personales. Hacen de la relación laboral una relación que va más allá del mundo del trabajo; ello le permite impulsar el contagio para que todos los trabajadores se esmeren, como ya se tiene dicho, en la misión, metas y objetivos, que son, al fin y al cabo, las metas de la empresa, y que las asimilan los trabajadores. Todo este fortalecimiento afectivo logra consolidar a la empresa y le permite una competencia efectiva frente a las demás.

Lo que caracteriza a un trabajador del conocimiento, como anota Falco, es que “no produce nada que sea útil en sí mismo, no brinda un producto físico, tangible como un traje, una cartera, produce conocimientos, ideas e información de los que alguien debe apropiarse para integrarlos en una tarea de forma tal que sean productivas”<sup>(225)</sup>.

Cuando los usuarios consultan en *Wikipedia*, se aprecia ahí el siguiente enunciado conceptual: “Se denomina trabajador del conocimien-

---

(224) FALCO, Alejandra E. *Productividad del trabajador del conocimiento: el gran desafío del Siglo XXI*, p. 27. Disponible en el siguiente link: <https://ucema.edu.ar/productividad/download/2003/Falco.pdf>.

(225) *Ídem*.

to a aquellos trabajadores cuyo principal capital es el conocimiento”. Este breve enunciado, por demás lacónico, tiene dos características: a) por un lado, es una tautología, pues redundante en lo evidente, pero b) por otro lado, pretende ser un enunciado omnicomprendido, porque precisamente lo que tiene el trabajador apelando a la lógica marxista es su fuerza de trabajo que se identifica con el conocimiento.

La diferencia del trabajador del conocimiento con los demás trabajadores radica en que los primeros existen para transmitir información especializada y tratar, a partir de este mundo cognitivo, de resolver los problemas “no rutinarios”; esto supone que un trabajador ordinario, aunque tenga la experiencia en el ramo por muchos años, puede y de hecho es superado por este trabajador, que apela a un complejo mundo de conceptos, ideas, categorías, de la realidad, replanteando opciones, hipótesis, y a través de la reflexión de casos empíricos pero sustentando en base a una racionalidad cognitiva, combina en términos transversales ideas y “pensamientos, convergentes, divergentes y creativos”<sup>(226)</sup>.

Cuando los autores se interrogan ¿cuáles son las características del trabajador del conocimiento que lo hacen único de otros comportamientos laborales?, nosotros expresamos que es, en primer lugar, la formación profesional que le ha dotado una universidad y que le ha permitido suministrar un cúmulo de conocimientos que van a tener la virtud de saberlos aplicar en el momento y en la decisión oportuna, sorteando y solucionando las contingencias de los retos que afronta. Este trabajador tampoco es un laborante que pone su fuerza de trabajo y que la empresa pone el capital y arroja un producto o servicio, sino una persona que genera su propio medio de producción; no tiene un empleador *strictu sensu*, sino que encaja con una organización que requiere del insumo cognitivo que provee el trabajador del conocimiento. El perfil de este personaje es su propia autogestión, se concentra en sus propias tareas, controla su tiempo y es, como sostenía Peter Drucker, “el que hace lo correcto que es más importante que hacer las cosas bien”.

(226) REINHARDT, W., SCHMIDT, B., SLOEP, P., & DRACHSLER, H. *Knowledge worker roles and actions – results of two empirical studies*. Knowledge and Process Management, 18.3, 2011, pp. 150-174. doi:10.1002/kpm.378. Disponible en el siguiente link: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/kpm.378/abstract>.

En los últimos tiempos se viene abriendo camino y ya se empieza a aceptar que el verdadero recurso dominante y factor de producción de riqueza absolutamente decisivo no es ni el capital ni el trabajo, ni la tierra (los recursos naturales), sino el conocimiento<sup>(227)</sup>.

A partir de estas ideas podemos replantear el concepto de que hoy el trabajador del conocimiento no solamente se le debe identificar como el *management*, el Oficial Ejecutivo en Jefe (*Chief executive order*) CEO o simplemente el gerente general de la empresa, sino que podemos darle una identificación de aquel investigador que realiza su quehacer en el campo intelectual y que fundamentalmente viene a ser un transmisor de conocimientos; de ahí que este concepto hoy está ligado al *capitalismo cognitivo* cuyo valor básicamente identifica hoy a un complejo mundo de organizaciones que provienen desde la época medieval: las universidades. En consecuencia, el trabajador del conocimiento, esto es, el docente universitario, es y continuará siendo el activo más valioso de una universidad, lamentablemente este activo no marcha en correspondencia en el plano remunerativo con los diversos profesores no solamente del Perú, sino de Latinoamérica. Esta situación ha generado un sector de docentes universitarios que, pese al esfuerzo por afirmar una educación propia del siglo XXI, aún mantienen la rémora y el anquilosamiento de una formación cognitiva que no proyecta los saberes del futuro. Recientemente, un grupo de investigadores peruanos<sup>(228)</sup> reivindican al filósofo francés Edgar Morin, quien concibe a la educación, y, por lo tanto, a los trabajadores del conocimiento como las personas que deben prepararse para entender la compleja realidad en sus laberintos cognitivos. Y así, un trabajador del conocimiento, para nuestro caso, tiene que tener varios “saberes”; el primer saber: el conocimiento del conocimiento, es decir, la educación y su educador debe asumir una actitud reflexiva crítica sobre el conocimiento, esto es, la naturaleza del conocimiento a partir de “sus características cerebrales, mentales y culturales”<sup>(229)</sup>. El segundo saber: el conocimien-

<sup>(227)</sup> BELLY, Pablo. *Características de los trabajadores del conocimiento*. Disponible en el siguiente link: <https://www.gestiopolis.com/caracteristicas-trabajadores-conocimiento/>.

<sup>(228)</sup> PORTOCARRERO SUÁREZ, Felipe; PORTOCARRERO O’PHELAN, Felipe; HUACO JARA, Paola. *Dilema de la educación universitaria del siglo XXI*. Lima, Fondo Editorial de la Universidad del Pacífico, pp. 83-103.

<sup>(229)</sup> *Ibidem*. p. 85.

to pertinente, pues hoy el mundo globalizado suministra una aplastante información; y en este contexto, la educación debe partir por religar las partes con el todo. Subyace en ello, la actual concepción, en nuestro concepto, de un conocimiento transversal, puesto que, como anota Morin, “la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad”<sup>(230)</sup>. El tercer saber: entender la condición humana; aquí el pensador esgrime que el humano tiene en su esencia y naturaleza una complejidad que viene desde una propia animalidad y humanidad; de manera que en ella se interactúan el biofísico y el sicosociocultural. El cuarto saber: entender nuestra identidad terrenal como la actual era de la globalización o mundialización; lamentablemente esta era planetaria viene llevando al mundo a un acelerado proceso de destrucción bajo las banderas de las conquistas de la civilización y la cultura. El quinto saber: afrontar la incertidumbre; y es que la vida como tal está llena de contingencias y adversidades, por ello hay que saber entenderlas y enfrentarlas. En este aspecto, juega una importante reflexión las “incertidumbres cognitivas” que siempre han asolado a los filósofos desde la antigüedad; lo propio la “incertidumbre lógica” frente a disyuntivas de enunciados que se presentan y que forman parte de la historia de la perplejidad humana; igualmente el filósofo alude a la “incertidumbre epistemológica”, en tanto la ciencia debe basarse en axiomas con pretensiones apodícticas. El sexto saber: la comprensión; este saber es el penúltimo para la educación del futuro, ello supone un ámbito espiritual que debe detentar el humano; subyace en ella los principios y valores de la humanidad, como la solidaridad, la igualdad, la tolerancia. El comprender los fenómenos del planeta, y a la vez en nuestra individualidad, constituyen retos sobre todo en quienes asumen el rol de docentes. Finalmente, el sétimo saber: la ética; ello supone la relación entre la persona, la sociedad y la especie humana. Este saber constituye el reto más complejo y a la vez más fácil de ejecutar, se trata de afirmar el respeto a la condición identitaria de las personas, de las minorías, de humanizar a la humanidad. En fin, todos estos saberes son para el hombre de hoy y del futuro, si se quiere tener una especie humana que con sabiduría preserve y respete el planeta tierra.

<sup>(230)</sup> *Ibidem*, pp. 89 y ss.

## 10.2. Los trabajadores del conocimiento como docentes universitarios y trabajadores del conocimiento de la hipermodernidad

Los modernos sociólogos y filósofos entre los que destacan aquí el pensamiento de Lipovetsky, Bauman, Luhman, entre otros, han venido señalando que los tiempos actuales más que de la posmodernidad son de la hipermodernidad. Así, el neologismo “posmoderno” tuvo un mérito: poner de relieve un cambio de rumbo, una reorganización profunda del modo de funcionamiento social y cultural de las sociedades democráticas avanzadas. Auge del consumo y de la comunicación de masas, debilitación de las normas autoritarias y disciplinarias, pujanza de la individualización, consagración del hedonismo y del psicologismo, pérdida de la fe en el porvenir revolucionario, desinterés por las pasiones políticas y las militancias: había que dar un nombre a la tremenda transformación que tenía lugar en la escena de las sociedades opulentas, liberadas de las grandes utopías futuristas de la modernidad inaugural<sup>(231)</sup>. Si bien Gilles Lipovetsky sostiene que la expresión “posmoderno” es ambigua, torpe y hasta confusa, dado que lo que tomaba cuerpo es una modernidad de nuevo cuño, no una superación de esta; de allí que sostiene que es mejor sustituir el prefijo “pos”. Y si bien hace dos décadas la noción “posmoderno” aportaba aire fresco, sugería algo nuevo, hoy se ha reducido a una idea anticuada. En esta perspectiva, el ciclo de lo posmoderno para este profesor se ha cerrado y nuevamente ha vuelto a recrudecer nuevas trabas y nuevas imposiciones sociales.

Hoy habría lo posmoderno cerrado un ciclo y se está inaugurando otro<sup>(232)</sup>. Lipovetsky, siguiéndolo una vez más, sostiene que “el hipercapitalismo, hiperclase, hiperpotencia, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto, ¿habrá algo que no sea “hiper”? ¿Habrá algo que no revele una modernidad elevada a la enésima potencia? Al clima de conclusión le sigue una conciencia de huida hacia adelante, de modernización desenfrenada hecha de mercantilización a ultranza, de desregulaciones económicas, de desbordamiento tecno científico cuyos efectos son portadores tanto de promesas como de peligros. Todo ha sucedido muy aprisa:

(231) LIPOVETSKY, Guilles y CHARLES, Sébastien. *Los tiempos hipermodernos*. 3.ª ed. Barcelona: Anagrama, 2016, pp. 53 y 54. Traducción de Antonio-Prometeo Moya.

(232) HUYSEN, Andreas. *Modernismo después de la posmodernidad*. Buenos Aires: Gedisa, 2010, pp. 15 y ss. Traducción de María Abdo Férrez.



el pájaro de Minerva anunció el nacimiento de lo posmoderno mientras se bosquejaba ya la hipermodernización del mundo”<sup>(233)</sup>.

Actualmente las teorías sociológicas de la globalización<sup>(234)</sup> vienen estableciendo una serie de calificativos a las sociedades contemporáneas; una de ellas es la relacionada a las *sociedades del riesgo*. Mientras que las antiguas civilizaciones históricamente enfrentaban las contingencias de problemas que se presentaban en aquellos tiempos, aplicando tecnologías muy dispares, no tenían políticas articuladas para enfrentar los riesgos de esas épocas. Las pestes eran un claro ejemplo de ello. Por entonces elaboraban determinados mecanismos culturales que permitían dotarles de certidumbre a la existencia futura. Se confiaba en prácticas de la adivinación, a fin de no desatar la ira de los dioses y pretender entrar en el mundo ignoto de los designios futuros. Núcleo y centro de gravitación de aquellas épocas fue la presencia teocéntrica del mundo, conceptos como Dios y pecado formaban parte de la cotidianidad debida del mundo gótico de la Edad Media. Niklas Luhmann señala que la teoría del riesgo se habla por vez primera en el transcurso de la Edad Media a la incipiente modernidad y que los orígenes de la palabra eran desconocidos y que probablemente tenía procedencia árabe. El concepto riesgo tenía poco uso y en términos muy dispersos. Los viajes por mar y el comercio vinculaban su uso frecuente. Los seguros marinos son un primer ejemplo de la planificación del control de riesgos. Hoy las sociedades contemporáneas frente a la “hipermodernidad” que se vive, vienen tratando de prever y suministrar nuevos trabajadores que no solamente tengan conocimiento, sino que, frente a estas sociedades del riesgo, sepan afrontar y solucionar las contingencias, adversidades y los conflictos que se vive dentro de la modernidad perversa<sup>(235)</sup>. Así las sociedades del riesgo ya no quieren una clase ilustrada propia de cultura clásica, proveniente

(233) LIPOVETSKY, Guilles. *Los tiempos hipermodernos*. Op. cit., p. 55.

(234) NOYA, Javier y RODRIGUEZ, Beatriz. *Teorías sociológicas de la globalización*. Madrid: Tecnos, 2010, pp. 30 y ss.

(235) LUHMANN, Niklas. El concepto del Riesgo, en GIDDENS, A., BAUMAN, Z., LUHMANN, N., BECK, U. (coord.). *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo*. 3.ª ed. Barcelona: Anthropos, 2011, pp. 130-131. Traducción de Celso Sánchez Capdequí. Revisión técnica de Josetxo Beriain.

del viejo renacimiento<sup>(236)</sup>, ni tampoco una intelectualidad meramente teórica. Hoy se viene reconstruyendo nuevas formas de asumir inteligentemente las soluciones que la vorágine de las sociedades líquidas crean y desencadenan<sup>(237)</sup>.

En este contexto resulta ilustrativo ver cómo se está generando nuevos talentos que cambian las estrategias de los recursos humanos que hoy necesitan las sociedades económicas para poder afrontar precisamente los riesgos que desencadena los sistemas sociales. A continuación, transcribimos *in extensu* las características a raíz de una encuesta que se realizó en el 2012 a 352 profesionales de recursos humanos de todo el mundo; allí se llegaron a importantes conclusiones en torno a la transformación del mercado que está redefiniendo la oferta y la demanda de los nuevos trabajadores del conocimiento en el actual mercado global de competitividad. Hoy ya no solo se exige ser un trabajador del conocimiento, sino que se imponen nuevas habilidades. El estudio ha identificado cuatro grandes áreas donde las habilidades y talento tendrán mayor demanda, y que a continuación las transcribimos:

1. *Habilidades Digitales*. La economía digital, de rápido crecimiento, está aumentando la demanda de técnicos altamente cualificados. En particular, la aparición de las redes sociales está poniendo una prima en el desarrollo de nuevas formas de expresión digital y conocimientos en marketing. Según nuestra encuesta, de todas las capacidades técnicas, las habilidades digitales empresariales son vistas como las más críticas sobre todo en Asia y el Pacífico, donde el comercio electrónico se está multiplicando debido a la rápida adopción de nueva tecnología digital como forma de 'saltarse' la ineficiente infraestructura heredada. En Europa, donde las condiciones económicas son más débiles, el uso de software empresarial y sistemas para crear eficiencias internas se mantendrá como una alta prioridad.

<sup>(236)</sup> Vid. las reflexiones que formula poco antes de su muerte FOUCAULT, Michel. *Sobre la ilustración*. Madrid: Tecnos, 2003. Estudio preliminar de JAVIER DE LA HIGUERA. Traducción de J. HIGUERA, Eduardo BELLO y Antonio CAMPILLO.

<sup>(237)</sup> ENZENSBERGER, Hans Magnus. *En el laberinto de la inteligencia. Guía para idiotas*. Barcelona: Anagrama, 2009, pp. 15-17. Traducción de Francese Rovira.

2. *Pensamiento ágil.* En un período de incertidumbre sostenida, donde las condiciones económicas, políticas y del mercado pueden cambiar repentinamente, el pensamiento ágil y la capacidad de prepararse para múltiples escenarios es vital. En las industrias que enfrentan corrientes cruzadas ambientales y de regulación, como las ciencias de la vida, la energía y la minería, la capacidad de prepararse para múltiples escenarios es especialmente importante 72% y 71% respectivamente, en comparación con el 55% para el conjunto general de los encuestados. Para tener éxito en la transformación del mercado del futuro, los ejecutivos de recursos humanos también pusieron un gran énfasis en el pensamiento innovador, relacionado a la complejidad y paradojas gerenciales.
3. *Habilidades interpersonales y de comunicación.* En general, los ejecutivos de recursos humanos creen que las habilidades de co-creatividad y de intercambio de ideas serán muy demandadas, al igual que la habilidad para construir relaciones y el trabajo en equipo. Esto refleja el continuo cambio corporativo de una organización de mando y control a un estilo más fluido y colaborativo. Como empresas del futuro, responden al desarrollo de una red corporativa mundial, donde las relaciones con los proveedores, socios de externalización e incluso con los clientes, son cada vez más dispersas y matizadas, la capacidad de alinear objetivos estratégicos, construir consensos y fomentar la colaboración serán fundamentales. El reto se hizo aún mayor debido a la gran variedad de geografías y culturas que serán abarcadas por las empresas de extensión mundial del mañana.
4. *Habilidades de operación global.* Como reflejo del ímpetu de las empresas para expandirse en los mercados de todo el mundo, la facilidad para manejar diversos empleados es vista como la habilidad de operación global más importante para los próximos cinco a 10 años. En Estados Unidos, donde las empresas están adoptando la globalización y tratando de penetrar nuevos mercados, el comprender de negocios internacionales se identificó como la mayor habilidad de operación global requerida. Estas habilidades de operación serán aún más importantes una vez que la globalización entre en su siguiente fase. De hecho, según Jeff Immelt,

presidente y CEO de GE, las empresas cada vez más se moverán de “globalización”, donde los productos y servicios de mercado interno se adaptan a los gustos de los clientes del extranjero, a innovación inversa, en la que la innovación es dirigida a los mercados emergentes y luego regresa a casa y a los mercados maduros. Tales tendencias globales de operación, que ya se evidencian tanto en ciencias de la vida como en empresas de ingeniería, requerirán una redistribución de los conjuntos de habilidades clave<sup>(238)</sup>.

Siguiendo aquí a Howard Gardner, y complemento de lo arriba expuesto, el futuro impone a todas las personas, y en especial a los trabajadores del conocimiento, cinco mentes que aquí la precisa el citado autor:

*La mente disciplinada* ha dominado al menos un modo de pensar: un tipo significativo de cognición que caracteriza una disciplina académica, un oficio o una profesión. Buena parte de las investigaciones realizadas confirman que es preciso dedicar *diez años al dominio de una disciplina*. La mente disciplinada sabe asimismo como trabajar de manera constante a lo largo del tiempo para mejorar las habilidades y la comprensión, o por decirlo de forma sencilla, es muy disciplinada. Si el individuo no cuenta en su haber con al menos una disciplina está destinado a seguir el paso que le marquen los demás.

*La mente sintética* recaba información de fuentes dispares, comprende y evalúa esa información con objetividad y la reúne de forma que adquiera sentido no solo para quien la ha sintetizado, sino también para los demás. La capacidad de sintetizar, tan valiosa en el pasado, es aún más decisiva a medida que la información se acumula e incrementa a ritmos vertiginosos.

*La mente creativa*, tomando como base la disciplina y la síntesis, abre nuevos caminos. Presenta nuevas ideas, plantea preguntas con las que no estamos familiarizados, invoca nuevas formas de pensar, llega a respuestas imprevistas. A la larga, estas creaciones tienen que ser aceptadas por los consumidores entendidos. Debido a su

---

(238) OXFORD ECONOMIC. *Talento Global 2021. Cómo la nueva geografía del talento cambiará las estrategias de recursos humanos*, pp. 5 y 6. Disponible en el siguiente link: [http://www.oas.org/en/sedi/docs/GlobalTalent2021\\_s.pdf](http://www.oas.org/en/sedi/docs/GlobalTalent2021_s.pdf).

anclaje en un territorio que aún no está sujeto a reglas, la mente creativa trata de mantenerse un paso por delante de los robots y los ordenadores más sofisticados.

*La mente respetuosa*, al reconocer que en la actualidad nadie puede permanecer ya encerrado en su caparazón o en su territorio particular, observa y acepta las diferencias entre los individuos y los grupos humanos, al tiempo que trata de comprender a esos “otros” y procura trabajar con ellos de forma efectiva. En un mundo en que todo está interrelacionado, la intolerancia o falta de respeto han dejado de ser una opción viable.

*La mente ética* reflexiona, a un nivel más abstracto que la mente respetuosa, acerca de la naturaleza del propio trabajo y sobre las necesidades y deseos de la sociedad en que vivimos. Esta mente se forma un concepto acerca de la manera en que los trabajadores pueden servir a fines y propósitos que trascienden los intereses personales, así como del modo en que los ciudadanos pueden actuar de forma desinteresada para mejorar su entorno. La mente ética actúa sobre la base de estos análisis<sup>(239)</sup>.

Los retos que tienen actualmente los docentes son precisamente esta revolución psicológico-cognitiva. A ello se suman las inteligencias múltiples (IM) en virtud del cual todos los seres humanos poseen una serie de capacidades cognitivas relativas autónomas, cada una de ellas definidas como una inteligencia distinta. El hecho es que todo esto soporte no solo lo que tiene cada persona, esté o no vinculado al mundo académico, pero se impone precisamente en ellos el cultivar estas exigencias en los tiempos actuales.

Visto en este marco de lo que se entiende en términos fundamentalmente económico el llamado “trabajador del conocimiento”, este concepto tampoco se trata de transpolar al docente. El rol del docente, tanto como de los CEO, no deja de ser hoy un reto. Bien se puede poner en cuarentena la tradicional función del profesor desde las aulas de primaria, secundaria y universitaria. Es claro que el papel del profesor no es el de transmitir simplemente los conocimientos, dado que no puede competir con las potentes

---

(239) GARDNER, HOWARD. *Las cinco mentes del futuro*. Buenos Aires: Paidós, 2013, pp. 16 y ss. Traducción de Ferrán Meler.

plataformas de las redes que ofrecen los instrumentos tecnológicos de la sociedad de la información; por lo tanto, bien puede irse reasignando un nuevo papel, o profundizar en el rol que ha venido asumiendo hasta ahora. Al respecto, Gladys Merma nos ofrece una distinción entre educador, educador profesional y profesional de la educación.

El educador es la persona que tiene la responsabilidad de educar, bien sea como profesional o por deber moral y social. En el primer caso es el típico profesor, y en el segundo es el del rol de los padres, probablemente más de la madre. Con todo, todo educador sea profesional o no, debe ser considerado, según esta pedagoga, como “educando”, dado que la educación es un proceso que dura toda la vida, pero existe aquí un matiz, y no es tanto de grado, pues ocurre que la diferencia entre el educador y el educando radica en que el educador sigue educándose mientras educa a los demás<sup>(240)</sup>. Ahí ya tenemos un componente que identifica al trabajador del conocimiento, en términos contemporáneos: es aquél que permanentemente se mantiene educando.

Por otro lado, anota esta académica que la educación actual es el resultado de diversos factores e influencias que no solo provienen del seno familiar, sino que en la escuela donde se forjará un papel decisivo en los niños y jóvenes; pero también el entorno actual como son los medios de comunicación social y las intermitentes fuentes de información que provienen de las actuales tecnologías contemporáneas que antes tradicionalmente no existían. Y es aquí donde surge el concepto de “educador profesional” que es precisamente el profesor, el maestro que sigue teniendo un rol decisivo en la formación de la personalidad de los jóvenes educandos y de su preparación y actitudes dependerán del perfil que se le afirme en dichas etapas que son únicas, irrepetibles e irreversibles. En esta línea, el “profesional de la enseñanza” se circunscribe al profesor para indicar una parte de las tareas que le están encomendadas, “precisamente aquellas en que entra hoy en competencia con otras fuentes de información. El profesor ha de ser orientador y modelo para

<sup>(240)</sup> MERMA MOLINA, Gladys. La profesión docente: modelos metafóricos y estilos docentes. La autoridad docente y retos del maestro en el siglo XXI, en *Teoría e historia de la educación. Apuntes para la formación inicial del profesorado*. Alicante: Galdyas Merma Molina (Editorial), Publicacions de la Universitat D'Alacant, 2018, p. 189.

el educando de los valores educativos que se pretenden; por supuesto, de experto en enseñanza”<sup>(241)</sup>.

Más allá de estas muy sutiles distinciones, en el caso de los trabajadores del conocimiento ellos comprenden todo eso y mucho más: son docentes profesionales, educador profesional; no necesariamente es un profesional de la docencia, porque no son por lo general pedagogos, pero la nota que les identifica, aparte de los recursos del dominio de una especialidad, es su bagaje cognitivo, su experiencia en lo suyo, esto es, en el dominio, arte, creatividad de un coto de caza que es lo que le identifica en ser un especialista; pero que tampoco se construye en una mentalidad de compartimentos estancos, sino que sabe dar información, certera, oportuna y solucionar contingencias; el trabajador del conocimiento puede ser un oficial ejecutivo en jefe (CEO), como un académico normal que trabaja y labora en los predios universitarios, que publica, que enseña. Visto así, hoy cabe redimensionar este viejo concepto de hace ya casi 60 años: los trabajadores del conocimiento también es sinónimo de los profesores o docentes universitarios.

#### 11. ¿LOS PROFESORES SON ARQUETIPOS DE CONDUCTA FRENTE A SUS ALUMNOS?

Frecuentemente, en el mundo pedagógico se formula la interrogante hasta qué punto un profesor puede ejercer una influencia frente a sus alumnos. De acuerdo a determinadas muestras empíricas, se puede desoladoramente concluir que un docente no determina una influencia educativa, como diera la impresión contraria.

Se aprecian muestreos entre alumnos de 10 a 18 años en donde se les pregunta qué personas son los modelos y por qué, y todos responden en primer lugar a sus familiares y en algunos casos solo el 10% mencionaban a sus profesores.

Sin embargo, existen otras muestras, pero esta vez ya no de alumnos, sino de personas entre 32 y 60 años que se dedican a la educación y casi todos afirmaban que “tenían vivos recuerdos de sus profesores”.

---

<sup>(241)</sup> *Ibidem*, p. 193.

Los profesores Miquel Martínez, Francisco Esteban, Gonzalo Jover y Monserrat Paya anotan lo siguiente: “La influencia personal que un profesor ejerce en los alumnos parece no ser algo inmediato, algo que sucede de hoy para mañana, ni tan siquiera para el año que viene. Todo lo contrario, parece ser que, como la amistad, el amor o la sabiduría, necesita tiempo, necesita su natural período de fermentación y maduración”<sup>(242)</sup>.

Esta afirmación la suscribimos, y ello se extiende igualmente ya en los propios hijos que, a lo largo del tiempo y de la vida, lo que no valoraron en la juventud, a la postre, ya en edad más adulta, revelan en su interioridad una admiración a sus padres, sobre todo de reconocimiento a los pasos que ya transitó en la vida y que el hijo los empieza o los está transitando.

Ahora bien, cuáles son o deben ser los atributos o virtudes o el arquetipo de conducta que determine un paradigma en los alumnos.

Siguiendo a los citados pedagogos españoles, nos muestran dos grandes razones:

- 1) Un profesor es influyente en tanto se muestra moralmente competente o maduro porque su razonamiento moral es modélico. En tal perspectiva se presenta como una fuente sublime de inspiración para que el discente afirme sus proyectos personales de vida.
- 2) La excelencia personal, que aluden a los docentes no tanto por irradiar un nivel de razonamiento moral, sino porque encuentran en ellos una personalidad especial, exhiben un yo, un carisma, cautivando así al alumnado. A este tipo de docentes, los alumnos estiman que ayudan a aprender, que son buenos trabajadores honestos que destilan humor, que son a su vez respetuosos. Este arquetipo igualmente se mantiene y cada vez más va *in crescendo*.

Este planteo, en parte se mantiene, pues actualmente la posmodernidad viene replanteando y haciendo acres críticos a los diversos metarrelatos que giran en torno a creencias; el excursus no solo es propedéutico, sino de valores éticos, afirmar una identi-

---

<sup>(242)</sup> MARTINEZ, Miguel; ESTEBAN, FRANCISCO; HOVER, GONZALO; PAYA, MONSERRAT. *La educación en teoría*. Madrid: Síntesis, 2016, pp. 23 y 24.



dad moral en el discente que ve en el profesor una corrección impoluta, frente a escenarios de un inframundo de disvalores.

- 3) Nosotros de nuestra parte encontramos a otro docente, fundamentalmente en el nivel universitario, que es aquel que “tiene prestigio” en la carrera en la que se desenvuelve, dado que tiene un éxito en el plano profesional; se trata de un exitoso profesor competente en el mercado ocupacional y sus experiencias las vuelca por otro lado en el campo cognitivo de sus alumnos. Suele compartir la experiencia práctica de su profesión con el campo mismo que domina. Este tipo de docente se convierte en ícono frente a sus discentes y futuros colegas, y aplica el razonamiento que no solo se trata de ser un alumno aprovechado, sino que ese conocimiento lo sepa utilizar en el momento y oportunidad debida; el perfil de este tipo de docentes es producir una suerte de *mentes sintéticas*, como lo hemos visto líneas arriba. Por lo general, estos docentes universitarios se ubican en la orilla del filósofo y pedagogo José Antonio Marinas: “Llamo inteligencia a la capacidad de un sujeto para dirigir su comportamiento, utilizando la información captada, aprendida, elaborada y producida por él mismo”<sup>(243)</sup>.

Por lo general, este tipo de docentes ven en muchos alumnos una idealización de arquetipo, sobre todo por el escenario y la imaginiería de éxitos en sus carreras profesionales. Sin embargo, no siempre esta tercera postura debe tomarse como las dos anteriores, en términos absolutos, pues en el caso de esta tercera propuesta, no siempre el exitoso profesor-“profesional” de su carrera extramuros universitarios, es necesariamente un buen trabajador del conocimiento. Y es que el éxito profesional es una cosa, y el atributo del que transfiere conocimientos, otra.

Puede haber las dos cosas en consuno, pero ello depende, en gran medida, de lo relevante en la escala de valores que el propio universitario tenga.

---

<sup>(243)</sup> MARINA, José Antonio. *La inteligencia fracasada. Teoría y práctica de la estupidez*. Edit. Anagrama, 2008, p. 16.

## 12. LA MERCANTILIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES

No cabe duda que la posmodernidad ha generado una compleja realidad en las sociedades y de la cual los sociólogos han empezado en los últimos tiempos a calificarla de distintas perspectivas. Importa aquí, en el plano que nos atañe, apreciar que las actuales sociedades del conocimiento no son, desde luego, homogéneas y que en todos los países participan, sin excepción, del suministro y el acceso que las sociedades de la información generan. En efecto, si a nivel de la repartición política y económica del mundo se generan dominios y relaciones de poder<sup>(244)</sup>; al interior de cada país un dominio de la cultura y de la formación profesional la detentan e impulsan grandes consorcios y empresas privadas que tras el *status iuris* de “promotores” se esconden empresas cuyo signo natural es el lucro y la ganancia; y el mundo de la oferta universitaria ha dejado de ser un nicho en las últimas tres décadas y se ha generado un *boom* de universidades privadas que ofertan una serie de servicios de formación profesional, generando con ello un complejo mercado de oferta y demanda, no siempre con la calidad que se exige. Hasta aquí, la descripción fáctica en apariencia resulta un hecho sin novedad, pero la reflexión que merece hacerse en perspectiva de la evolución y desarrollo de las universidades, lleva a replantear si un servicio público que le es consustancial al Estado en el marco de sus políticas públicas de educar a las personas parte también de la posibilidad que dicho servicio lo asuman entidades privadas que cumplan el mismo rol que las entidades públicas y que tengan ganancias que superen racionalmente el ingreso de una empresa cualquiera.

Esto es, ¿resulta legítimo que las empresas privadas que detentan la impartición de la educación superior aprovechen los marcos legales que el Estado otorga para obtener un lucro excesivo?

Es un hecho cierto que toda entidad privada se constituye para dar bienes o servicios y en el marco de esa relación de trabajo se genere ingresos y ganancias. El tema está si, a partir de la impartición de la enseñanza y educación superior, los promotores o propietarios puedan tener exorbitantes ganancias sin que pueda ser objeto de cuestionamiento.

---

(244) CHOMSKY, Noam. *¿Quién domina el mundo?* Barcelona: Grupo Zeta, 2016.

Nosotros estimamos que sea cual fuere el ingreso del “propietario” o empresario que detente una o varias universidades, resulta legal; siempre y cuando cumpla con los temas tributarios ante el ente recaudador del Estado. Sin embargo, no siempre ese ingreso “legal” puede ser axiológicamente “legítimo” si es que la universidad-empresa solo se constituye en el lucro patrimonial y sin que ello suponga una reinversión en toda la estructura organizativa y de servicio que otorga la universidad. Así, no resulta legítimo que mientras el propietario-empresario de “su universidad” obtenga ingentes ganancias, la infraestructura universitaria resulte deplorable y sin que reúna un mínimo estándar exigible, precisamente, a una sociedad del conocimiento. A ello se suma el arsenal bibliográfico que debe tener cada Facultad con su infraestructura tecnológica de punta y acorde a los avances tecnológicos en educación. Así, actualmente apreciamos que muchos propietarios nacionales han convertido la universidad-empresa en un trampolín para entrar a otros ámbitos, que tampoco pueden ser cuestionados, pero que sí resultan ser discutibles que las corporaciones educativas sean utilizadas como cabecera de playa y plataforma de partidos o agrupaciones políticas del promotor propietario. Aquí en el Perú es claro que existen diversas personalidades que han sucumbido al encanto del poder político y cuya ambición los lleva a utilizar muchos recursos económicos a los predios de la política, desgarneciendo la consolidación institucional de las universidades. Es claro que los organismos estatales deben, permanentemente, fiscalizar el rol de las universidades privadas que no deben entrar en el ámbito partidario de su propietario; lamentablemente esta situación se ha tomado como algo “normal” siendo, en estricto, un hecho anormal que distorsiona los fines y objetivos de la institución universitaria.

Más allá de esta preocupación, hoy la globalización económica de un mundo interconectado viene auspiciando una liberalización de la educación como un servicio que debe ser sufragado con los aportes de los propios estudiantes. Desde luego que esta concepción pragmática de la posmodernidad, en los hechos desencadena una sociedad cultural fragmentada<sup>(245)</sup>, en tanto miles de jóvenes que no pueden acceder a los servi-

---

(245) HOPENHAYN, Martín y SOJO, Ana. *Sentido de pertenencia en sociedades fragmentadas. América Latina desde una perspectiva global*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2011.

cios educativos públicos, dada la exigencia de los exámenes de admisión, las universidades privadas solo permitirán el ingreso de quienes cubran el servicio educativo. Ello permite constatar que la sociedad del conocimiento no permea ni transversaliza a toda la juventud que tiene expectativas en afirmar sus proyectos de vida, a partir de una profesión. A la postre, el desencanto de un ejército de potenciales estudiantes que no pudieron ser, cubrirá otro tipo de relaciones en la estructura de producción, bien sea con nivel técnico superior.

No siempre el éxito de una persona va a radicar a partir de un documento que es el grado de Bachiller y el Título de determinada profesión, puesto que miles de ellos igualmente entran como potenciales ejércitos de semidesocupados por la inidónea formación que le suministró una corporación universitaria que no cumplió con el verdadero rol de ser una sociedad del conocimiento. A la postre, el mercado ocupacional llega de una u otra manera a un equilibrio y a la oferta de jóvenes sin educación superior corresponderá a una demanda del mismo tipo y quienes terminarán perdiendo son los usuarios que requieren profesionales.

Con todo, la concepción de la *universidad-empresa*, o, lo que es lo mismo, la mercantilización de la enseñanza superior por las universidades, grafica explícitamente una abierta discriminación y no genera un integrismo dado que miles de jóvenes que integran la sociedad entrarán en la estructura de las relaciones económicas de producción en los últimos peñaños, bien sea como un asalariado que no pudo tener acceso al disfrute ni seguridad que genera la estabilidad de una profesión.

Finalmente, queremos dejar constancia que la universidad mercantilizada por sus empresarios genera la discusión moral en tres principios vinculados a los derechos fundamentales, a saber: el principio de la autonomía y desarrollo de la personalidad; el principio de dignidad humana; y el principio y derecho de igualdad de las personas en el campo educativo<sup>(246)</sup>. Y la interrogante moral que subyace en ella es si necesariamente la circunstancia económica puede permitir el acceso a una sólida formación profesional privada; y si acaso aquel joven de escasos recursos solo tenga

(246) Vid. la reflexión filosófica de VÁSQUEZ, Rodolfo. *Educación Liberal. Un enfoque igualitario y democrático*. México: Biblioteca de Ética, Filosofía del Derecho y Política, Fontamara Edit., 1999.

como opción acceder a una universidad pública<sup>(247)</sup>. Es lógica la respuesta de que a una universidad estatal deba ingresar aquel que tuvo la virtud y mérito de estar preparado y en una competencia legítima pueda superar el examen de admisión. Con todo, en cada país la frustración de acceso a una sociedad del conocimiento permite, lamentablemente, liquidar cientos de proyectos de genios y figuras que por el azar de la vida y del destino no pudieron ser ni realizarse, dado que no accedieron a una formación profesional. El Estado, frente a estas circunstancias, debe establecer una sólida y permanente política pública de identificar en los colegios de secundaria a jóvenes potencialmente con posibilidades reales de que serán grandes profesionales por su coeficiente intelectual, y así dotarles de becas estruc-

---

(247) El Estado germano de Baja Sajonia fue el último en abolir los pagos a instituciones públicas de educación superior, declarando la gratuidad universitaria en todo su territorio. La medida beneficia también a los estudiantes extranjeros, por lo que -efectivamente- si alguien viajara a Alemania podría estudiar sin ningún costo (fuera del pasaje y su mantención). El nuevo estatus no es una novedad para los teutones. Según explica el diario británico *The Independent*, las universidades en Alemania habían sido tradicionalmente gratuitas hasta que en el 2006, un fallo judicial abrió la posibilidad a que algunos planteles pudieran cobrar, tras asegurar que esto no era contrario a la garantía de educación universal.

Sin embargo los cobros, que oscilaban entre los 500 a 650 euros semestrales, se hicieron tan impopulares que las casas de estudios pronto los abandonaron. Baja Sajonia era la última que los mantenía, destaca el medio de economía estadounidense, *Business Insider*. Gabrielle Heinen-Kjajic, ministra para la Ciencia y la Cultura de Baja Sajonia, indicó que la decisión se había tomado porque “no queremos que la educación superior dependa del nivel de ingreso de los padres”. De igual forma Dorothee Stapelfeldt, integrante de la comisión de Ciencias del Senado, aseguró que “el cobro de una cuota desincentiva a los jóvenes, que provienen de familias con padres que no son profesionales, a continuar sus estudios”. “Es una tarea prioritaria para los políticos el asegurarnos de que los jóvenes puedan acceder a una educación de la más alta calidad y sin costo en Alemania”, añadió. El financiamiento del sistema educativo alemán también contrasta con el chileno en torno a su origen. Esto porque mientras los chilenos pagamos cerca del 21% de nuestro producto interno bruto en impuestos, los alemanes prácticamente duplican sus aportes llegando al 40%, según cifras de la Heritage Foundation recogidos en el 2012. Vid: <https://www.biobiochile.cl/noticias/2014/10/19/alemania-instaura-la-gratuidad-en-todas-sus-universidades-incluso-para-alumnos-extranjeros.shtml>. Debemos igualmente precisar que la decisión del TC del 21.01.05 estableció que se pueden cobrar tasas de estudios. Pero estas han sido abolidas. Algunas universidades cobran tasas a estudiantes “eternos” y estudios de 2da. Carrera; en el 2017 el Estado Federal de Baden Württemberg introdujo las tasas para estudiantes extranjeros no provenientes de la Unión Europea. Sin embargo, hay un proceso pendiente en contra de esta ley.

turalmente integrales que les permitan afirmar un desarrollo profesional para el beneficio de su país<sup>(248)</sup>.

Luis Pásara, en forma demoledora, sintetiza sus planteamientos señalando que “[l]a oferta universitaria se ha masificado al costo de una sensible rebaja en su calidad. Se ofrecen mayores facilidades para graduarse, a cambio de un pago del alumno. Este solo desea un título, pues ciertas astucias e importantes contactos le resultarán más rendidores que el saber académico alcanzado. Al final, los estafados serán los clientes que irán a buscar sus ser-

---

<sup>(248)</sup> Lo que a continuación transcribimos es una halagüeña noticia de una estudiante peruana que ingresó a 10 universidades extranjeras: “Una persona no solo es el resultado de un examen” esgrime la alumna Valerie Aguilar, de 17 años; ella ingresó con honores y excelencia a 10 prestigiosas universidades de Estados Unidos, China y Singapur, con 2 millones de dólares en becas completas. Valerie Aguilar Dellisanti, la joven peruana que ingresó becada a 10 prestigiosas universidades de Estados Unidos, Singapur y China, estuvo en RPP Noticias para contar como fue su proceso para aplicar a estas universidades y sus planes a futuro.

Con tan solo 17 años, Valerie ya habla ocho idiomas y ha comenzado a estudiar quechua. Su buen rendimiento académico la ha llevado a ganarse becas y así tener una oportunidad de estudio en el exterior; sin embargo, la joven asegura que no todo pasa por tener buenas notas, sino también por un desarrollo personal.

Creo que va mucho más allá de solo notas. Una persona no solo es el resultado de un examen”, señala Valerie, quien ha decidido elegir a la Brown University de Estados Unidos como su nuevo centro de estudios.

Si bien la joven ingresó a 10 universidades, solo puede optar por una sola universidad y la elegida fue Brown, una universidad privada de Rhode Island que forma parte de la Ivy League, el grupo de ocho universidades de la costa este estadounidense que están consideradas entre las más prestigiosas del mundo.

He escogido Brown University por su currícula donde se hace hincapié a la tolerancia y la inclusión. Creo que esta universidad recalca mucho que los alumnos son diferentes y cada uno tiene capacidades distintas. Entonces cada uno puede tomar cursos de diferentes carreras a parte de su carrera misma”, indicó.

Valerie se ha inclinado por la carrera de Economía y Relaciones internacionales, pero aún no está segura y ha decidido iniciar con diferentes cursos para encaminarse mejor y elegir la especialidad que más le guste.

En agosto ya empiezan sus clases y su inicio a esta nueva experiencia que seguramente le abrirán muchas puertas. Una vez culminado sus estudios en los Estados Unidos, se propone retornar al Perú y ayudar a los jóvenes a superarse y a cumplir sus metas. Disponible en el siguiente link: <https://amp.rpp.pe/lima/actualidad/peruana-que-ingreso-a-10-universidades-extranjeras-una-persona-no-solo-es-el-resultado-de-un-examen-noticia-1203189>

vicios profesionales y no recibirán casi nada a cambio de lo que paguen”<sup>(249)</sup>; si bien este fenómeno tiende a extenderse en muchas latitudes, en el caso del Perú, el fenómeno resulta ser groseramente escandaloso y esto es una manifestación desnaturalizada del fenómeno mercantilista que subyace en las universidades del país; así como del grueso de América Latina.

El tema, con todo, sigue en pie de discusión. Incluso la creación de universidades privadas tampoco va a garantizar una enseñanza de calidad. Lo que existe en América Latina, y en especial en el Perú, es la presencia de una gran cantidad de profesionales que salen de diversas universidades privadas; esta *sobre-educación* no marcha en paralelo con lo que el joven profesional estudió. A la postre, lo único que se tiene es un capital humano limitado, dado que su rol lamentablemente no va a ser desempeñarse conforme a la carrera que estudió. Para entender esta problemática, los investigadores Gutavo Yamada y Pablo Lavado suministran los siguientes discursos conceptuales, a fin de ubicar y entender la educación superior vinculada con el empleo en el Perú. Veamos en líneas generales el acápite siguiente.

### 12.1. El desajuste del empleo y la educación superior: ¿una estafa institucionalizada?

Existen una serie de datos empíricos que revelan un desencuentro entre la formación de la educación profesional y el rol de quien va a desempeñarse en ese ámbito para el cual precisamente le ha dedicado por lo menos un lustro mínimo de estudios universitarios. Esto, por principio debe ser así; quien estudia una carrera, a la postre debe desempeñarse en el decurso de su vida a ella. Sin embargo, la realidad, demoledora de muchos sueños y esperanzas, nos suministra datos que revelan un desajuste entre la profesión que muchos ostentan; y el empleo que desempeñan. Veamos el diagrama que nos suministran los profesores Gustavo Yamada y Pablo Lavado:

---

<sup>(249)</sup> PÁSARA, Luis. La mercantilización de la educación universitaria, en *Palestra. Portal de asuntos públicos de la PUCP*. Disponible en el siguiente link: [http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/11915/mercantilizacion\\_educacion\\_Pasara.pdf?sequence=1](http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/11915/mercantilizacion_educacion_Pasara.pdf?sequence=1).

**Diagrama 1**  
**Desajustes en empleo y educación**

<p><b>Sobreeducación</b> Condición en la que un individuo cuenta con un nivel educativo alcanzado superior al que se requiere para ocupar el puesto en el que se encuentra.</p>	<p><b>Subempleo</b> Condición en la que un trabajador cuenta con una ocupación en la que subutiliza sus recursos. Este fenómeno puede expresarse a través del número de horas trabajadas, el salario o las capacidades del empleado.</p>
<p><b>Educación requerida</b> Número de años requeridos, según la métrica escogida, para alcanzar un desempeño eficiente en el puesto ocupado. Las métricas usadas para la definición van desde la percepción del trabajador hasta el uso de estadísticos (por ejemplo, media o mediana) de la distribución de salarios por ocupación.</p>	<p><b>Empleo adecuado</b> Condición en la que un trabajador satisface sus objetivos laborales de acuerdo con la posición que ocupa. Específicamente, en el Perú, se define como el trabajador a tiempo completo que percibe un salario mayor que el ingreso de referencia. También se considera a aquellos que laboran menos de 35 horas semanales y que no desean trabajar más.</p>
<p><b>Subeducación</b> Condición en la que un individuo cuenta con un nivel educativo alcanzado inferior al que se requiere para ocupar el puesto en el que se encuentra.</p>	<p><b>Sobreempleo</b> Condición en la que un trabajador cuenta con una ocupación para la cual requeriría mayor preparación educativa o experiencia.</p>

Fuente: ILO, Global Statistics; Duncan & Hoffman (1981); Mintra. Elaboración propia.

A partir del citado diagrama se pueden apreciar diversos escenarios vinculados al empleo, quién lo desarrolla y la educación que ha obtenido. Así, si se utiliza el parámetro “*subempleo por horas*”, llamado también “*subempleo visible*” por el Instituto Nacional de Estadística e informática (INEI), se trata aquí del trabajador que despliega una labor menor de 35 horas a la semana de manera involuntaria<sup>(250)</sup>; lo propio se puede utilizar el concepto “*subempleo por ingresos*” que corresponde análogamente al “*subempleo invisible*”, llamado así por el INEI, y es cuando el laborante recibe menos que la línea monetaria del subempleo según se desprende

<sup>(250)</sup> YAMADA, Gustavo y LAVADO, Pablo, *Op. cit.*, p. 8.



del costo de la canasta básica de consumo dividida entre el número de perceptores por familia<sup>(251)</sup>.

Por otro lado, se encuentra con referencia el concepto “*subempleo profesional*” y según estos investigadores, ello ocurre “cuando un individuo con estudios universitarios completos termina laborando en ocupaciones que pueden y son desempeñadas adecuadamente por trabajadores con menor nivel educativo (el ejemplo más emblemático de esta situación es el profesional taxista: en ninguna parte del mundo, y menos todavía en el Perú, se requiere invertir toda una carrera universitaria para poder desempeñarse adecuadamente como taxista, sea formal o informal)”<sup>(252)</sup>.

En este marco y contexto, la presencia de la calidad de enseñanza en el campo universitario viene generando un desajuste entre la educación requerida y el subempleo o el empleo adecuado, según como corresponda la homologación de una educación, al ámbito donde el profesional habrá de desempeñarse. Así, en el campo educativo se presentan fenómenos de sobre y sub educación “cuando se comparan los niveles de educación con los que efectivamente cuentan los individuos con los estándares educativos requeridos para ocupaciones concretas”<sup>(253)</sup>.

Esta descripción empírica que aquí se viene esbozando tiene efectos dramáticos a la larga. Así, frente a un incremento de profesionales con un perfil educativo de baja calidad, traen más consecuencias negativas que positivas para un país en desarrollo; e incluso para los desarrollados, ya que podría exacerbar el subempleo profesional y la sobreeducación; de ahí que se ha postulado la tesis de que debe haber un grado mínimo de regulación estatal para reducir estos riesgos.

Entre las consecuencias del aumento de la oferta de profesionales en el mercado laboral, se puede apreciar que si la demanda por trabajadores calificados no crece al ritmo de profesionales graduados, se presentan dos resultados extremos:

---

(251) *Loc. cit.*, p. 8.

(252) *Loc. cit.*, p. 8.

(253) *Ídem, ibid.*, p. 9.

- a) Por un lado, los sueldos de profesionales —y los retornos a la educación relacionados—, caerían como reflejo de su mayor abundancia relativa;
- b) Por otro lado, se produciría también una mayor tasa de desempleo en los trabajadores calificados.<sup>(254)</sup>

Sin embargo, en la compleja realidad del mercado laboral, se presentan también algunas situaciones intermedias:

- a) El que ostenta una sobreeducación: que es la del trabajador cuyo ámbito de trabajo no requiere una mayor educación. Hay aquí un desajuste entre los años de haber estudiado y el empleo que no requirió de dicha sobreeducación;
- b) La segunda variante es el “subempleo profesional” que ha sido definido por la OIT como la subutilización de la capacidad productiva de la población empleada. En este caso el subempleo se presenta como un dato empíricamente relevante para calificar la inserción laboral en las relaciones de producción de cada país. Este fenómeno del subempleo profesional tiene como marco etiológico, precisamente, la hiperproducción de profesionales con un perfil y conocimiento de cuestionable calidad, lo que no va a redundar en acceder a empleos de alta calificación y de retornos remunerativos a nivel de un profesional. Yamada y Lavado sostienen que “los subempleados tienden a trabajar menos horas de las que quisieran, reciben menos ingresos de sus pares profesionales, o usan sus habilidades de manera incompleta. Y concluye que se puede deducir que la sobreeducación es una posible fuente de subempleo”<sup>(255)</sup>. Es obvio que la brecha entre el mercado laboral y el educativo tienden a ampliarse si una gran cantidad de graduados profesionales no cumple con los estándares de calidad y habilidades exigidas por el mercado laboral. Este dato no solamente se presenta en los países como el Perú o Latinoamérica, sino que en Estados Unidos, por ejemplo, existe una sobre oferta de gra-

---

(254) *Ídem, ibid.*, p. 20.

(255) *loc. cit.*

duados profesionales, con un estimado de 5 millones en situación de subempleo<sup>(256)</sup>.

Todos estos hechos descriptivos llevan a reflexionar sobre el auge de la educación superior que muchas veces corre el riesgo de desencadenar en un subempleo profesional; y su causa, no cabe duda, está en el factor de la calidad educativa que se imparte en las universidades; sobre todo en el caso peruano donde un importante sector de crecimiento educativo universitario oferta una enseñanza con una contraprestación del pago de la pensión del alumno relativamente accesible, pero sin la garantía de una formación sólida y de cara a los retos del presente y del futuro. En este contexto, el Estado no puede permanecer incólume, y sin que se afecte la garantía institucional de la autonomía universitaria, la necesidad de contar con organismos que supervisen la calidad de la enseñanza, como es, en el presente caso, la Sunedu, se impone necesaria; siempre y cuando las exigencias del licenciamiento se desarrollen bajo los marcos de una imparcialidad, objetividad e igualdad en todas las casas superiores de estudio y no con siniestros objetivos de dejar sin licenciamiento a universidades con el fin de incrementar a otras universidades.

## 12.2. Los orígenes de la mercantilización universitaria

Es probable que este fenómeno, que si bien ha estado presente en el sistema norteamericano, empieza a institucionalizarse a partir del llamado proceso de Bolonia, que constituye un proyecto europeo en donde se pretende homologar a las universidades, tratando de disciplinar no solamente el estatuto de los docentes, sino también de los estudiantes, a fin de que sus carreras permitan encontrar un mercado ocupacional fácil y seguro; siendo precisamente uno de los requisitos de los planes de estudio que las carreras se ajusten a la demanda del mercado laboral<sup>(257)</sup>.

El proceso de Bolonia se inició históricamente con la declaración de Bolonia, que fue un acuerdo suscrito en 1999 por los ministros de edu-

---

(256) *Ídem, ibíd.*, p. 21.

(257) GALCERÁN HUGUET, Montserrat. La mercantilización de la universidad, en *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 13. N.º 2, agosto del 2010, p. 90.

cación de diversos países de Europa, que incluía a Rusia y Turquía, y fue suscrita precisamente en la célebre ciudad de Bolonia por ser cuna de la universidad más antigua del mundo. En líneas generales, dicha declaración pretende facilitar el intercambio de grados y títulos, así como adaptar el contenido de los planes y estructuras curriculares universitarias a los requerimientos y demandas sociales a fin de que haya una calidad y competitividad y con un aprendizaje que sirva al mercado. Esta declaración estuvo, a su vez, precedida por un sublime documento llamado “Carta Magna de las Universidades” (*“Magna Charta Universitatum”*) y que fue suscrita por los Rectores de las universidades europeas el 18 de septiembre de 1988.

La Declaración de Bolonia sienta las bases para la construcción de un “Espacio Europeo de Educación Superior”, organizado conforme a ciertos principios (calidad, movilidad, diversidad, competitividad) y orientado hacia la consecución entre otros de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

Son seis los objetivos recogidos en la Declaración de Bolonia:

1. La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma.
2. La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales.
3. El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS.
4. La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
5. La promoción de una necesaria dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
6. La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea.

La Declaración de Bolonia tiene carácter político: enuncia una serie de objetivos y unos instrumentos para lograrlos, pero no fija unos deberes

jurídicamente exigibles. La Declaración establece un plazo hasta 2010 para la realización del Espacio Europeo de Educación Superior, con fases bienales de realización, cada una de las cuales terminan mediante la correspondiente Conferencia Ministerial que revisa lo conseguido y establece directrices para el futuro.

La primera conferencia de seguimiento del proceso de Bolonia tuvo lugar en Praga en mayo del 2001. En ella, los ministros adoptaron un Comunicado que respalda las actuaciones realizadas hasta la fecha, señala los pasos a seguir en el futuro, y admite a Croacia, Chipre y Turquía, como nuevos miembros del proceso.

Los comunicados de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest y Viena (2010), y Bucarest (2012), correspondientes a las reuniones de ministros, hacen balance de los progresos realizados hasta cada fecha, incorporan las conclusiones de los seminarios internacionales realizados y establecen directrices para la continuación del proceso.

En la actualidad participan 47 países en el Proceso de Bolonia una vez reunidas las condiciones y procedimientos de adhesión. Los países que forman parte del Convenio Cultural Europeo (firmado el 19 de diciembre de 1954 bajo los auspicios del Consejo de Europa) pueden ser miembros del EEES, siempre que declaren su intención de aplicar los objetivos del Proceso en su propio sistema de enseñanza superior<sup>(258)</sup>.

La implementación del plan Bolonia se ha extendido hoy a toda la Unión Europea y postula liquidar las licenciaturas y el plan ahora divide la enseñanza superior en tres niveles: a) el grado, que tiene una duración de cuatro años y equivale a 240 créditos, y sustituye a las diplomaturas y licenciaturas; b) el máster, que es una especialización en un ámbito concreto o multidisciplinario, y que puede tener una duración de un año (60 créditos) o dos (120 créditos); y c) el doctorado, que se accede a través de un máster específico y que equivale los estudios aproximadamente a 4 años<sup>(259)</sup>.

---

(258) Vid. "Desarrollo cronológico". Disponible en el siguiente link: <http://www.eees.es/es/eees-desarrollo-cronologico>.

(259) Vid. Diario El País (edición País Vasco), edición impresa del 19 de septiembre del 2010.

### 12.3. Una nueva categoría en la sociedad del conocimiento: ¿capitalismo cognitivo?

Si bien hoy cabe distinguir que una cosa son la producción de bienes y otras de servicios, en los últimos tiempos se viene acuñando la expresión capitalismo cognitivo y que se trataría de la creación de riquezas a través de una producción “inmaterial” que incluye la producción de cultura y conocimiento, así como el soporte de servicios de naturaleza polivalente; se trata en consecuencia ya no de riquezas que generan a través del trabajo de las fábricas, o de las labores clásicas de capital más trabajo, sino de un conjunto de bienes intangibles y que pueden verificarse en diversas manifestaciones como el buen estado de la salud o un ambiente de cordialidad en la empresa. En estricto, se podría constreñir y rigorizar el capitalismo cognitivo para aquella esfera de producción intelectual que va a generar el trabajador de conocimiento y cuya materia cognitiva va a desplegar diversas capacidades productivas, no solo en los trabajadores con alta formación, sino ligado a la propia reflexión espiritual y pragmática que puede suponer ese fruto de reflexión de naturaleza cognitiva. El profesor Montserrat, citando a Yann Moulier-Boutang, precisa que el capitalismo cognitivo constituye un “nuevo modelo productivo, que está emergiendo desde hace treinta años, se caracteriza a la vez por el ascenso del trabajo inmaterial y por la inteligencia colectiva, tomada como primer factor de la producción o sustancia real, tanto de la riqueza como del valor” (...); “de ello resulta que el capital humano y la cualidad de la población se han transformado desde ya en el factor crucial de la nueva riqueza de las naciones”<sup>(260)</sup>.

Hay otros sectores que cuestionan la existencia de un capitalismo cognitivo y así se critica que tomar en serio a los teóricos de la sociedad del conocimiento es aceptar un mito omnipresente en los documentos oficiales sobre las características de la sociedad de la información y la comunicación<sup>(261)</sup>. Con todo, este conocimiento ha empezado a tomar cuerpo y se expresa de muy

<sup>(260)</sup> GALCERÁN HUGUET, Montserrat. *La mercantilización de la universidad*. Op. cit., p. 92.

<sup>(261)</sup> MICHEL HUSSON es el que destaca con su crítica en su trabajo *¿Hemos entrado en el “capitalismo cognitivo”?*, versión castellana en IPS, Instituto del Pensamiento socialista Karl Marx. Disponible en el siguiente link: [www.ips.org](http://www.ips.org). La versión francesa del texto se publicó originalmente en *Critique communiste*. N.º 169-179, 2003.

diversas maneras, pues todos estos resultados cognitivos han significado el fruto de un arduo trabajo donde el investigador ha llegado a confirmar hipótesis cuyos resultados son asimilados por el mundo económico. El capitalismo cognitivo está vinculado a la tecnología que permite a las compañías lanzar nuevos y revolucionarios productos en todos los sectores. Apreciemos aquí lo que informa Max Tegmark:

Compañías recién creadas de todos los lugares del mundo estaban lanzando productos nuevos y revolucionarios prácticamente en todos los sectores. Una empresa emergente surcoreana lanzó una nueva batería que almacenaba el doble de energía que la de un ordenador portátil en la mitad de la masa y que podía cargarse en menos de un minuto. Una empresa finlandesa sacó al mercado un panel solar barato que doblaba la eficiencia de sus mejores competidores. Una compañía alemana anunció un nuevo tipo de cable, susceptible de ser producido en masa, que era superconductor a temperatura ambiente, lo cual revolucionó el sector energético. Un grupo de biotecnología con sede en Boston reveló la existencia de un ensayo clínico en fase 2 en el que se desarrollaba, según afirmaron, el primer medicamento para la pérdida del peso sin efectos secundarios, al tiempo que circulaban rumores de que una organización india estaba vendiendo algo similar en el mercado negro. Una empresa californiana respondió con un ensayo clínico en fase 2 de un medicamento muy exitoso contra el cáncer, que hacía que el sistema inmune identificase y atacase las células que presentaban alguna de las mutaciones cancerosas más comunes. Los ejemplos se sucedían uno tras otros, dando pie a que se hablase de una nueva era dorada de la ciencia. Por último, pero no por ello menos importante, las compañías de robótica se multiplicaban como setas en todo el mundo. Ninguno de los bots se aproximaba siquiera al nivel de la inteligencia humana y la mayoría de ellos no se parecía en nada a un ser humano. Pero trastornaron drásticamente la economía y, a lo largo de los años siguientes, reemplazaron de forma gradual a la mayoría de los trabajadores empleados en los sectores de la producción industrial, el transporte, el almacenamiento, la venta al por menor, la construcción, la minería, la agricultura, la silvicultura y la pesca <sup>(262)</sup>.

---

(262) TEGMARK, Max. *Vida 3.0. Qué significa ser humano en la inteligencia artificial*. Madrid: Penguin Random House Grupo Editorial, 2018, p. 25. Traducción De Marcos Pérez

De nuestra parte podemos señalar que más allá de la polémica en torno a esta categoría, no cabe duda que los trabajadores del conocimiento son los docentes universitarios en cualquiera de las categorías en las que se ubique y que son las que desencadenan un “producto” que es la masa reflexiva que sin duda alguna ha permitido los avances de la civilización y de la humanidad; pues sin estos aspectos teóricos, la praxis en todas las dimensiones de la actividad humana no tendrían su soporte sin una previa reflexión trascendente que haya llevado a que determinadas hipótesis que se confirmaron luego han generado beneficio en todas las disciplinas del saber humano. Por último, debemos señalar que si bien los grados y títulos confirman una presunta excelencia cognitiva, ello en rigor y en los hechos no siempre es así. Vale decir, quien ostente grados académicos (y muchos tienen diversos posgrados) no es sinónimo de calidad su perfil profesional. Hay una delirante actitud de muchas personas que se desviven por obtener los grados y títulos, y un sinnúmero de reconocimientos, como si ello fuera la panacea de garantía a ser un verdadero trabajador del conocimiento<sup>(263)</sup>. Por el contrario, quienes acaso por descuido y por dejadez omitieron realizar un posgrado, tienen un marco oceánico de dominio que no se lo otorga ningún grado académico. Y es que hay que diferenciar la experiencia que da la vida el simple el documento oficial que expide una universidad, que a la larga no garantiza más que haber estado en un posgrado. Con todo, el ideal como *desiderátum* es que los profesores universitarios ostenten grados académicos que permitan un mínimo de fiabilidad en los discentes y sus trabajos entren en los predios del capitalismo cognitivo. Muy al margen de todo este complejo marco evolutivo contradictorio de la educación, la cultura y las universidades, resulta pertinente la penetrante mirada de Eagleton en torno a lo que aquí venimos reflexionando y que resume, en parte, los tiempos en que se vive, sobre todo del rol actual de las universidades que vienen desprendiéndose de

---

Sánchez. Desde luego se trata de una narrativa sobre una supuesta historia del equipo Omega, narrativa que, al fin y al cabo, el físico Tegmark en muy poco tiempo puede llegar a realizarse.

<sup>(263)</sup> En los últimos tiempos, muchos académicos provenientes de la influencia germano occidental, firman su nombre precedido de los diversos honoris causas, y así preceden su nombre bajo las siguientes siglas: Prof. Dr. Dr. Dr. h. c. mult., que significa los diversos honoris causas múltiples al que se le reconocen y distinguen.



las causas que integran las humanidades: “No hay ejemplo más claro de la forma en que el capitalismo busca asimilar lo que en el pasado parecía su opuesto (la “cultura”) que la decadencia global de las universidades. Junto con la caída del comunismo y de las Torres Gemelas, se cuenta entre los acontecimientos más trascendentales de nuestra era, aunque no sea tan espectacular. La secular tradición de las universidades como centros de la crítica humana está siendo destruida por su conversión en empresas pseudocapitalistas bajo la influencia de una ideología de gestión brutalmente filisteo. Las instituciones académicas, en el pasado ámbitos de reflexión crítica, están siendo reducidas de forma creciente a órganos del mercado, a la par que las casas de apuestas y los establecimientos de comida rápida. En su mayor parte, están en manos de tecnócratas para quienes los valores se identifican sobre todo con propiedades inmobiliarias. El trabajo del nuevo proletariado intelectual de académicos es evaluado en función de si sus clases sobre Platón o Copérnico contribuyen a estimular la economía, mientras que los graduados en paro forman una suerte de lumpenintelligentsia. Los estudiantes a los que actualmente se cobra las tasas académicas por curso no tardarán en encontrarse con tutores que les cobren por idea impartida. Una universidad británica que trasladó recientemente a una parte de su personal académico a nuevas series ha emitido un edicto en virtud del cual se restringe rigurosamente a los profesores la posibilidad de guardar libros en sus minúsculos despachos. La idea de tener una colección personal de libros se está volviendo tan arcaica como Bill Haley o los pantalones pitillo. El sueño de los obtusos administradores de nuestras universidades es un entorno sin libros ni papeles: ocupan sitio, se desordenan y son incompatibles con una resplandeciente tierra baldía neocapitalista que solo esté compuesta por máquinas, burócratas y guardias de seguridad. Como los estudiantes también ocupan sitio y se desordenan, lo ideal sería un campus en el que esas inconvenientes criaturas no estuvieran a la vista. La muerte de las humanidades ya se vislumbra en el horizonte”<sup>(264)</sup>.

---

<sup>(264)</sup> EAGLETON, Terry. *Cultura*. Barcelona: Edit. Taurus, 2017, pp. 168 y 169. Traducción de Belén URRUTIA.

## 13. TOCATA E FUGA

### 13.1. Perfil del buen alumno

Alberto Ruiz vive en una lejana provincia de los andes peruanos, tiene tres hermanos y él es el mayor; su madre tuvo que viajar a la capital, virtualmente llevándolo de la mano, para que postule a una universidad “de mayor prestigio”; le ubicó una habitación cercana a la universidad luego que obtuvo su ingreso. Efectivamente, había obtenido casi el mayor puntaje para estudiar la carrera de arquitectura. Sin embargo, la cercanía de su habitación a la universidad no era tan real, pues utilizaba un transporte público que tenía que tomarlo con una hora de anticipación, así sorteaba en las horas pico el acecho de los carros que interminablemente se acumulaban uno tras otro, generando en los pasajeros el desespero.

El primer ciclo lo tuvo conturbado y nervioso, si bien traía una alforja de ilusiones, el choque con la interacción de otros estudiantes lo perturbó; claro, su timidez era un obstáculo para relacionarse con todos los alumnos del salón de clases. Ya en el segundo ciclo decidió tener pocas pero firmes amistades, y esto le llevo a dedicarse con ojos de relojero a escudriñar la bibliografía silábica de cada curso. Frente a las reuniones de fin de semana que se organizaban, Alberto prefería revisar cada curso al milímetro y así pasaba largas horas entre la biblioteca, en su cuarto leyendo, sin descuidar series televisivas que veía como *Netflix*, HBO, con fruición. Cuando hablaba de *Juego de Tronos*, se había convertido en un erudito y había adquirido todo lo poco que se había escrito en torno a esta novela gótica. Igual, *House of Cards*, también le marcó; incluso tentó llevar un posgrado que había escuchado en torno a *Juego de Tronos*, que apenas duró cuatro días en Madrid. Con el tiempo, un grueso de compañeros empezaron a admirarlo y quererlo, y así le invitaban a salir de copas, mundo al cual el accedía a duras penas, con una restricción castrense.

Alberto Ruiz recuerda que en los sucesivos ciclos logró organizarse con una esmerada planificación del tiempo: en determinadas horas leía; en otras tantas escribía en largos cuadernos de apunte con una caligrafía de niño de primaria, y así tenía apuntes en paralelo de cada curso: de lo que impartía el profesor y de lo que el sacaba por su propia cuenta y riesgo. Igualmente tuvo tiempo para continuar el deleite de las series de *Netflix*, así como algunas películas clásicas y otras contemporáneas. Cultivó igual-

mente una adicción a la música clásica y otras tantas románticas que desde niño le recordaban la música de sus padres.

Aún recuerda la primera vez que fue llamado por una reputada empresa constructora para hacer diseño de interiores; logró estar dos años y esto le restringió al final de la carrera el deseo de seguir reescribiendo en paralelo cada curso.

Muchos de sus compañeros le preguntaban cómo hacía para estar con las excelencias en notas y él simplemente sonreía sin altivez. En las breves pero demoledoras intervenciones dejaba atónito a los profesores y sus compañeros se quedaban perplejos. Él simplemente respondía que había que estar atento en clase y venir preparado de lo que iba a abordar el profesor, según el syllabus, para ello les explicaba que revisaba algunos textos previos, resumía ideas y con esta alforja de dudas y de certezas enfrentaba la clase como un *déjà vu*, como si ya lo había escuchado antes. Igualmente les decía a sus compañeros que se olvidaran del celular en clases, pues el grueso de sus compañeros estaba en simultáneo escuchando, pero no tomaban la debida atención, pues el celular se convertía en un distractor por estar los chicos simultáneamente respondiendo WhatsApp o estando en otras redes colectivas o simplemente contestando los correos electrónicos.

En realidad, Alberto Ruiz decía que todo dependía de la disciplina que cada uno se imponía. Nunca entendía cómo sus compañeros estaban nerviosos, somnolientos, decaídos en la semana de exámenes; cuando él ya había revisado desde los inicios cada curso y sus compañeros se asombraban que en los exámenes él no estudiaba pues ya había leído, revisado, tomado apuntes, todas las semanas y meses. Y salvo preguntas sin respuestas que ni tan siquiera el profesor las pudo responder, las tenía allí presentes. En cada curso tenía una lista de preguntas para la perplejidad de los profesores que nunca pudieron absolverlas. Disfrutaba en silencio esta agudeza solo con algunos compañeros y les ponía en evidencia las falacias de respuestas del profesor, respecto a las materias que impartía y a las preguntas que nunca idóneamente resolvieron. A la postre, intentaba con mucha solvencia dar sus propias respuestas al mar de dudas que lo asolaba. Muchos de sus compañeros sacaban fotocopias de sus cuadernos de apuntes que esmeradamente tenía de cada asignatura, nunca concibió cómo algunos de sus compañeros llegaban a clases sin cuadernos de apuntes y solo atinaban a grabar algunas clases. Alberto Ruiz les replicaba a sus compañeros que en-

tre la grabación y los apuntes, ello dependía de la predisposición de cómo asimilaba cada alumno su propia metodología. Prefirió siempre los apuntes y ello le traía la nostalgia de su lejana tierra natal de Cajamarca cuando solía llegar de visita y revisaba sus viejos cuadernos de primaria y secundaria.

Hoy Alberto Ruíz es un reputado profesional que trabaja en el extranjero para diversas firmas constructoras y empresas dedicadas al arte y diseño de interiores. Ha publicado diversos libros y ha llegado a las metas de conocer desde las viejas construcciones arqueológicas de los restos precolumbinos Incas y Aztecas, por un lado, así como de la cultura egipcia y le ha fascinado las construcciones de las catedrales góticas de diversos pueblos de Europa. Investigó al detalle cómo fueron las antiguas construcciones encontradas en Estambul, le queda claro que, tras todo lo que ha visto y visitado, tiene que tener y apelar a su imaginación si pretende sobresalir en esta profesión. Se ha impuesto el reto de investigar cómo fueron los diseños *in situ* de Dubái, donde la arquitectura y la ingeniería de las mega construcciones le ganaron tierra al mar.

Suele venir al Perú tres veces al año, una por los cumpleaños de sus padres y otra por su fiesta patronal, del cual es un referente mayordomo generoso.

### 13.2. Perfil de los propietarios de las universidades

Había llegado de las estribaciones de la serranía del norte a estudiar en el centro, foco y gravitación de la cultura de Trujillo; tuvo en plenos estudios de ingeniería, la gran idea de solventar sus propios gastos universitarios convocando a sus demás compañeros de clase para que enseñen determinados cursos claves a los chicos que postulaban a la universidad norteña. Las primeras aulas improvisadas con tabique y techo de eternit fueron en la casa de sus padres, en la azotea. Con el tiempo, los estudiantes fueron incrementándose y ya no pudo darse abasto en dicha azotea y con una resolución determinante alquila una vieja casona colonial en la que había funcionado un antiguo banco, y así empezó a afirmarse el esplendor de una academia universitaria de ingeniería. Lo veía siempre al trasluz de una de las ventanas coloniales de la casona, él mismo utilizaba los viejos instrumentos como los mimeógrafos para imprimir materiales en serie a los estudiantes. No pasaron muchos años cuando ya había consolidado un importante capital, más un prestigio inmaterial que significaba la presencia

de más y más postulantes en su famosa y competitiva academia preuniversitaria. Existían otras tantas más y todas no se daban abasto, puesto que los estudiantes de secundaria recalaban en Trujillo, provenientes desde Piura y Tumbes, tanto como de Cajamarca, Chachapoyas, Tarapoto, Huaraz, Chimbote, e incluso pude observar estudiantes que venían desde Huancaayo. Con el tiempo y con la liberalización de crear universidades privadas, tuvo otra mejor idea que marcaría el derrotero y su proyecto empresarial: obtener una ley de creación de la universidad cuyo nombre fue y es la de un inmortal poeta peruano. Uno de los congresistas de aquel entonces y exrector de la Universidad Nacional de Trujillo, lideró la lucha por obtener la aprobación de la ley universitaria que creara la universidad privada del poeta peruano. No tuvo oposición alguna y aunque en los documentos se registra la presencia de una universidad pública, como es la Universidad Nacional de Trujillo, se creó la Universidad Privada que por entonces empezaba tímidamente a funcionar en diversos locales del centro de la ciudad. Los hermanos colaboraron en diseñar el proyecto arquitectónico de lo que sería el Campus de la universidad y por arte de persuasión, no solo adquirió y se construyó en un extenso terreno, sino que fue progresivamente comprando los terrenos aledaños hasta ocupar una extensa área en pleno centro de un conocido distrito trujillano.

El propietario fue en algún momento Rector, pero se le ocurrió otra gran idea: nombrar rector a un conocido profesor universitario que se había jubilado y pertenecía a los predios de la Facultad de Derecho de la UNT, y así funcionó la estructura interna de esta universidad: un rector que estaba pintado ahí sin tener absolutamente ningún tipo de poder o decisión institucional; y el poder propio de un cacique del entonces promotor, propietario, gerente y dueño de esta casa superior de estudios. En cada Facultad, las decanaturas tenían como despacho un inmenso cuadro del rostro de su propietario.

Entró a los predios de la actividad política y su afán hoy solo es tentar la presidencia de la República. Se ha preciado, siendo dueño de una casa superior de estudios, simplemente de no leer ningún libro, le basta seguramente su propia inteligencia intuitiva que para esto es capaz de sacarle leche a las piedras que están en las playas. Suele rodearse de gente relativamente eficiente, siempre con la condición de no opacar su figura, así sean verdaderos académicos universitarios. La última adquisición que ha tenido

es comprarse la imagen de una dama políticamente correcta para tenerla como figura en su universidad, aunque es también decorativa y nada más. Apelando a la legislación de Promoción de la Inversión en la Educación, tiene ingresos por doquier: ha creado filiales o anexos en distintos centros del país; y no contento con ello, creó también otra universidad que hoy, en la división y partición de la sociedad de gananciales, su exesposa ha pasado a ser propietaria.

Ha dicho que tiene poder y solo le falta la gloria, que es conquistar la presidencia de la República; ha sabido sortear diversos aprietos en la escena política, y puede llegar a ser nuevamente candidato, aunque para ello cuantiosa fortuna salga de los predios de su empresa privada que es la universidad que lleva el nombre del poeta peruano.

\*\*\*

Empezaron en pareja a saborear la experiencia de los trabajos en Estados Unidos, desde cómo atender en prestigiosos restaurantes, hasta el manejo de la estructura de los costos de las comidas rápidas; conocieron cómo era la dinámica de las franquicias norteamericanas, hicieron una vida conyugal y con otro reputado economista tuvieron la mejor visión de crear un instituto para un sector de clase media alta. Su socio cayó en desgracia por esas contingencias de la vida política y terminó absorbiendo toda la empresa con el accionariado al cien por ciento de su exclusiva propiedad. Fue tan rápida la fortuna y el negocio empresarial que con el tiempo lograron obtener igualmente la creación de una universidad cuyo nombre es de un Santo que fue un militar y luego religioso español que lideró la contrarreforma en España. Igualmente, esta universidad ha logrado posicionarse tomando como derrotero el perfil profesional propio de la posmodernidad: los negocios y la creación de empresas. Se le atribuye ser pionero en el Perú de las franquicias de alimentos. Su propietario ha reducido su presencia en el seno de su universidad y de diversos sectores empresariales en materia de educación. En el campo educativo, tiene un perfil bajo porque no se le conoce obra académica alguna publicada en este sector; ello no le ha impedido, desde luego, ir a la práctica y no a la teoría. Su pragmatismo le ha llevado a contratar exitosos gerentes que sepan administrar el negocio de la educación. Esto no le ha impedido tampoco paladear los goces del poder político; y en algún momento ha ambicionado, ya que tiene el poder eco-

nómico y empresarial, perseguir la gloria tentando también ser presidente de la República; pero en la estructura partidaria interna aún hay nubes grises que no le permiten, con holgura, obtener victoria en las primarias para luego ser candidato de fuste en las elecciones generales. Suele vivir fuera del país y retornar con intermitencias, pues mantiene la idea identitaria del país al que es y al que pertenece.

\*\*\*

Estas dos breves reseñas son pretextos para describir lo que ocurren en diversos países, fundamentalmente de América Latina. Muchos que vienen tras una presencia exitosa en el campo empresarial y luego deciden no por vocación pedagógica, sino empresarial, invertir en un proyecto vinculado a la universidad como empresa; es cierto que esta ola de pequeñas universidades han repotenciado en parte diversos flujos de orden económico en sus ciudades y han generado expectativas legítimas y comprensibles en los padres de familia y en los propios alumnos; los primeros prefieren tener cerca a sus hijos antes de que marchen a la metrópoli o capital para estudiar en una universidad de mayor presencia nacional. El hecho es que hoy en casi todos los departamentos de América Latina, territorialmente se extiende y expande con relativo éxito, pequeñas ciudades universitarias con estructuras arquitectónicas agradables para formar a los futuros profesionales. En esta perspectiva, no pretendemos aquí hacer un estudio ni de crítica ni de apología a estas *universidades-empresas*, ni mucho menos la descripción y perfil de los propietarios que por ley, eufemísticamente en el Perú, se les denomina promotores. El hecho es que estos empresarios simplemente tienen un negocio que les genera reales dividendos, pero a la vez tienen que cubrir una infraestructura de costos que va en diverso orden y nivel, tanto de los empleados como de las planillas de los docentes universitarios y una compleja y cuantiosa planilla en pago de diversos servicios y de infraestructura de mantenimiento, que van también desde la limpieza, servicios de luz, agua, seguridad, y una serie de rubros y conceptos que requiere la dinámica y mantenimiento normal y permanente de una universidad.

En el caso de las universidades públicas, los vicerrectores administrativos tienen que manejar con mucho celo el pago de los servicios a terceros; en el caso de las universidades privadas, la lógica funciona como una empresa privada de *eficiencia y eficacia* y a bajo costo. Entre

estos costos, el grueso de las universidades privadas tiene una planilla respecto a los docentes que califican por horas de trabajo sin que ello reconozca todo un tiempo del docente que en su casa o despacho realiza otras labores adicionales a la enseñanza, no solo con la preparación de clases, sino con el trabajo de corregir exámenes y los trabajos o tareas que suelen dejar a los alumnos.

Por lo tanto, el perfil de los propietarios, si bien es asegurar el pago de planillas, los rubros de ganancias y dividendos se multiplican frente a los egresos. No cabe duda que es un gran negocio montado sobre legítimas esperanzas de los proyectos y sueños de cada uno de los estudiantes que ingresan a estas universidades privadas.

Sin embargo, dentro de los tiempos de la sociedad de la información, el grueso de universidades adolece, precisamente, de muchos recursos que lleven a ubicarse dentro de una universidad de éxito. Persiguen, si bien, prestigio, marketing y con una inversión de propaganda se trata de mantener la tasa de ingresos por años a fin de que siga el flujo de los ciclos previstos con las plazas vacantes de cada año lectivo.

He tenido la oportunidad de decirle a los Decanos de diversas universidades privadas que adquieran en cantidades no industriales, pero sí razonables, la ubérrima bibliografía que se publica a nivel de Europa, para nuestro acervo idiomático, España, y otras "ciudades globales" de producción académica e intelectual, pero como empleados que son con esas encargaturas responden que los dueños prefieren la inversión en construcción civil, desguarnecida del acervo bibliográfico. Que yo sepa, ninguna universidad privada paga o cotiza las investigaciones que realizan los docentes: se confirma el aserto de que quien investiga es solo por pasión antes que por otra cosa.

Lo que más preocupa de muchos propietarios es que al tener un poder institucional que otorga su universidad, la tentación de entrar por las procelosas aguas de la política le llega a la fascinación de entrar y copar, bien sea algún escaño parlamentario, y luego tentar en algún momento la jefatura del Estado o, en su defecto, tener mientras como premio consuelo un ministerio. Tienen el poder, en este caso económico, que les prodiga las universidades, pero muchos de ellos, insaciables e insatisfechos, están en busca de la gloria, como si estar en el poder político es sinónimo de gloria;



y bien sabemos que la gloria siempre le es esquivada al poder<sup>(265)</sup>. Y quienes han estado en el poder, precisamente han devenido en el ocaso, agravado por la cultura de la sospecha e intriga dentro de la sociedad del escándalo y del estigma<sup>(266)</sup>.

La ambición empresarial resulta legítima de estos empresarios-propietarios de universidades privadas, pero no parece legítimo que las universidades privadas terminen solventando el acceso al poder; si bien, desde el oscuro gótico, las universidades fueron fulgores de luz frente al poder monárquico, hoy no pueden ser la cabecera de playa de los que quieren acceder al poder a costa de las universidades. Estas universidades más bien tienen el reto de que aprovechen los marcos legales, a fin de que gocen de ciertas exoneraciones tributarias por reinversión. Pero también deben ser objeto de pasar la valla de las acreditaciones académicas y finalmente, que todas sin excepción, obtengan su licenciamiento; solo así, con una idónea fiscalización del organismo institucional, sin manipulaciones ni liquidaciones universitarias teledirigidas, se podrá fortalecer una sociedad del conocimiento<sup>(267)</sup>. A ello agreguemos algo más: la remuneración universitaria debe ser acorde a las categorías, como efectivamente lo es, pero actualizadas a los tiempos actuales. Las universidades privadas, lamentablemente, también tienen un criterio de políticas remunerativas que no van acorde al nivel y a la calidad del trabajador del conocimiento, dado que son remuneraciones bajas y que también deben actualizar teniendo diversos criterios.

Las descripciones que aquí pálidamente esbozamos son dos muestras con perfiles propios, pero con común denominadores en quienes se inicia-

<sup>(265)</sup> Al respecto se puede apreciar los trabajos de AGAMBEN, Giorgio. *El reino y la gloria. Una genealogía de la economía y del gobierno*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Edit., 2008. Traducción de Flavia Costa, Edgardo Castro y Mercedes Ruvituso; y también: FORBES, Steve & PREVAS, John. *Poder, ambición y gloria*. Bogotá: Grupo Norma Editorial, 2010. Traducción de Juan Manuel Pombo.

<sup>(266)</sup> HONNETH, Axel. *La Sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta, 2011. Edición y traducción del francés por Francesc J. Hernández, Benno Herzog. Igualmente THOMPSON, John B. *El escándalo político. Poder y visibilidad en la era de los medios de comunicación*. Paidós: Barcelona, 2001. Traducción de Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar, pp. 29 y ss.

<sup>(267)</sup> JULIA IGUAL, Juan F. *De buenas universidades a mejores universidades. Esa es la cuestión*. Madrid: Tecnos, 2014.

ron con éxito rotundo en afirmar universidad-empresa; o para decirlo en términos más crudos, la universidad como empresa de negocios, independientemente de los fines sublimes que subyace en la filosofía de la educación, como instrumento de libertad y de autonomía en la persona para afirmar sus propios proyectos de vida teniendo como instrumento su profesión.

El tema sigue siendo no pacífico: ¿solo las universidades deben impulsar la formación profesional de sus ciudadanos? Es obvio que la respuesta es negativa, pues en un periplo de hace 900 años, se encuentra que las universidades fueron impulsadas por el pensamiento cristiano; aun cuando hay precedentes mucho más antiguos en la historia occidental de las universidades. Igualmente se aprecia que, en su evolución, las universidades fueron luego impulsadas ya no solo por razones religiosas, sino por las corporaciones municipales y de los antiguos regímenes del viejo feudalismo. Sin embargo, actualmente se observa que, aparte del periplo paralelo de las universidades vinculadas al sector religioso (y no, por cierto, necesariamente católico), están las iniciativas privadas, que en el Perú tuvieron su desarrollo bajo políticas legislativas que auspiciara el régimen del entonces presidente Alberto Fujimori.

Actualmente, Sunedu viene impulsando la licencia institucional a universidades tanto públicas como privadas; y hasta la fecha en que se ha escrito este trabajo se registran 68 universidades, entre públicas y privadas, y en total se habla de la existencia de 143 universidades; cifra que representa según El Comercio, cuatro veces más casas de estudio de las que había a inicios de la década de 1980: “La mayor expansión de casas de estudios en el país se dio entre los años 2000 y 2010, período en el que aumentaron en un 66%. La mayor parte de estas 143 universidades se concentran en Lima (57), seguida por Junín (8), La Libertad (8), Arequipa (7), Lambayeque (7), Cusco (5), Loreto (5), Áncash (4), Cajamarca (4), Puno (4), Amazonas (3), Apurímac (3), Ayacucho (3), Huancavelica (3), Huánuco (3), Ica (3), Piura (3), Tacna (3) y otros (10)”<sup>(268)</sup>.

El hecho es que el necesario prestigio que normalmente se construye a partir de campañas publicitarias y de marketing no siempre y necesaria-

---

<sup>(268)</sup> Vid. Diario El Comercio, edición online. Disponible en el siguiente link: <https://elcomercio.pe/amp/peru/Sunedu-nuevo-licencia-institucional-68-universidades-peruanas-pais-peru-noticia-475801>.

mente revelan una universidad seria que transfiera cognitivamente a la *sociedad del aprendizaje* que son precisamente el colectivo de los alumnos, una sólida formación de excelencia, porque precisamente, aunque parezca paradójico, el solo hecho de contar con un título profesional no habilita también a ser un docente universitario con las excelencias propias que suministra la teoría y la filosofía de la educación<sup>(269)</sup>. Si vemos en perspectiva y en lontananza del tiempo observamos que el mundo gótico descansaba en la fe y la corona. Hoy la hipermodernidad descansa en el capital, el trabajo y el mundo cognitivo con una compleja tecnología jamás vista en la humanidad<sup>(270)</sup>. Sin embargo, falta impulsar en toda América Latina y en las que se ubica el Perú, diversas reformas educativas. MINEDU, por un lado, y Sunedu, por otro, necesitan impulsar estudios en torno a diversas sociologías políticas de la reforma educativa, a saber, por ejemplo: a) Saber y poder como problemas epistemológicos, sobre todo del desarrollo institucional del Estado y la escolarización; b) la identidad social y la profesionalización: ¿estamos planificando un Estado moderno a partir del rol profesional que imparten las universidades?; c) la ciencia social durante los años de formación de la escolarización de masas: la política del Estado y la Universidad; d) la enseñanza contemporánea y las reformas de la formación de los docentes; e) la reforma educativa como discurso de organización y regulaciones sociales; e) las ciencias cognitivas de la educación como saber y poder; f) la enseñanza, la formación del profesorado y el profesionalismo como poder invisible; g) el problema del cambio y las ciencias de la educación: las relaciones entre el saber, los intelectuales y los movimientos sociales; y h) los roles positivos y negativos de los medios de comunicación en una sociedad y cultura de espectacularización<sup>(271)</sup>.

<sup>(269)</sup> Vid. SACRISTÁN, Ana. Analfabetismos antiguos y nuevos, en Ana Sacristán (comp.). *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Madrid: Edit. Morata, 2013, pp. 73 y ss.

<sup>(270)</sup> INFANTE BONFIGLIO, José María, et. al. *Hacia la sociedad del conocimiento*. México: Trillas, 2010, pp. 85 y ss.; y RIOS GONZÁLEZ, Gerney y SERRANO BUENDÍA, María del Pilar. *Geoligística. Puerto a la sociedad del conocimiento*. Bogotá: Fundación Centro Andino de Estudios, 2017, pp. 112 y ss.

<sup>(271)</sup> Vid el trabajo de POPKEWITZ, Thomas S. *Sociología política de las reformas educativas*. 3.ª ed. A Coruña: Ediciones Morata, 2000. Traducción de Pablo Manzano.

### 13.3. La otra cara de la sociedad del conocimiento: paradojas e ironías

A poco menos de salir del aeropuerto de Kolkata ubicado en la ciudad de Calcuta, extensa metrópoli ubicada a su vez al este de Nueva Delhi, donde se mantiene una alta civilización cultural, un avión surca por el espacio aéreo de la India, y los que pueden acaso visualizar un lunar en el Océano Índico, se aprecia una minúscula isla donde la civilización no ha llegado ni probablemente llegará. Se trata de la *Isla Sentinel del Norte*. Antropológicamente, allí el hombre vive en el más absoluto estado primitivo de hace más de 10000 años de atraso. Las personas que han llegado por diversas razones a esta isla, han terminado horriblemente exterminadas; y no se requiere mayor explicación que entender una forma de reacción legítima para ellos, de preservar su hábitat, frente a extraños, de acuerdo a la concepción que tienen estos hombres que motiva asombro por su propia autodeterminación de no contactarse con la civilización humana.

No es un mito que en la selva peruana, desde los antiguos pueblos originarios del mundo amazónico, existen los no contactados, que son tribus indígenas que viven de la recolección de frutos y de la caza milenaria de los animales de su propio ecosistema. Y apenas basta con llegar a algunas tribus cercanas para que se produzca una interculturización; mas estos pequeños grupos supérstites de antiguas y ancestrales comunidades originarias, definitivamente no tienen acceso ni se interrelacionan con el hombre moderno ni con otras comunidades.

Surge aquí el planteo si la sociedad del conocimiento debe respetar el conocimiento panteísta de los pueblos ancestrales, de la cosmovisión panteísta que le permite al iluminismo racionalista que impera aún en los tiempos actuales, a entender y comprender estos nichos geográficos que no han sido transitados por la civilización humana.

En esta misma línea ha expresado Francis Fukuyama: "Port Moresby, la capital de Papúa Nueva Guinea, está a solo un par de horas de vuelo de Cairns o Brisbane, en Australia, pero, en cierto sentido, durante ese vuelo se recorren varios miles de años de desarrollo político"<sup>(272)</sup>. Así como estos ejemplos geográficos, se pueden poner muchos más y en todos ellos se po-

---

(272) FUKUYAMA, Francis. *Los orígenes del orden político. Desde la Prehistoria hasta la revolución francesa*. Barcelona: Deysto, p. 20. Traducción de Jorge Paredes.

drá apreciar que la civilización contemporánea, pese a que presupone un alto desarrollo tecnológico, científico y cultural, la civilización actual<sup>(273)</sup> no ha logrado expandirse en todo el orden global de la tierra; de allí que pueden haber vacíos, bolsones o nichos en donde el desarrollo y la civilización contemporánea no ha llegado a diversos lugares, presentándose fenómenos atípicos en donde más que lo que planteara Samuel Huntington en el *Choque de Civilizaciones*, hay ciertamente un grueso vacío que igualmente lo avizoró el antropólogo Claude Lévi-Strauss cuando hablaba que todos somos caníbales<sup>(274)</sup> en buena cuenta; pese a que las redes de internet y las comunicaciones satelitales cubren todo el orbe de la tierra, no llega dicha civilización cognitiva a diversos territorios, por lo que bien cabe afirmar enfáticamente que la *sociedad de la información* y lo que ella desencadena que es la *sociedad del conocimiento*, no se afirma en todos los territorios del planeta tierra, no existe, por lo tanto, un mundo-globalizado *strictu sensu* como lo pregonan un respetable sector de sociólogos y filósofos modernos; y esto lleva a pensar que la *sociedad del conocimiento* es ciertamente una sociedad en donde las potencias mundiales pueden desguarnecer del desarrollo y bienestar a extensas zonas por razones de estrategias geopolíticas y por una serie de factores económicos del orden político mundial. He ahí más que una aparente paradoja, no hay una voluntad e interés donde, pese a lo que hemos venido afirmando de que las redes se interconectan en el enjambre digital<sup>(275)</sup> en el *homo electronicus* y en donde se supone que el ciudadano cosmopolita puede “acceder” a cualquier tipo de información y con ello el conocimiento; en los hechos resulta irónico que por razones ya arriba señaladas de orden político y económico, la reconfiguración del orden mundial pasa por un nulo acceso al conocimiento de cientos de pueblos, muchos originarios antropológicamente que no participan ni tienen acceso a esta civilización contemporánea. Globalización no siempre se identificará con el lado ético de la humanidad; muy por el contrario, puede ser el portaestandarte de los nuevos piratas que surcan

(273) ELIAS, Norbert. *El proceso de la civilización. Investigación sociogenéticas y psicogenéticas*. 4.ª ed. México: FCE, 2016. Traducción de Ramón García Cotarelo. Prefacio de Gina Zabludovsky.

(274) LÉVI-STRAUSS, Claude. *Todos somos caníbales*. México: FCE, pp. 128 y ss. Prólogo de Maurice Olender. Traducción de Agustina Blanco.

(275) HAN, Byung-Chul. *En el enjambre*. *Op. cit.*, p. 26.

los mares digitales para expoliar a los pueblos de los enjambres digitales y, peor aún, de aquellos que ni tan siquiera tienen y acaso geopolíticamente no tendrán acceso más que cuando la curiosidad de *National Geographic* deposite su mirada en tierras como la *Isla Sentinel del Norte*.

#### 13.4. Profecías esperando no sean cumplidas

Es probable que cuando ocurra los próximos miles de años de existencia de vida en el planeta tierra y luego venga el *Armagedón* y toda la existencia de la tierra se haya volatilizado, quedando solo el polvo del olvido sideral y nadie más recuerde que hubo vida en la tierra, un planeta que acaso tuvo millones de años de existencia, para entonces no sabremos si el hombre habría colonizado nuevos planetas y lleve tras de sí el gen de la creación, del esplendor de su civilización como también de su propia maldición de su compleja condición humana hasta ahora entendida como un misterio. De no ocurrir esto último, la vida humana, y con él todo rastro de vida que se pobló en la tierra, habrá quedado *in saecula saeculorum* condenado al olvido por los siglos de los siglos. La otra posibilidad que puede llegar algún día es que la humanidad empiece a colonizar algún planeta, donde su hábitat pueda permitir la vida fuera del planeta tierra, que por diversas razones no pudo el humano mantenerlo. Todo ello supondrá el manejo cognitivo de nuevas leyes descubiertas y nuevas tecnologías que la evolución de la humanidad llegue a un esplendor donde concurra igualmente el ocaso de muchos paradigmas y el surgimiento de otros, junto con nuevas reglas y una progresiva nueva moral asuman los rostros humanos. Seguramente ya no habrá espacio para los débiles; y aquellos que tengan poder, será el poder del conocimiento según sea, pues en manos de lo que por ahora sea lo que es bueno, legítimo y correcto.

Sin embargo, no siempre el poder, y de quienes lo concentren, podrá imponerse a contracorriente. La sociedad del conocimiento estará siempre allí y no podrá ser devastada. Como en las antiguas civilizaciones, los heresiarcas y sacerdotes del conocimiento mantendrán incólume el gen de la sobrevivencia de la humanidad. Ya no habrá nunca más lenguas muertas, la zoología habrá cumplido su rol de tener todo un vasto proceso de identificación de los seres vivos en el planeta tierra; la genética habrá devuelto el esplendor de los antiguos mamuts a la vida; los fósiles vistos con sumo y escrupuloso cuidado renacerán; habrá las alertas rojas de

cualquier estropicio que altere el ecosistema de vida; la botánica seguirá su desarrollo imparable de tener casi procesado los componentes de las plantas que pueblan la tierra, su ubicación de su flora y las grandes industrias farmacológicas tomarán del acervo de información de todos los suministros de las plantas y sus componentes, las curas de los males humanos. Muchas serán por la transferencia de las viejas culturas de pueblos originarios que habrán legado a las civilizaciones contemporáneas un vasto conocimiento ya perdido y nuevamente rescatado. Habrá una mayor diversidad multicultural que reivindique ancestrales conocimientos transmitidos por la oralidad de lenguas que habrían sido declaradas muertas, pero que la aculturización nefasta del conocimiento globalizado no las fagocitó. Habrá un nuevo retorno y las civilizaciones futuras mirarán siempre en lontananza del tiempo el viejo renacimiento hacia lo que el hombre ha buscado por siempre y que lo tenía siempre encofrado en su corazón: las ganas de vivir y dejar vivir a los demás que es la regla de oro para vivir en convivencia pacífica. La creación de lo que fue la pintura, la escultura y las artes que quedaron en los grandes museos del mundo, la gloria de las letras legadas en el cúmulo de los siglos, tendrán luego una nueva era de un segundo gran ciclo del renacimiento y de esplendor en este tercer *millenium*: las creaciones literarias que poblarán los escritorios de los tiempos futuros tendrán siempre el gen de la inspiración del legado antiguo; antigüedad que por ahora, para los modernos de estos tiempos, constituyen la maciza cultura humanista de lo que ha llegado a tener las grandes civilizaciones de la humanidad.

Solo el tiempo es el aliado de la civilización y el gran consejero de los acontecimientos que se avecinan. Los conflictos clásicos de las guerras entre estados para afirmar y defender “posiciones nacionales” no serán los pretextos de lo que la historia siempre ha contado; si siguen los derroteros de la estupidez humana<sup>(276)</sup>, el temor de las nuevas eras *posnucleares* podrán adelantar el Armagedón y para entonces de la vida, el conocimiento y la civilización de lo que hubo en la tierra quedará sólo como un mito, un metarrelato de una profecía que esta vez sí se cumplirá para siempre: la autodestrucción humana y del planeta.

(276) Un manojo de reflexiones irónicas es el último libro de Eco, Humberto. *De la estupidez a la locura. Crónicas para el futuro que nos espera*. Barcelona: Lumen, primera edición 2016. Traducción de Helena LOZANO MIRALLES y María PONS IRAZAZÁBAL.

### 13.5. El océano infinito del conocimiento

El mundo cognitivo presenta rizados de paradojas que están allí desde la antigüedad. Así, el conocimiento seguirá siendo insondable e infinito, pero curiosamente se construye a través de unos cuantos elementos finitos: el alfabeto. Lo propio el número como tal es infinito, pero apenas está compuesto por un sistema numérico decimal que consta de diez símbolos que integran todos los componentes con el que hoy se maneja axiomáticamente todo el proceso racional de las complejas operaciones y cálculos. Vale decir, desde los albores de la antigüedad, la humanidad no podría haber avanzado hasta los actuales perfiles de la sociedad de la información y del conocimiento sin las grandes bases, aportes, inventos y descubrimientos que han sido el alfa y origen de la vida contemporánea. No cabe duda que el pasado estará siempre presente en lo que fue la heurística e inventiva humana. Lo que queda, sin lugar a dudas, son las proyecciones que la humanidad seguirá *in crescendo* en conocimientos y descubrimientos, así como de una sofisticada tecnología en distintas ramas con miras de poner a los pies el beneficio de la humanidad. Sin embargo, estas afirmaciones tampoco pueden pecar de una inocente afirmación, pues tras todo el andamiaje de creaciones e inventos está siempre el signo del lucro y la ganancia. Hoy, no cabe para las empresas y grandes transnacionales producir un foco que dure años: todo producto está diseñado para una fecha de caducidad, a fin de que siga el ciclo de renovación con nuevos componentes que lo hagan atractivo en la imaginaria de las propagandas y las sempiternas campañas behavioristas de lo que se desea en la conducta humana: consumir dentro de la opulencia insaciable de la actual civilización del narcisismo galopante: *el deseo* que conforme más se tiene, más frustrante está el ego de la persona.



## ANEXOS

### MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM

#### PREÁMBULO

Los rectores de las universidades europeas abajo firmantes, reunidos en Bolonia con ocasión del IX Centenario de la más antigua de ellas, cuatro años antes de la supresión definitiva de las fronteras intracomunitarias y ante la perspectiva de una colaboración más amplia entre todos los pueblos europeos, estiman que los pueblos y los Estados han de ser conscientes del papel que las universidades deberán tener en el futuro en una sociedad que se transforma y se internacionaliza, y consideran:

- 1) Que el porvenir de la humanidad, al finalizar este milenio, depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico, que se forja en los centros de cultura, de conocimiento y de investigación en que se han convertido las auténticas universidades;
- 2) Que la tarea de difusión de los conocimientos que la universidad ha de asumir respecto a las nuevas generaciones, implica, hoy, que se dirija también al conjunto de la sociedad cuyo porvenir cultural, social y económico exige especialmente un considerable esfuerzo de formación permanente;
- 3) Que la universidad debe asegurar a las futuras generaciones la educación y la formación necesarias que contribuyan al respeto de los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida.

Proclaman ante los Estados y ante la conciencia de los pueblos los *principios fundamentales* que deben sustentar en el presente y en el futuro la vocación de la universidad.

#### PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

1. La universidad —en el seno de sociedades organizadas de forma diversa debido a las condiciones geográficas y a la influencia de la historia— es una institución autónoma que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y de la enseñanza.

Abrirse a las necesidades del mundo contemporáneo exige disponer, para su esfuerzo docente e investigador, de una independencia moral y científica frente cualquier poder político, económico e ideológico.

2. En las universidades, la actividad docente es indisociable de la actividad investigadora, a fin de que la enseñanza sea igualmente capaz de seguir la evolución tanto de las necesidades y de las exigencias de la sociedad como de los conocimientos científicos.
3. Siendo la libertad de investigación, de enseñanza y de formación el principio básico de la vida de las universidades, tanto los poderes públicos como las universidades, cada uno en sus respectivos ámbitos de competencia, deben garantizar y promover el respeto a esta exigencia fundamental.

Con el rechazo de la intolerancia y mediante el diálogo permanente, la universidad es un lugar de encuentro privilegiado entre profesores —que disponen de la capacidad de transmitir el saber y los medios para desarrollarlo a través de la investigación y de la innovación— y estudiantes —que tienen el derecho, la voluntad y la capacidad de enriquecerse con ello—.

4. La universidad, depositaria de la tradición del humanismo europeo, pero con la constante preocupación de alcanzar el saber universal, ignora toda frontera geográfica o política para asumir su misión y afirma la imperiosa necesidad del conocimiento recíproco y de la interacción de las culturas.

## MEDIOS

En el marco de tales principios, la realización de estos objetivos exige medios eficaces y, por lo tanto, adaptados a la situación contemporánea.

1. A fin de preservar la libertad de investigación y de enseñanza, deben facilitarse al conjunto de los miembros de la comunidad universitaria los instrumentos adecuados para su realización.
2. La selección de los profesores, así como la reglamentación de su estatuto, deben regirse por el principio de la indisociabilidad entre la actividad investigadora y la actividad docente.

3. Respetando la especificidad de su situación, cada universidad debe garantizar a los estudiantes la salvaguarda de las libertades, así como las condiciones necesarias para alcanzar sus objetivos en materia de cultura y de formación.
4. Las universidades —y especialmente las universidades europeas— consideran el intercambio recíproco de información y de documentación y la multiplicación de iniciativas comunes, como instrumentos fundamentales para el progreso continuado de conocimientos.

Por estos motivos —volviendo a sus orígenes— las universidades alientan la movilidad de los profesores y de los estudiantes, y estiman que una política general de equivalencia en materia de estatutos, de títulos, de exámenes (aun manteniendo los diplomas nacionales), y de concesión de becas, constituye el instrumento esencial para garantizar el ejercicio de su misión contemporánea.

Los Rectores abajo firmantes en nombre de sus respectivas universidades, se comprometen a hacer todo lo posible para que los Estados, y los organismos supranacionales implicados, se inspiren progresivamente en las disposiciones de esta Carta, expresión unánime de la voluntad autónoma de las universidades.

Bolonia, a 18 de septiembre de 1988.

## DECLARACIÓN DE BOLONIA

### ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR

Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza.

Bolonia, 19 de junio de 1999.

El proceso europeo, gracias a los logros extraordinarios de los últimos años, se ha convertido en una realidad cada vez más concreta y determinante en la vida de la Unión y de sus ciudadanos. Las perspectivas de ampliación y de intensificación de las relaciones con otros países europeos proporcionan a esa realidad unas dimensiones aún más amplias. Al mismo tiempo, estamos viendo una creciente concienciación, en muchas partes del mundo político-académico y en la opinión pública, de la necesidad de conferir a la construcción europea una articulación diferenciada y completa, reforzando sobre todo sus dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas.

La Europa de los conocimientos está ampliamente reconocida como factor insustituible para el crecimiento social y humano, y como elemento indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea, confiriendo a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común.

Basándose en estos planteamientos, la declaración de La Sorbona del 25 de mayo de 1998, subrayó el papel central de las universidades en el desarrollo de la dimensión cultural europea. Asimismo, hizo hincapié en la construcción del espacio europeo de enseñanza superior como instrumento clave en la promoción de la movilidad de los ciudadanos, su ocupabilidad y el desarrollo global del continente.

Varios países europeos han aceptado la invitación de comprometerse a conseguir los objetivos expuestos en la declaración, tanto los que la firmaron como los que expresaron su acuerdo. La dirección tomada por varias reformas de la enseñanza superior, lanzadas mientras tanto en Europa, es una demostración palpable del compromiso de muchos gobiernos de operar en este sentido.

Por su parte, las instrucciones europeas de enseñanza superior han aceptado el reto y han asumido un papel principal en la construcción del espacio europeo de enseñanza superior, dentro del marco de los principios fundamentales expresados en la Magna Charta Universitatum de Bolonia de 1988. Este hecho es de vital importancia ya que la independencia y autonomía de las universidades garantizan la constante adecuación del sistema de enseñanza superior y de investigación a las necesidades y exigencias de la sociedad y del conocimiento científico.

El rumbo ya está establecido con firmes propósitos. Sin embargo, la consecución de una mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de enseñanza superior requiere un impulso constante. Deberíamos apoyarla a través de medidas concretas para realizar avances tangibles. El convenio del 18 de junio, en el cual participaron expertos y estudiosos de todos nuestros países, ha proporcionado indicaciones utilísimas en cuanto a la iniciativa a emprender.

Deberíamos analizar sobre todo el objetivo de incrementar la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior. La vitalidad y eficacia de cualquier civilización pueden medirse a través de la atracción que ejerce su cultura sobre otros países. Debemos asegurarnos de que el sistema europeo de enseñanza superior adquiera un grado de atracción que corresponda a nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas.

Además de consolidar nuestro apoyo a los principios generales expuestos en la declaración de La Sorbona, nos comprometemos a coordinar nuestras políticas para alcanzar a corto plazo, y en cualquier caso antes del final de la primera década del tercer milenio, los siguientes objetivos, los cuales consideramos de máxima relevancia para el establecimiento del espacio europeo de enseñanza superior y para la promoción mundial del sistema europeo de enseñanza superior:

La adopción de un sistema de títulos de sencilla legibilidad y comparabilidad, a través de la introducción del Diploma Supplement, con tal de favorecer la *employability* (ocupabilidad) de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior.

La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales, respectivamente de primer y segundo nivel. El acceso al segundo ciclo precisa de la conclusión satisfactoria de los estudios de primer ciclo,

que duran un mínimo de tres años. El título otorgado al final del primer ciclo será utilizable como cualificación en el mercado laboral europeo. El segundo ciclo debe conducir a un título de máster o doctorado como en muchos países europeos.

El establecimiento de un sistema de créditos —como el modelo ECTS— como medio de promover la movilidad de estudiantes. Los créditos también pueden adquirirse en otros contextos, como la formación permanente, siempre que estén reconocidos por las universidades receptoras en cuestión.

La promoción de la movilidad, mediante la eliminación de los obstáculos para el pleno ejercicio de la libre circulación con especial atención a lo siguiente:

Para los estudiantes: el acceso a oportunidades de estudio y formación, y a servicios relacionados.

Para profesores, investigadores y personal técnico-administrativo: el reconocimiento y valorización de períodos de investigación en contextos europeos relacionados con la docencia y la formación, sin perjuicio para los derechos adquiridos.

La promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables.

La promoción de las dimensiones europeas necesarias en la enseñanza superior, sobre todo en lo que respecta al desarrollo curricular, colaboración interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación.

Nosotros nos comprometemos a alcanzar estos objetivos —dentro del marco de nuestras competencias institucionales y con pleno respeto a la diversidad de culturas, lenguas, sistemas nacionales de enseñanza y autonomía universitaria— para consolidar el espacio europeo de enseñanza superior. Con este fin, perseguiremos las vías de colaboración intergubernamental y la de organismos europeos no gubernamentales con competencias en asuntos de enseñanza superior. Esperamos que las universidades contesten pronto y de manera positiva, y que contribuyan activamente al éxito de nuestra iniciativa.

Convencidos de que el establecimiento del espacio europeo de enseñanza superior requiere el apoyo, vigilancia y adaptación constante a nuestras necesidades en plena evolución, decidimos volver a reunirnos dentro de dos años para evaluar los avances conseguidos y las nuevas medidas a tomar.





*H)*



CONSTITUCIÓN Y UNIVERSIDADES



# RÉGIMEN CONSTITUCIONAL DE LAS UNIVERSIDADES EN COSTA RICA

RUBÉN HERNÁNDEZ VALLE

Licenciado en Derecho por la Universidad de Costa Rica.  
Doctor en Derecho Constitucional por la Universidad La Sapienza,  
Roma, Italia. Profesor de Derecho Constitucional de la Universidad de Costa Rica.  
Conferencista Internacional  
(España)

A la memoria de José Ingenieros, mentor de juventudes.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Concepto y formas de autonomía. 2.1. Concepto de autonomía. 2.2. La autonomía administrativa. 2.3. La autonomía política o de gobierno. 2.4. La autonomía organizativa. 3. Autonomía, planificación, coordinación, dirección y control. 4. El régimen jurídico de la autonomía de las universidades estatales garantizado constitucionalmente. 4.1. Contenido y alcances de la autonomía jurídica. 4.2. La autonomía financiera. 5. El régimen jurídico de las universidades privadas. 5.1. La delimitación conceptual de la libertad de enseñanza. 5.2. El contenido de la libertad de enseñanza. 5.3. Los límites al ejercicio de la libertad de enseñanza. 6. La libertad de cátedra.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo se referirá al régimen constitucional de las universidades en Costa Rica, lo cual implica analizar no solo el establecido a favor de las universidades estatales, sino también las regulaciones sobre las universidades privadas.

Aunque sus fundamentos jurídicos son enteramente diversos, sin embargo, ambos regímenes jurídicos están conectados por una institución básica en la enseñanza universitaria: la libertad de cátedra.

## 2. CONCEPTO Y FORMAS DE AUTONOMÍA

### 2.1. Concepto de autonomía

La autonomía es un concepto que se diferencia netamente de la independencia. Esta última es la posición que tienen los órganos dentro de un haz de relaciones. Por ello la independencia se da entre órganos ubicados en la misma posición jurídica y se caracteriza porque tales relaciones son de pesos y contrapesos. Verbigracia, las relaciones que existen entre los diferentes órganos constitucionales son de independencia recíproca.

En cambio, la autonomía es la posición que se produce como consecuencia de la relación entre desiguales. Por consiguiente, es necesario determinar cuáles son las potestades que tienen los órganos fundamentales, especialmente el Poder Ejecutivo, en perjuicio de las instituciones descentralizadas.

Existen tres modalidades de autonomía en nuestro ordenamiento, cada una de ellas perfectamente delimitada: la autonomía administrativa, la autonomía política o de gobierno y la autonomía organizativa.

### 2.2. La autonomía administrativa

Por ser de principio, la autonomía administrativa la tienen los entes descentralizados, aunque el ordenamiento guarde silencio sobre el particular.

Consiste en la posibilidad jurídica de que un ente realice su cometido legal por sí mismo, vale decir, sin injerencias de terceros. En otros términos, la autonomía administrativa es la capacidad de autoadministrarse, vale decir, de realizar, sin subordinación a ningún otro órgano, el fin legal asignado por el ordenamiento.

Dentro de la autonomía administrativa están incluidos no solo el ejercicio mismo de su función legal, sino, además, el de sus actividades administrativas de apoyo a esta. Entre tales actividades de apoyo hay necesariamente que mencionar la administración de personal, así como de sus recursos financieros.

La autonomía administrativa se tiene frente al Poder Ejecutivo; frente a la Asamblea Legislativa e implica una serie de limitaciones a la potestad de legislar, dado que la ley deberá siempre respetar el contenido mínimo de la

autonomía administrativa, so pena de incurrir en un vicio de inconstitucionalidad y devenir en absolutamente nula.

### **2.3. La autonomía política o de gobierno**

Consiste, en pocas palabras, en la capacidad de autogobernarse, vale decir, de autodirigirse políticamente, de fijarse el ente a sí mismo sus propios objetivos fundamentales, dentro de su competencia constitucional o legal.

La autonomía política se tiene lógicamente frente al Poder Ejecutivo y, al igual que en el caso de la autonomía administrativa, implica también limitaciones para el legislador.

### **2.4. La autonomía organizativa**

Consiste en la capacidad para autoorganizarse. En otros términos, es la capacidad del ente de establecer su organización fundamental con exclusión absoluta de la potestad legislativa, dentro del marco de la ley de su creación. En el caso de un ente dotado de autonomía autoorganizativa, existe una incompetencia por razón de la materia para que la ley pueda interferir en ella.

Dado que el ente que está dotado de autonomía de gobierno también es titular de la administrativa y el que posee la organizativa tiene también las otras dos, es posible concluir que en nuestro ordenamiento existen tres grados de autonomía administrativa.

## **3. AUTONOMÍA, PLANIFICACIÓN, COORDINACIÓN, DIRECCIÓN Y CONTROL**

Para entender los alcances y límites de la autonomía es necesario relacionarla con otros conceptos jurídicos.

En primer término, la autonomía política es totalmente incompatible con la planificación vinculante. De ahí que los Planes Nacionales de Desarrollo excluyan a los entes dotados de autonomía política, como las Municipalidades.

Asimismo, la coordinación vinculante es incompatible con la autonomía política. Por ello solo es posible respecto de los entes dotados de autonomía administrativa.

La dirección (no jerárquica) es también incompatible con la autonomía política, sobre la cual incide directamente. Por ello, el Poder Ejecutivo solo puede dictarle directrices a los entes descentralizados dotados de autonomía administrativa.

En cuanto a los controles, que son esenciales en la relación entre el Poder Ejecutivo y los entes descentralizados, pues según el artículo 140 inciso 8 de la Constitución es competencia exclusiva del presidente y del ministro del ramo “vigilar el buen funcionamiento de los servicios y dependencias administrativas”, debe señalarse que algunos de ellos son incompatibles con la autonomía.

En efecto, algunos tipos de control, como el de oportunidad, es absolutamente incompatible con cualquiera de las formas de autonomía citadas. En realidad, si el Poder Ejecutivo, so pretexto de ejercitar las potestades de tutela administrativa que le confiere el artículo 140 inciso 8 de la Constitución, pudiera reformar los actos de los entes descentralizados por razones de oportunidad o conveniencia, tales entes no serían autónomos, sino simples órganos sometidos a una relación jerárquica respecto de aquel Poder.

La autonomía, en cualquiera de sus tres grados, significa, al menos, la posibilidad de que el ente dotado de ella pueda sopesar la conveniencia de sus propias decisiones, sin interferencias ajenas.

Un curioso caso de controles políticos, establecidos respecto de las instituciones descentralizados sin fundamento constitucional alguno, lo constituyen las potestades de la Autoridad Presupuestaria en esa materia, así como los atribuidas recientemente por la Ley General de Control a favor de la Contraloría General de la República.

La Constitución solo consagra un control de carácter legal-financiero respecto de los Presupuestos de las instituciones descentralizadas. Sin embargo, la Ley de Administración Financiera y Presupuestos Públicos le confiere a la Autoridad Presupuestaria, entre otras, la facultad de formular las directrices y los lineamientos generales y específicos de política presupuestaria de las instituciones descentralizadas, incluido lo relativo a salarios, empleo, inversión y endeudamiento.

Se ha cuestionado reiteradamente que la Autoridad Presupuestaria ejerce típicos controles de oportunidad no autorizados por la Carta Fundamental en perjuicio de las instituciones descentralizadas.

Sin embargo, la Corte Plena cuando actuaba como juez constitucional, estableció la constitucionalidad de las directrices emanadas de dicho órgano, argumentando que “las metas (típica ‘materia de gobierno’) que se fije el Estado en la remuneración de sus servidores constituyen toda una política salarial que tiene que ver no solo con la retribución del esfuerzo de la persona individualmente considerada, sino también con sus consecuencias sobre los demás aspectos de la economía, ya que puede introducir factores de distorsión en lo económico debido a la intranquilidad social. Por ‘directriz’ debe entenderse el “conjunto de instrumentos o normas generales para la ejecución de alguna cosa”, o sea de pautas u orientaciones que sirven de marco conceptual para la toma de decisiones. De manera que lo relativo a la fijación de salarios como política general en el Sector Público no puede decirse que es materia principal, exclusiva o predominantemente ‘administrativa’, sino más bien de ‘gobierno’, y en que la sujeción de un ente descentralizado a la ley no solo es posible sino también necesaria y conveniente” (Voto del 16-6-84).

La jurisprudencia de la Sala Constitucional también ha reiterado este criterio al sostener que “Esto quiere decir que las instituciones autónomas no gozan de una garantía de autonomía constitucional irrestricta, dado que la ley, aparte de definir su competencia, puede someterlas a directrices derivadas de políticas de desarrollo que esta misma encomiende al Poder Ejecutivo Central, siempre que, desde luego, no se invada con ello ni la esfera de la autonomía administrativa propiamente dicha, ni la competencia de la misma Asamblea o de otros órganos constitucionales como la Contraloría General de la República. Debe hacerse notar que los antecedentes y efectos de la propia reforma, al reservar a esas entidades la materia de su propia administración, excluyó de su gestión la potestad de gobierno que implica: a) la fijación de fines, metas y tipos de medios para realizarlas b) la emisión de reglamentos autónomos de servicio o actividad, acorde con las disposiciones normalmente llamadas de política general. De esta manera, la reforma hizo constitucionalmente posible someter a las entidades autónomas en general a los criterios de planificación nacional y en particular, someterlas a las directrices de carácter general dictadas desde el Poder Ejecutivo central o de órganos de la Administración Central (llamados a complementar o a fiscalizar esa política general). Como parte de esos órganos políticos, fue establecida la Autoridad Presupuestaria, con el objeto de formular y ejecutar las directrices generales en materia de salarios, entre otras, emanadas del Poder Ejecutivo o de órganos de la administración central (Voto 3309- 94).

#### 4. EL RÉGIMEN JURÍDICO DE LA AUTONOMÍA DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES GARANTIZADO CONSTITUCIONALMENTE

##### 4.1. Contenido y alcances de la autonomía jurídica

Tales instituciones son las únicas que están dotadas de los tres grados de la autonomía antes analizados: administrativo, político y organizativo.

El artículo 84 de la Constitución les confiere “independencia funcional”, o sea independencia para el desempeño de sus funciones, que es el contenido característico de la autonomía administrativa.

Esa misma norma les confiere también “plena capacidad jurídica... para darse una organización propia”, o sea que las dota de autonomía organizativa.

Finalmente, les confiere “plena capacidad jurídica... para darse su gobierno propio”, lo cual implica reconocerles autonomía de gobierno.

Su grado de autonomía se encuentra limitado, sin embargo, por lo estipulado en el artículo 88 de la Constitución, el cual dispone expresamente que “Para la discusión y aprobación de proyectos de ley relativos a las materias puestas bajo la competencia de la Universidad de Costa Rica y de las demás instituciones de educación superior universitaria, o relacionadas directamente con ellas, la Asamblea Legislativa deberá oír previamente al Consejo de Gobierno o al órgano director correspondiente de cada una de ellas”.

Como se ha sostenido que la autonomía organizativa excluye totalmente la potestad legislativa, hay que intentar una armonización entre lo dispuesto en los precitados artículos 84 y 88 de la Carta Política.

De la interpretación armoniosa de ambas normas, cabe concluir que el legislador no puede actuar en materia organizativa universitaria, pero, en cambio, sí puede regular las funciones universitarias. De esa forma se delimita el concepto de la autonomía organizativa de tales instituciones, la cual no puede ir más allá de la materia estrictamente organizativa.

Como consecuencia de lo anterior, debemos definir el contenido de la autonomía organizativa. Esta última autoriza a las universidades estatales para darse su organización fundamental, esto es, definir los órganos fundamentales, su Constitución, así como el reparto de las funciones por cumplir, tanto las que integran su especialidad, así como las de apoyo propiamente dicho.



Lógicamente, dichas instituciones, en el ejercicio de su autonomía administrativa, pueden darse su organización secundaria.

La jurisprudencia de la Sala Constitucional ha dicho sobre el particular que “Las Universidades del Estado están dotadas de independencia para el desempeño de sus funciones y de plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones, así para darse su organización y gobierno propios. Esta autonomía que ha sido calificada como especial, es completa y por esto, distinta de la del resto de los entes descentralizados en nuestro ordenamiento jurídico (regulados principalmente en otras normas de la Carta Política: arts. 188-190), y significa, para empezar con una parte de sus aspectos más importantes, que aquellas están fuera de la dirección del Poder Ejecutivo y de su jerarquía, que cuenten con todas las facultades y poderes administrativos necesarios para llevar adelante el fin especial que legítimamente se les ha encomendado; que pueden autodeterminarse, en el sentido de que están posibilitadas para establecer sus planes, programas, presupuestos, organización interna y estructurar su gobierno propio. Tienen poder reglamentario (autónomo y de ejecución); pueden autoestructurarse, repartir sus competencias en el ámbito interno del ente, desconcentrarse en lo jurídicamente posible y lícito, regular el servicio que prestan, y decidir libremente sobre su personal. Son estas las modalidades administrativas, política, organizativa, y financiera de la autonomía que corresponde a las universidades públicas” (Voto 1313-93).

En síntesis, la autonomía organizativa permite que las universidades estatales autodeterminen sus estructuras fundamentales (órganos fundamentales internos del gobierno y administración), así como el reparto entre ellos de las funciones por cumplir. Por ejemplo, una ley sería inconstitucional, por vicio de incompetencia, si estableciese las estructuras fundamentales de la Universidad Estatal a Distancia, lo cual es prerrogativa exclusiva de la institución.

#### 4.2. La autonomía financiera

El artículo 85 de la Constitución establece que “El Estado dotará de patrimonio propio a la Universidad de Costa Rica, al Instituto Tecnológico de Costa Rica, a la Universidad Nacional y a la Universidad Estatal a Distancia y les creará rentas propias, independientemente de las originadas

en estas instituciones. Además, mantendrá —con las rentas actuales y con otras que sean necesarias— un fondo especial para financiamiento de la Educación Superior Estatal. El Banco Central de Costa Rica administrará ese fondo y, cada mes, lo pondrá en dozavos a la orden de las citadas instituciones, según la distribución que determine el cuerpo encargado de la coordinación de la educación superior universitaria estatal. Las rentas de ese fondo especial no podrán ser abolidas ni disminuidas, si no se crean, simultáneamente, otras mejores que las sustituyan.

El cuerpo encargado de la coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal preparará un plan nacional para esta educación, tomando en cuenta los lineamientos que establezca el Plan Nacional de Desarrollo vigente.

Este plan deberá concluirse, a más tardar, el 30 de junio de los años divisibles entre cinco y cubrirá el quinquenio inmediato siguiente.

En él se incluirán, tanto los egresos de operación como los egresos de inversión que se consideren necesarios para el buen desempeño de las instituciones mencionadas en este artículo.

El Poder Ejecutivo incluirá, en el presupuesto ordinario de egresos de la República, la partida correspondiente, señalada en el plan, ajustada de acuerdo con la variación del poder adquisitivo de la moneda”.

Cualquier diferendo que surja, respecto a la aprobación del monto presupuestario del plan nacional de Educación Superior Estatal, será resuelto por la Asamblea Legislativa.

Esta disposición es todo lo contrario de una norma constitucional: abigarrada, confusa, reglamentista. En algunas partes, inclusive, se asemeja a un instructivo para contabilistas.

En definitiva, garantiza un complicado sistema de financiación a las instituciones de educación superior estatal y le confiere asidero constitucional a CONARE.

Dentro de esta óptica, la jurisprudencia de la Sala Constitucional ha establecido que “El marco constitucional de las universidades está referido únicamente a la autonomía, lo que puede comprender el régimen financiero que se les consagre y la libertad de cátedra. Por consiguiente, lo que se debe verificar es que la atribución de competencia se dé dentro del marco constitucional. En efecto, existe compatibilidad entre la actividad de venta

de servicios y bienes científicos y tecnológicos (actividad accesoria a la investigación) y los fines de la universidad. Además, la norma constitucional previó que la universidad realizaría actividades para financiarse según lo ya indicado. Consecuentemente, no existe en la ley infracción alguna a los artículos 84 y 86 de la Carta Política” (Voto 6412-96).

## 5. EL RÉGIMEN JURÍDICO DE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS

### 5.1. La delimitación conceptual de la libertad de enseñanza

Bajo la noción de libertad de enseñanza coexisten tres nociones íntimamente relacionadas entre sí: a) el derecho de enseñar; b) el derecho de aprender y c) el derecho de escoger los propios maestros, que en algún sentido ya está incluido en el segundo concepto.

El derecho de enseñar existe cuando el ser humano está autorizado para transmitir a otros su ciencia o sus creencias. El derecho de aprender consiste en que toda persona puede, sujeta únicamente a sus propias aptitudes intelectuales, adquirir la misma instrucción que han alcanzado otros semejantes, o bien otra diferente. Finalmente, el derecho de escoger sus propios maestros implica la diversidad de los organismos dedicados a la enseñanza y la igualdad de sus prerrogativas.

Por tal razón, la libertad de enseñanza pone en juego simultáneamente la libertad de opinión (derecho de enseñar), la igualdad de los administrados (derecho de aprender) y la libertad de conciencia (derecho de escoger sus propios maestros).

En el fondo, la libertad de enseñanza es una subespecie de la libertad de comunicación y expresión, dado que toda difusión de aquello que cada ser humano tiene por verdadero, ya sea en forma escrita u oral, constituye una enseñanza.

No obstante, la libertad de enseñanza se refiere específicamente a la transmisión de los conocimientos a otras personas, especialmente a los jóvenes, vale decir, a la formación, en las aulas estudiantiles, de las nuevas generaciones.

### 5.2. El contenido de la libertad de enseñanza

La libertad de enseñar encuentra fundamento expreso en los artículos 79 y 80 de la Constitución, según los cuales “Se garantiza la libertad de

enseñanza. No obstante, todo centro docente privado estará bajo la inspección del Estado” y “La iniciativa privada en materia educativa merecerá estímulo del Estado, en la forma prevista por la ley”, respectivamente.

La libertad de enseñanza, en su doble faceta del derecho de aprender, sea en la libertad para elegir a los maestros y, por ello, el tipo de educación que se desea recibir y del derecho de fundar, organizar, dirigir y administrar centros docentes privados, está también consagrada en algunos instrumentos internacionales vigentes en nuestro ordenamiento.

En efecto, el artículo 26.3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos dispone que “Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”. El numeral 13.3 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, señala, por su parte, que “Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”. Finalmente, el párrafo 4 de la misma norma dispone que “Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado”.

Ahora bien, dentro de la libertad intelectual que integra la libertad de enseñanza, podemos distinguir tres aspectos diferentes: a) el aprendizaje que se desea obtener corresponde decidirlo a cada persona, salvo el caso de los menores de edad cuya decisión corre a cargo de sus padres; b) luego, la libertad del educando se expresa fundamentalmente en la libertad a no ser enseñado contra su voluntad. En tratándose de los niños y de los adolescentes, sin embargo, este aspecto es meramente teórico, puesto que todos los ordenamientos contienen normas expresas que obligan a tales personas a cursar obligatoriamente un número mínimo de años de enseñanza formal y c) finalmente, la faceta más interesante es la libertad de escogencia de la enseñanza que se desea recibir.

Este último problema se relaciona directamente con la ideología que la enseñanza puede transmitir, puesto que la libertad de enseñanza es, ante todo, el derecho de no ser adoctrinado contra su propia voluntad.

Este derecho puede ser satisfecho por dos medios diferentes: mediante el pluralismo ideológico que ofrece a los educandos la posibilidad de escoger entre diferentes centros de enseñanza, aquel cuya educación corresponde mejor a las convicciones que ellos sustentan o que desean transmitir a sus hijos y, en segundo término, mediante una enseñanza neutral, que prohíba a los profesores realizar cualquier tipo de propaganda en favor de una determinada ideología.

En la mayoría de los países la enseñanza pública, al menos, se basa en el principio de neutralidad. Sin embargo, en Costa Rica el artículo 2 de la Ley Fundamental de Educación, fija en forma clara y precisa los fines de la educación costarricense, los cuales se pueden resumir en el principio de la "formación de ciudadanos aptos para vivir en una democracia".

La Sala Constitucional ha desarrollado este contenido de la libertad de enseñanza en los siguientes términos: "Del principio de libertad de enseñanza reconocida en el artículo 79 de la Constitución, implica el derecho de los padres de elegir la formación religiosa y moral que desean para sus hijos y de particular en el proceso educativo. La enseñanza globalmente concebida es una proyección de la libertad ideológica, religiosa, del derecho a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones, garantías todas, que se encuentran recogidas por los principios generales constitucionales (...) cuando los padres eligen con sus hijos un centro con un ideario determinado, están obligados a respetarlo, sin que ello implique en lo atinente a la orientación religiosa, que la misma pueda ser impuesta forzosamente al educando, en el tanto existe una limitación constitucional que garantiza la libertad de culto (arts. 70 y 36 de la Ley Fundamental de Educación). Lo propio sucede con discriminaciones por razón de raza, credo político o posición social" (Voto 590-91).

Por otra parte, la misma Sala Constitucional ha señalado que "El derecho de las personas a escoger la enseñanza que deseen no podría garantizarse adecuadamente si no existiese libertad para crear y organizar instituciones de enseñanza con plena capacidad para decidir libremente su actividad académica y docente, administrativa y financiera, cultural y espiri-

tual, sometidas tan solo a las intervención necesaria de las autoridades públicas, apenas para garantizar los derechos de los educandos y los valores fundamentales del orden social; de otro modo, la libertad de elegir se vería seriamente lesionada, pues la única opción disponible sería la del Estado o la impuesta por él” (Voto 3550- 92).

Luego de sentadas tales premisas, en la última sentencia citada, la Sala fija precisamente lo que son, en su concepto, los contenidos de la libertad de enseñanza en nuestro ordenamiento. “El hecho de que la enseñanza sea, precisamente, un “derecho de libertad” implica, entre otras cosas: a) Que se trata, por su naturaleza, por su ubicación y contenido constitucionales y por su posición en el Derecho de los Derechos Humanos –tanto interno como internacional– de un verdadero “derecho fundamental”, por ende derivado de la “intrínseca dignidad del ser humano –en la expresa definición de la Declaración Universal–, no de la voluntad del Estado ni de ninguna autoridad política o social, los cuales tienen el deber –y solo el deber, no el derecho ni la opción– de reconocerlo como tal derecho fundamental, a favor de todo ser humano, en condiciones de igualdad y sin discriminación alguna; de respetarlo ellos mismos, sin violarlo, ni manipularlo, ni escamotearlo, por medios directos o indirectos, desnudos o encubiertos; y de garantizarlo frente a todo y frente a todos, poniendo a disposición los mecanismos jurídicos y las condiciones materiales necesarios para que esté al alcance de todos y por todos pueda ser gozado efectivamente; b) Que, por ser precisamente un derecho humano fundamental, quien lo actúe lo hace a nombre propio, en ejercicio de una actividad de la que es titular no de una concesión o permiso del poder público, el cual puede, a lo sumo, y siempre que lo haga por los órganos competentes y mediante el ejercicio de simples poderes de tutela, “inspeccionar”, valga decir, vigilar su ejercicio para garantizar, precisa y únicamente, el equilibrio armónico entre la libertad de educación del que la ofrece –educador– y la libertad de educación del que la recibe –educando–, así como fiscalizar su cumplimiento y eventualmente sancionar su incumplimiento; c) Que el mismo equilibrio armónico entre la libertad del educador y del educando faculta y obliga al Estado, dentro de rigurosos límites de razonabilidad y proporcionalidad, a exigir a los establecimientos privados de enseñanza requisitos y garantías mínimos de currículum y excelencia académica, de ponderación y estabilidad en sus matrículas y cobros a los estudiantes, de una normal permanencia de estos en los cursos y a lo largo de su carrera

estudiantil, del respeto debido a sus derechos fundamentales, en general, y de otras condiciones igualmente necesarias para que el derecho a educarse no se vea truncado o gravemente amenazado; pero, eso sí, sin imponerles a los primeros fines ni contenidos rígidos ni invadir el campo razonable de su autonomía administrativa, económica, ideológica, académica y docente, recuérdese que no hay autonomía mayor que la de la libertad; d) Que por ser una “libertad” —un “derecho de libertad”— le convienen las condiciones, atributos, efectos y garantías de la libertad en general, la cual, entendida como ausencia de coacción arbitraria, es uno de los derechos humanos fundamentales —o más fundamentales—, como se asienta en la base misma de todo el sistema democrático— constitucional. Ella significa, desde el punto de vista jurídico, que existen actos de los particulares que el Estado no puede suprimir, alterar, restringir, ni controlar, aun mediante o con fundamento en una ley. Estos actos son, en primer lugar, los aludidos por la Constitución como “acciones privadas que no dañen la moral o el orden público, o que no perjudiquen a tercero” (Voto 3550- 92).

### 5.3. Los límites al ejercicio de la libertad de enseñanza

Al igual que todas las demás libertades, la de enseñanza no puede estar exenta de regulaciones por parte del Estado, las cuales configuran, en última instancia, su contenido esencial.

Dentro de este orden de ideas, la Corte Costituzionale italiana ha precisado que “La instrucción es uno de los sectores más delicados de la vida social, en cuanto se refiere a la formación de las jóvenes generaciones, las cuales, por representar la continuidad de la Nación y por la inexperiencia de su edad, requieren de una intensa protección. Por ello, el derecho de fundar y administrar escuelas privadas es uno de aquellos derechos sobre los cuales la acción del Estado debe ejercitarse con mayor cuidado con estudio de los intereses —de naturaleza no exclusivamente educativa y cultural— tanto de los particulares involucrados como de la colectividad” (Voto 36- 58).

Por ello, actualmente se considera como legítima e indispensable la intervención del poder estatal en materia educacional, por cuanto se trata de evitar que la libertad de enseñanza se convierta en monopolio de unos pocos y, además, porque en los centros educativos se forman los profesionales y técnicos que posteriormente prestarán sus servicios al Estado y a la comunidad.

La intervención del poder público en el campo educacional no significa, desde luego, que este ejerza monopolio sobre esa actividad, ya que, en tal hipótesis, como ocurre en los regímenes de corte totalitario, desaparecería totalmente el derecho de los administrados de enseñar y escoger sus propios maestros, contenidos esenciales, como ya sabemos, de la libertad de enseñanza. Vale decir, si la libertad de enseñanza fuere patrimonio exclusivo del Estado se violaría un principio fundamental del régimen democrático: el pluralismo ideológico, dado que los educandos solo podrían recibir instrucción en las ideas previamente escogidas como verdaderas por las autoridades estatales.

Dentro de este orden de ideas, uno de los más notables e influyentes constituyentes, el Lic. Rodrigo Facio, dijo que “al establecer el principio de la libertad de enseñanza, nos proponemos, como es natural, que esta norma tenga la misma fuerza que declaran, por ejemplo, la libertad de imprenta y de expresión. La libertad de enseñanza pertenece a la esencia de nuestra nacionalidad (...)”.

La propia Sala Constitucional, en la jurisprudencia señalada de último, ha precisado que la enseñanza privada es de interés público y por esa razón es que justamente está sujeta a limitaciones generales en beneficio de la comunidad, lo cual, sin embargo, no la convierte en una actividad ni en un servicio público, dado que se trata de una libertad garantizada constitucionalmente. Por consiguiente, su ejercicio solo está sometido a la fiscalización tutelar del Estado. Dentro de este contexto afirmó nuestro máximo intérprete constitucional que “Argumentar que la educación debe responder a contenidos claramente predeterminados por el Estado, es afirmar que este debe garantizar una enseñanza totalmente igualitaria, lo que tergiversa evidentemente el ideal democrático: en una democracia auténtica la igualdad ante la ley es siempre igualdad en libertad; en consecuencia, un Estado democrático como el nuestro lo que debe garantizar son las condiciones que permitan la efectiva igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas, con el fin de que vivan en libertad, ejerciendo plenamente su personalidad y el derecho no de ser iguales sino, precisamente diferentes a los demás, una de las cualidades esenciales de que goza todo ser humano” (Voto 3550- 92).

Por ello es justamente que en todos los ordenamientos democráticos coexisten ambos sistemas de educación: el público y el privado.



Dentro de esta perspectiva, es que se debe analizar la potestad de “inspección” que tiene el Estado sobre los centros de educación privados tanto para su fundación como para su funcionamiento.

Ahora bien, ¿cuáles son los alcances de la potestad de inspección del Estado en materia de educación privada?

En primer lugar, debemos recordar, como lo hace la doctrina administrativa, que toda potestad de inspección implica una relación de control de carácter estable o institucional, cuyo contenido depende de la actividad regulada.

En virtud de esta potestad de control, el Estado está legitimado para establecer reglamentaciones de diversa naturaleza sobre los centros de educación privados, a fin de que su organización y funcionamiento cumplan con los principios cardinales que informan la educación nacional.

Sin embargo, la potestad fiscalizadora excluye, por su propia naturaleza, la posibilidad de que el Estado dirija y discipline a los centros de enseñanza privados. Como ha dicho la Sala Constitucional, las potestades de intervención del Estado en materia de enseñanza privada se constriñen únicamente a simples poderes de tutela que se ejercen a través de la inspección oficial de acuerdo con la ley. Por ello, la inspección del Estado no puede invadir el campo razonable de autonomía administrativa, económica, ideológica, académica y docente que corresponde a los centros educativos privados (**Voto 3550-92**).

De conformidad con lo estipulado en el artículo 140 de la Constitución, la potestad de inspección está a cargo del Poder Ejecutivo (Presidente y Ministro de Educación Pública), por tratarse de una potestad de naturaleza administrativa, sin perjuicio, desde luego, que se asesoren con el Consejo Superior de Educación, el cual es un órgano con relevancia constitucional y no propiamente constitucional, como equivocadamente lo preceptúa la citada sentencia de la Sala Constitucional.

El contenido de la potestad de inspección se resume, fundamentalmente, en dos vertientes: a) la autorización para fundar y abrir centros de educación privados y b) la regulación de su funcionamiento.

La jurisprudencia de la Sala Constitucional ha determinado que la inspección del Estado consiste en la vigilancia del ejercicio de la actividad de los centros educativos privados para garantizar el equilibrio armónico

entre la libertad de educación del educador y la libertad de educación del educando (**Voto 3550- 92**).

En cuanto al primer aspecto, es evidente que la creación y apertura de cualquier centro de educación privada está sujeto a la autorización del Ministerio de Educación. Dentro de esta óptica, la Sala Constitucional ha dicho que la libertad de enseñanza implica el derecho de los centros educativos de adoptar el modelo de organización legal que más convenga a sus intereses (**Voto 7494- 97**).

También tales centros educativos privados tienen el derecho de decidir libremente su actividad académica, docente, administrativa, financiera, cultural y espiritual (**Voto 3550- 92**). De ahí se deriva también su derecho a organizar la enseñanza de manera distinta a las enseñanzas oficiales, vale decir, cada centro de educación privado tiene la posibilidad de dotar a sus enseñanzas de contenidos propios.

En relación con el segundo aspecto, es claro que el funcionamiento de los centros de educación queda sujeto a los mismos límites que rigen las demás libertades públicas en Costa Rica: la moral, las buenas costumbres y el orden público.

Así, por ejemplo, los edificios que alberguen los centros educativos privados se deben someter a todas las regulaciones pertinentes en materia sanitaria.

Lógicamente sería válida la intervención de la policía, cuando en tales sitios se realicen actos contrarios al orden público administrativo (ruidos molestos, actos contrarios a la moral y las buenas costumbres, etc.).

También los centros de educación privada deben cumplir, por analogía, con los principios que informan el servicio público: continuidad, igualdad, eficiencia. Sería muy grave, por ejemplo, que un establecimiento de educación privado cerrare sus puertas en cualquier momento durante el curso lectivo, o bien que dejare trucas algunas o todas las carreras profesionales que imparte. La potestad de inspección abraza también los aspectos netamente académicos, pues es evidente que los centros de educación privados deben cumplir con un mínimo aceptable de excelencia académica.

Asimismo, en aplicación del principio de igualdad de acceso, no podrían los centros de educación privados, a pesar de tener un ideario propio, prohibir el ingreso a sus aulas a los estudiantes que no profesen aquel,

pues ello implicaría la utilización de un criterio discriminatorio como fundamento para el ingreso y permanencia de los estudiantes en los centros de educación privados. No obstante, su autonomía organizativa las faculta para rechazar justificada y razonablemente el ingreso de estudiantes matriculados en el ciclo lectivo anterior (**Voto 875- 96**). Por ello, la negativa del centro para dar matrícula a un estudiante debe estar justificada por motivo valedero para que no viole la libertad de elección del educando (**Voto 6043- 94**).

En tales hipótesis, el Estado debe intervenir para corregir las disfunciones constatadas y, bajo determinadas circunstancias, establecer sanciones administrativas y, eventualmente, hasta revocar la autorización de funcionamiento, previa oportunidad de defensa efectiva por parte del centro sancionado. Dentro de este orden de ideas, la Sala Constitucional ha señalado que la inspección del Estado sobre la enseñanza privada comprende además de los poderes de fiscalización, los de sancionar su incumplimiento. Además, ha dicho que las sanciones impuestas a los centros privados no pueden ser trasladadas a los estudiantes, de manera que debe siempre respetarse su derecho a la educación y a la continuidad de sus estudios (**Voto 17494- 97**).

La jurisprudencia constitucional ha señalado que la inspección del Estado comprende las facultades necesarias para exigir a los centros educativos privados, entre otros: a) los requisitos y garantías mínimas de currículum y excelencia académica; b) garantías de ponderación y estabilidad en las matrículas y cobros a los estudiantes; c) garantías de una normal permanencia de los estudiantes en los cursos a lo largo de su carrera estudiantil y d) garantías de respeto a los derechos fundamentales de los estudiantes (**Voto 3550- 92**).

Un tema especialmente álgido es el relativo a la fijación de las tarifas en los centros educativos privados. La Sala Constitucional ha señalado que "El Estado por mandato constitucional tiene una labor de vigilancia de los centros educativos privados, siendo llamados por razón de la materia tanto el Ministerio de Educación Pública como el Consejo Superior de Educación a fiscalizar estas instituciones tanto en el campo educativo como administrativo. Razones de interés general justifican que el Consejo Superior de Educación, previo estudio del Ministerio de Educación Pública, con dictámenes técnicos verbigracia, auditorajes, exhibición de libros, examen de ayuda estatal, etc., determine si el aumento decretado, atiende a la proporcionalidad que debe existir entre

la subsistencia de los centros privados y el cumplimiento por estos del cometido fundamental de la educación, que es la formación del educando a costos justos, que no lo hagan prohibitivo” (Voto 590-91).

En sentencias posteriores ha desarrollado este principio, indicando que las potestades de inspección del Estado comprenden facultades de aprobación previa de las tarifas, cánones y tasas establecidas por los centros privados de educación (Voto 7494-97).

## 6. LA LIBERTAD DE CÁTEDRA

El artículo 87 de la Constitución dispone que “La libertad de cátedra es principio fundamental de la enseñanza universitaria”.

Este principio no se garantiza desgraciadamente para los profesores de los demás niveles de educación, como ocurre en algunos otros ordenamientos.

Desde el punto de vista jurídico, se la concibe como la falta de trabas que necesariamente debe tener todo profesor para investigar, exponer y transmitir el saber científico mediante lecciones, seminarios, conferencias, escritos y experimentos a quien quiera aprender.

Su contenido esencial se puede resumir, entonces, en la posibilidad que le asiste al profesor universitario de manifestar sus ideas, sus conocimientos y convicciones científicas, literarias, artísticas o técnicas de manera libérrima. Además, en la facultad de seleccionar el contenido de las lecturas, de su enseñanza, del objeto de sus investigaciones y el contenido de sus publicaciones, sin necesidad de acudir a la autorización institucional o estatal previa.

Por lo tanto, la libertad de cátedra es una especie de derecho estamentario, dado que está dirigido a proteger fundamentalmente el intelecto académico de la obediencia de las normas establecidas por la autoridad institucional o la autoridad pública estatal, es indudable que su titular sea exclusivamente el docente universitario. Por ello, la libertad de cátedra es, en esencia, la libertad de los catedráticos para llevar de manera autónoma e independiente su actividad docente y su difusión.

No obstante lo anterior, se puede afirmar que “más que como un derecho del profesor, la libertad de cátedra se nos presenta como una garantía institucional en beneficio del mismo profesor, de sus alumnos y de la sociedad en general”.

Nuestra jurisprudencia constitucional pareciera inscribirse en esta última corriente de pensamiento, pues la concibe tanto como un derecho fundamental de los profesores, como una potestad de las autoridades universitarias. En efecto, ha dicho que “La libertad de cátedra (art 87 de la Carta Política), se puede entender como la potestad de la universidad de decidir el contenido de la enseñanza que se imparte, sin estar sujeta a lo dispuesto por poderes externos a ella, o bien, en el sentido de la facultad de los docentes universitarios de expresar sus ideas al interno de la institución, permitiendo la coexistencia de diferentes corrientes de pensamiento” (Voto 3550-92).

Dentro de esta óptica, ha considerado también que la libertad de cátedra no autoriza al profesor, en el ejercicio de tal derecho, para variar sustancialmente los contenidos de un curso. Vale decir, “aun cuando el profesor es libre para determinar la materia que va a impartir, un curso debe, en todo caso, respetar sus lineamientos centrales y no variarlo sustancialmente” (Voto 484-98).

Esta libertad se presenta fundamentalmente frente a los poderes públicos, pero también se hace valer frente a los mismos particulares. En su manifestación negativa, la libertad de cátedra significa que su titular tiene el derecho de resistir cualquier mandato de dar a su enseñanza una orientación ideológica determinada.

En su dimensión positiva, la libertad de cátedra implica que los centros educativos deben ser ideológicamente neutros, de manera que se respete el pluralismo ideológico.

De lo anterior derivan varios corolarios, como que la existencia de un ideario no obliga al profesor ni a convertirse en apologista del mismo, ni a transformar su enseñanza en propaganda o adoctrinamiento, ni tampoco subordinar a ese ideario las exigencias que el rigor científico impone a su labor.

Por otra parte, la libertad de cátedra tampoco autoriza al profesor para desencadenar un ataque directo o solapado contra el ideario del centro.

En síntesis, la libertad de cátedra debe concebirse como el derecho de quienes llevan a cabo personalmente la función de enseñar, a desarrollarla con libertad dentro de los límites del puesto docente que ocupan.



# LOS ESTATUTOS UNIVERSITARIOS EN EL SISTEMA CONSTITUCIONAL ARGENTINO

LEANDRO A. MARTÍNEZ

Abogado (Universidad de Buenos Aires) / Profesor Adjunto (Int.)  
Derecho Constitucional, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires  
(Argentina)

"La juventud nacida al calor de la Reforma fue la vanguardia de los pueblos americanos contra las dictaduras que infestaron por entonces Nuestra América. En nuestro país, una efervescencia, una inquietud permanente, una prosperidad intelectual nunca vista advino a la universidad. Estudiantes y obreros se vincularon por primera vez en estrecha confraternidad. Las antiguas camarillas que usufructuaban antes la universidad como feudo cerrado, debieron ceder al empuje que reclamaba nuevos profesores, nuevos métodos".

Félix Luna<sup>(\*)</sup>

**Sumario:** 1. Introducción y planteo. 2. Competencia y jerarquía normativa en el sistema constitucional argentino. 2.1. El principio de supremacía constitucional. 2.2. La distribución de las competencias normativas en la CN. 2.3. El orden de las jerarquías normativas en la CN. 3. Autonomía de las universidades nacionales en el sistema constitucional argentino. 3.1. Los principios de la reforma universitaria de 1918. 3.2. Las universidades nacionales en la CN. 3.3. Ámbito de la competencia material de los estatutos universitarios. 3.4. Rango de la jerarquía formal de los estatutos universitarios. 4. La articulación entre las leyes estatales y los estatutos universitarios: incompatibilidad por extralimitación de las leyes frente a los estatutos. 5. Conclusiones.

## 1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEO

La reforma constitucional de 1994 consagró la autonomía y la autarquía de las universidades nacionales en el propio texto de la Constitución Nacional (en adelante CN).

---

(\*) LUNA, Félix. *Yrigoyen*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1982, pp. 266 y 267.

Concretamente, tales atributos se introdujeron en el artículo 75, inc. 19, párr. 3º, CN –enunciado conocido como “cláusula del nuevo progreso”– mediante el cual se encomienda al Congreso Nacional: “Sancionar leyes de organización y de base de la educación (...) que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales”.

En este trabajo me propongo delimitar el ámbito y el rango de las normas legales que puede sancionar el Congreso Nacional en virtud de la competencia atribuida por el artículo 75, inc. 19, CN, y de las normas estatutarias que pueden dictar las universidades nacionales en razón de la autonomía reconocida en la misma disposición constitucional y entendida como la capacidad de autonormarse.

Para ello, en primer lugar, describiré las reglas básicas de la CN en función de las cuáles se estructura la posición de los distintos tipos de normas que integran el sistema jurídico argentino, lo cual se explica distinguiendo un criterio de competencia material y un criterio de prelación formal.

En segundo lugar, analizaré el significado y alcance de la autonomía de las universidades nacionales, a partir de su proclamación inaugural en los postulados reformistas de 1918 y su posterior consagración constitucional en 1994, para determinar la correspondiente competencia normativa de las universidades y la jerarquía de los estatutos universitarios.

En tercer lugar, examinaré la articulación entre las leyes estatales y los estatutos universitarios, analizando una situación incompatibilidad por extralimitación de la Ley N.º 26508 frente al estatuto de la Universidad de Buenos Aires.

A partir de tal desarrollo, procuraré alcanzar una interpretación del artículo 75, inc. 19, párr. 3º, CN, que armonice adecuadamente las dos esferas a la que alude la disposición constitucional (esto es, las competencias del Congreso Nacional y la autonomía de las universidades nacionales) y los dos tipos de normas que son su resultado directo (vale decir, las leyes estatales y los estatutos universitarios), en línea con los principios proclamados en la histórica gesta reformista de 1918.



## 2. COMPETENCIA Y JERARQUÍA NORMATIVA EN EL SISTEMA CONSTITUCIONAL ARGENTINO

La CN define y ordena la posición de los distintos tipos de normas que integran el sistema jurídico argentino, con base en un criterio de competencia material y un criterio de prelación formal.

### 2.1. El principio de supremacía constitucional

El artículo 31, CN, en conjunción con otras disposiciones del texto constitucional, consagra el principio de supremacía de la ley fundamental.

Esa primacía de la CN responde a que, según explica Ferreyra, “la Constitución es el instrumento paradigmático que configura la articulación jurídica del Estado. A la Constitución, también se la puede definir como un sistema de normas abiertas que expresan el principio de la soberanía de los ciudadanos que integran el pueblo y que concretiza en su texto la correspondiente carta de navegación político-institucional. No existe norma positiva por encima de la Constitución”<sup>(1)</sup>. En consecuencia, como enseña Dalla Vía, “la supremacía surge, entonces, como una cuestión lógica”<sup>(2)</sup>.

Desde tal posición, la CN en cuanto norma suprema del ordenamiento jurídico, atribuye competencia normativa a los poderes, órganos y entes por ella creados. Seguidamente, establece el procedimiento que estos deben respetar para dar nacimiento a las normas que son de su dominio.

La norma fundamental estructura un orden jerárquico, dado que le confiere un valor diferenciado a cada norma jurídica creada de conformidad con los procedimientos constitucionales.

En cuanto a la distinción entre el principio de competencia y el de jerarquía, Balbín explica que “el criterio más simple y recogido en nuestro ordenamiento jurídico positivo es el criterio jerárquico, vale decir, el juego

(1) FERREYRA, Raúl Gustavo. *Fundamentos Constitucionales*. Buenos Aires: Ediar, 2013, pp. 212 y 213.

(2) DALLA VÍA, Alberto R. *Manual de Derecho Constitucional*. Buenos Aires: Abeledo Perrot, 2009, p. 74.

de grados superiores e inferiores entre normas jurídicas (...). Cabe agregar que los marcos jurídicos materiales, esto es, el régimen del Estado nacional y las Provincias, no deben entremezclarse (...). El aspecto aquí jurídicamente relevante es el deslinde material y en este primer paso es irrelevante el criterio jerárquico entre normas, es decir el rango de las normas. Una vez definido el campo material de uno u otro, prevalece el ordenamiento jurídico competente por las materias, más allá del rango de las normas. El segundo paso, y ya ubicados en el campo material competente, el armado del rompecabezas entre normas en el interior de ese campo y según el principio jerárquico”<sup>(3)</sup>.

## 2.2. La distribución de las competencias normativas en la CN

La Constitución, desde su redacción original, distribuye las competencias normativas entre el Estado federal, las provincias y los municipios.

Dicha afirmación surge como resultado del artículo 1 que consagra el federalismo como forma de Estado. Por su parte, el artículo 5 otorga autonomía a las provincias estableciendo sus competencias para crear normas según el tipo de materias. De esta forma se determina una convivencia entre los diferentes niveles de gobierno.

Las reglas generales de distribución de competencias entre los poderes federales y locales se encuentran regulados en los artículos 121 y 126 de la CN.

Básicamente, los entes locales conservan todo el poder no delegado por la CN al gobierno federal. De este modo, las provincias tienen poderes reservados y el gobierno federal posee poderes delegados. Sin embargo, esta división no agota el sistema de reparto.

La Constitución reformada en 1994 mantuvo dicho esquema básico, pero agregó otros sujetos con atribuciones normativas: la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las universidades nacionales, entre otros entes autónomos, este último tópico será retomado en el apartado tercero.

En cuanto al sistema de distribución, Bidart Campos opina que en “el reparto de competencias, suele hacerse distinción entre: a) competencias

---

<sup>(3)</sup> BALBÍN, Carlos F. *Curso de Derecho Administrativo*. Buenos Aires: La Ley, 2007, pp. 246 y 247.

exclusivas del estado federal; b) competencias exclusivas de las provincias; c) competencias concurrentes; d) competencias excepcionales del estado federal y de las provincias; e) competencias compartidas por el estado federal y las provincias”<sup>(4)</sup>.

Dada esta clasificación y, en particular las tres primeras categorías<sup>(5)</sup>, voy a ejemplificar la cuestión en torno a las competencias normativas en razón de la materia.

En cuanto a las competencias exclusivas del estado federal, podemos enunciar que el Congreso tiene la atribución de dictar la legislación federal y la común<sup>(6)</sup> (conf. art. 75 inc. 12, CN). En lo atinente a las competencias exclusivas de las provincias, conservan la facultad de dictar sus leyes procesales (conf. art. 5, CN).

Al mismo tiempo la CN también dispone competencias concurrentes. Es ilustrativo de ello la cuestión ambiental. El gobierno federal establece la legislación que debe contener presupuestos mínimos de protección. De modo que tanto la nación como las provincias están obligadas a ordenar sus respectivas legislaciones en el mismo sentido (conf. art. 41, CN).

Ahora bien, frente a este panorama, es necesario explicar las distintas relaciones entre las normas jurídicas creadas por los poderes federales y aquellas que surjan de las autoridades provinciales, pues resulta evidente que tanto la nación como las provincias deben legislar en el marco y límite de sus respectivas competencias.

Para resolver estas cuestiones existen pautas o criterios de interpretación que ayudan a explicar o dirimir potenciales conflictos: son los princi-

<sup>(4)</sup> BIDART CAMPOS, Germán J. *Manual de la Constitución Reformada*. T. 1. Buenos Aires: Ediar, 1996, p. 443.

<sup>(5)</sup> Excluyo del análisis las últimas dos categorías, dado que no son competencias de frecuente utilización.

<sup>(6)</sup> En este punto cabe aludir a la distinción entre el derecho federal y el derecho común. Dicha distinción constituye una diferenciación sumamente importante ya que condiciona la actuación de la justicia federal o local según corresponda. Sin embargo, no existe una relación de jerarquía entre el derecho federal y el derecho común, por lo que ambos se encuentran en un pie de igualdad. La diferencia radica en que regulan materias distintas y que los tribunales competentes no son los mismos.

pios de jerarquía y de competencia. Sin bien cada uno responde a su respectiva epistemología, cuando se presentan problemas de interpretación o cuando se requiere dar claridad y orden en la materia, debe establecerse el contenido y alcance de cada uno.

Interpreto que cuando se está en presencia de atribuciones exclusivas, ya sean del gobierno federal como provincial, lo que explica las relaciones entre ambos es el criterio de competencia.

Piénsese, por ejemplo, en un proceso penal en el cual se investiga la comisión de un delito común, sustanciado en el ámbito de una provincia. El delito va a estar tipificado en el código penal dictado por el Congreso (potestad exclusiva federal), en cambio las reglas procesales para llevar adelante el enjuiciamiento estarán definidas en la ley adjetiva dictada por la legislatura provincial (potestad exclusiva provincial). Entre estos campos normativos, en principio, no debería existir conflicto, ni relación de subordinación entre el derecho común y el derecho provincial, dado que nos encontramos ante el ejercicio de competencias exclusivas y que regulan materias distintas. Naturalmente, el límite del ejercicio competencial va a ser la adecuación con la CN y los tratados con jerarquía constitucional.

En atención a ello, si se suscitaran colisiones normativas entre la esfera federal y la provincial, la causa obedecería a que hubo una norma que se inmiscuyó en el ámbito material de competencias de la otra, razón por la cual el conflicto no se resolvería mediante la aplicación del principio jerárquico, sino verificando qué orden es competente en la regulación.

Por el contrario, este argumento no es aplicable en materias en donde las potestades son concurrentes. Volviendo a la cuestión ambiental, las normas locales deben respetar los presupuestos de base fijados por el Congreso, por lo que es el criterio jerárquico el que traduce esta vinculación.

Por último, para ingresar al objeto de estudio, las universidades nacionales, tienen reconocimiento de su autonomía por parte de la CN, pero no ella indica expresamente cuál es el ámbito de la competencia material correspondiente a los estatutos universitarios que pueden dictarse.

Esto dependerá de las leyes de base y organización de la educación que dicte el Congreso y, que, a su vez, garanticen la autonomía universitaria. De este modo, el principio de autonomía universitaria opera de manera concurrente con la voluntad del legislador nacional.

### 2.3. El orden de las jerarquías normativas en la CN

El texto anterior a la reforma de 1994 estructuraba un orden normativo entre las distintas normas del sistema jurídico.

Conforme al artículo 31, CN: “Esta Constitución, las leyes de la Nación que en su consecuencia se dicten por el congreso y los tratados con las potencias extranjeras son la ley suprema de la Nación; y las autoridades de cada provincia están obligadas a conformarse a ella (...)”.

El artículo 27, CN, prescribe lo siguiente: “El Gobierno federal está obligado a afianzar sus relaciones de paz y comercio con las potencias extranjeras por medio de tratados que estén en conformidad con los principios de derecho público establecidos en esta Constitución”.

Conforme al artículo 28, CN: “Los principios, garantías y derechos reconocidos en los anteriores artículos, no podrán ser alterados por las leyes que reglamenten su ejercicio”.

Por su parte, el artículo 99, inc. 2, CN (antiguo art. 86, inc. 2, CN) dispone que el presidente: “Expide las instrucciones y reglamentos que sean necesarios para la ejecución de las leyes de la Nación, cuidando de no alterar su espíritu con excepciones reglamentarias”.

Del juego armónico de dichas normas surgía, por un lado, la prevalencia del derecho federal por sobre el derecho emanado de las provincias; y, por otro lado, la supremacía de la Constitución sobre todas las demás normas y la subordinación de los decretos respecto de las leyes, pero restaba definir la ordenación entre las leyes y los tratados<sup>(7)</sup>.

La Constitución reformada en 1994, mantuvo dicho esquema básico, pero agregó distintas disposiciones que reconfiguraron el orden jerárquico del derecho federal.

<sup>(7)</sup> Bajo ese sistema constitucional, no existía un consenso en la doctrina y la jurisprudencia en torno a la ubicación jerárquica de las leyes y los tratados. En el caso “S.A. Martín y Cía. Ltda. v. Nación Argentina” (Fallos: 257:99), de 1963, la CSJN estableció la paridad jerárquica entre las leyes y los tratados, previendo como solución, ante una colisión normativa, la aplicación de los principios generales del derecho. Luego, en el caso “Elmekdján, Miguel Ángel c. SOFOVICH, Gerardo y otros” (Fallos: 315:1492), de 1992, la CSJN consagró la primacía de los tratados por sobre las leyes del Congreso.

Ello sucedió con la introducción del artículo 75 —en sus incs. 22 y 24—, como así también, de los artículos 76 y 99 inc. 3, de la CN.

Conforme al artículo 75, inc. 22, CN: “Los tratados y concordatos tienen jerarquía superior a las leyes. La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; la Declaración Universal de Derechos Humanos; la Convención Americana sobre Derechos Humanos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo; la Convención sobre la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio; la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes; la Convención sobre los Derechos del Niño; en las condiciones de su vigencia, tienen jerarquía constitucional, no derogan artículo alguno de la primera parte de esta Constitución y deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocidos. Solo podrán ser denunciados, en su caso, por el Poder Ejecutivo Nacional, previa aprobación de las dos terceras partes de la totalidad de los miembros de cada Cámara. Los demás tratados y convenciones sobre derechos humanos, luego de ser aprobados por el Congreso, requerirán del voto de las dos terceras partes de la totalidad de los miembros de cada Cámara para gozar de la jerarquía constitucional”.

El artículo 75, inc. 24, CN, faculta al Congreso para: “Aprobar tratados de integración que deleguen competencias y jurisdicción a organizaciones supraestatales en condiciones de reciprocidad e igualdad, y que respeten el orden democrático y los derechos humanos. Las normas dictadas en su consecuencia tienen jerarquía superior a las leyes”.

De acuerdo al artículo 76, CN: “Se prohíbe la delegación legislativa en el Poder Ejecutivo, salvo en materias determinadas de administración o de emergencia pública, con plazo fijado para su ejercicio y dentro de las bases de la delegación que el Congreso establezca. La caducidad resultante del transcurso del plazo previsto en el párrafo anterior no importará revisión de las relaciones jurídicas nacidas al amparo de las normas dictadas en consecuencia de la delegación legislativa”.

Por su parte, el artículo 99, inc. 3, CN, establece que: “El Poder Ejecutivo no podrá en ningún caso bajo pena de nulidad absoluta e insanable,

emitir disposiciones de carácter legislativo. Solamente cuando circunstancias excepcionales hicieran imposible seguir los trámites ordinarios previstos por esta Constitución para la sanción de las leyes, y no se trate de normas que regulen materia penal, tributaria, electoral o de régimen de los partidos políticos, podrá dictar decretos por razones de necesidad y urgencia, los que serán decididos en acuerdo general de ministros que deberán refrendarlos, conjuntamente con el jefe de gabinete de ministros. El jefe de gabinete de ministros personalmente y dentro de los diez días someterá la medida a consideración de la Comisión Bicameral Permanente, cuya composición deberá respetar la proporción de las representaciones políticas de cada Cámara. Esta comisión elevará su despacho en un plazo de diez días al plenario de cada Cámara para su expreso tratamiento, el que de inmediato considerarán las Cámaras. Una ley especial sancionada con la mayoría absoluta de la totalidad de los miembros de cada Cámara regulará el trámite y los alcances de la intervención del Congreso”.

El artículo 75, inc. 22, CN, trajo dos novedades. La primera, determina que los tratados tienen jerarquía superior a las leyes y, la segunda, le otorga jerarquía constitucional —en las condiciones de su vigencia— a las normas del derecho internacional de los derechos humanos enumeradas en dicho inciso.

Asimismo, el poder constituyente reformador —en el párrafo tercero del inc. 22— generó un dispositivo para que uno de los poderes constituidos, más precisamente el Congreso, pudiera asignarle jerarquía constitucional a los nuevos tratados y convenciones sobre derechos humanos, en tanto y en cuanto, lo hiciera con el voto de las dos terceras partes de la totalidad de los miembros de cada Cámara<sup>(8)</sup>.

Por su lado, el artículo 75, inc. 24, CN, estableció que las normas dictadas por organizaciones supraestatales, como consecuencia de las competencias delegadas por tratados de integración, tendrán jerarquía superior a las leyes.

Sobre la base de lo expuesto, se puede resumir que a raíz de la reforma constitucional conviven instrumentos internacionales con distinta

<sup>(8)</sup> Por obra de este mecanismo, luego de la reforma se otorgó jerarquía constitucional a tres instrumentos: la Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas (1997), la Convención Internacional sobre la Imprescriptibilidad de Crímenes de Guerra y de Lesa Humanidad (2003) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008).

jerarquía. Algunos al mismo nivel que la Constitución y otros por debajo, pero superiores a las leyes.

Por otra parte, se regularon las potestades reglamentarias del Poder Ejecutivo, al configurarse un régimen constitucional para: a) los decretos delegados y b) los de necesidad y urgencia.

En este sentido, el artículo 76, CN, permite que el Congreso delegue en el Ejecutivo la posibilidad de dictar normas en determinadas materias de administración o de emergencia pública y por un plazo fijado. También se le concede, de acuerdo al artículo 99, inc. 3, CN, la atribución de emitir decretos de necesidad y urgencia en ciertas condiciones.

Estos tipos de decretos se ubican en el mismo nivel que las leyes, dado que en un caso el presidente emite disposiciones materialmente legislativas por voluntad del Congreso y en el otro supuesto por iniciativa propia.

Para finalizar, podemos esquematizar parcialmente los escalones normativos, de acuerdo al principio jerárquico, de la siguiente forma:

1. La Constitución Nacional / Los tratados de derechos humanos con jerarquía constitucional.
2. El resto de los tratados internacionales.
3. Las normas de los organismos supranacionales de integración.
4. Las Leyes del Congreso / Los decretos de necesidad y urgencia / Los decretos de delegación legislativa.
5. Los reglamentos.

En cuanto a las universidades nacionales, la CN les reconoce autonomía, pero no señala explícitamente cuál es el rango de jerarquía formal que corresponde a los estatutos universitarios que pueden dictarse en función de aquella.

### 3. AUTONOMÍA DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES EN EL SISTEMA CONSTITUCIONAL ARGENTINO

#### 3.1. Los principios de la reforma universitaria de 1918

Durante el 2018 se conmemoran los 100 años de la Reforma Universitaria, cuyo legado determinó el devenir de la educación pública superior. La



gesta reformista, dio lugar a un conjunto de principios que fueron reconfigurando el modelo de universidad pública, gratuita y autónoma de nuestros días.

Entre ellos se destacan, principalmente, la autonomía, el cogobierno, la periodicidad en las cátedras, los concursos públicos, la docencia libre, el mandato limitado de las autoridades, la investigación y la extensión universitaria.

En relación a la influencia del reformismo universitario de 1918 en la reforma constitucional de 1994, Álvarez y Scioscioli señalan lo siguiente: “Lo que hizo el constituyente fue receptor el modelo universitario histórico de la Argentina, con universidades con competencias para autonomarse y gobernarse conforme estas normas, la potestad de definir los alcances de las funciones de docencia, investigación y extensión y la potestad de administrar sus recursos, sin injerencias del Poder Ejecutivo y el Poder Legislativo nacional, y siendo sus actos únicamente revisables por el Poder Judicial”<sup>(9)</sup>.

En igual sentido, Alterini entiende que la reforma constitucional, al consagrar la autonomía universitaria, hizo suyo el legado reformista y sostiene “(...) la autonomía de las universidades públicas queda sujeta a la base histórica de los principios reformistas, pues cuando la Constitución se refiere a las universidades públicas lo hace a universidades concebidas a ese modelo. Un principio es la consagración a la docencia, a la investigación y a la extensión, con afirmación expresa de la función social de la universidad. Otro es el de cogobierno: los claustros que componen la universidad deben participar en los órganos colegiados de gobierno institucional asignando al claustro de profesores regulares el carácter de principal núcleo de la enseñanza y la investigación. Otros es el de periodicidad de los cargos docentes y su provisión y renovación por medio de concursos públicos de antecedentes y oposición”<sup>(10)</sup>.

Stubrin sintetiza el espíritu de la reforma afirmando que “en la médula de la configuración están la autonomía, el cogobierno y los concursos pú-

(9) ÁLVAREZ, Gonzalo y SCIOSCIOLI, Sebastián. “Las bases constitucionales de la educación argentina a la luz de la reforma constitucional de 1994”, en Bernal, Marcelo, Pizzolo, Calogero y Rossetti, Andrés (coord.). *¡Que veinte años no es nada!: un análisis crítico a veinte años de la reforma constitucional de 1994 en Argentina*. Buenos Aires: Eudeba, 2015, p. 249.

(10) ALTERINI, Atilio. *La universidad pública en un proyecto de nación*. Buenos Aires: La Ley, 2005, p. 114.

blicos —vale decir: un mecanismo efectivo de articulación entre los grupos académicos—, las conducciones institucionales y los elencos gubernamentales, canalizados a través de la participación política interna de docentes y estudiantes. La confianza del gobierno federal en esas micro repúblicas de ciudadanos universitarios a quienes delega importantes potestades públicas es el cemento básico”(11).

De igual modo, Finocchiaro analiza el impacto reformista en los estatutos y concluye que: “Entre los cambios más significativos pueden contarse la periodicidad en las cátedras y en los mandatos de las autoridades, la prohibición de superponer cargos, la incompatibilidad entre cargos directivos y empleos rentados, la posibilidad de que todos los profesores y no solo los titulares pudiesen participar del gobierno, la docencia libre y la extensión universitaria”(12).

Recientemente, el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires emitió un comunicado en el cual puso de relieve el valor y vigencia de los postulados reformistas en la acción del gobierno universitario “El legado de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 a través de sus postulados interpela a las instituciones de educación superior y las insta a revisar su presente y futuro para abordar los desafíos actuales que afronta nuestra región. En los espacios de discusión se analizaron los principios de la Reforma que cuales dotaron de un carácter singular a las universidades Latinoamericanas, tales como la autonomía universitaria, la participación de profesores, estudiantes y graduados en el gobierno institucional, la función social de la universidad a través de la extensión, la libertad de cátedra y la docencia libre, la publicidad de los actos de la institución, los concursos para la selección de profesores y la periodicidad de la cátedra, la gratuidad de la enseñanza concebida como estrategia para lograr la justicia social y la necesidad de propiciar un pensamiento que cimiente la unidad latinoamericana”(13).

(11) STUBRIN, Adolfo. La Reforma de 1918: el hecho crucial para la configuración universitaria de la Argentina, en ALBORNOZ, Mario y CRESPO, Manuel (comp.). *La universidad reformada: hacia el centenario de la reforma universitaria de 1918*. Buenos Aires: Eudeba, 2017, p. 68.

(12) FINOCCHIARO, Alejandro. *El mito reformista*. Buenos Aires: Eudeba, 2018, p. 231.

(13) Documento “Aportes de la Universidad de Buenos Aires hacia la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe 2018”, aprobado mediante Resolución (CS) 345/08, del 25 de abril del 2018.

Todos estos valores o principios ayudan a desentrañar el sentido o finalidad de las distintas normas constitucionales, legales o estatutarias que se fueron dictando. Se observa, en los autores citados, una profunda coincidencia sobre el impacto de la reforma de 1918 en la vida universitaria.

### 3.2. Las universidades nacionales en la CN

El régimen de las provincias, de la ciudad autónoma de Buenos Aires y de los municipios, no son las únicas formas de descentralización que establecen la CN, las leyes e inclusive los reglamentos.

Balbín clasifica a los entes descentralizados de la siguiente manera: “a) entes autónomos; sean estos a.1. territoriales –provincias y municipios–; o a.2. institucionales –universidades–; b) entes autárquicos, vale decir, b.1. territoriales –regiones; o, b.2. institucionales –AFIP<sup>(14)</sup>–; y c) entes no autárquicos –empresas y sociedades del Estado–”<sup>(15)</sup>.

En relación a los entes que gozan de algún tipo de autonomía dada por la Constitución encontramos: las provincias (art. 5 CN), los municipios (art. 5 y 123 CN), los entes reguladores (art. 42 CN), las universidades nacionales (art. 75, inc. 19, CN), la Auditoría General de la Nación (art. 85 CN), el Defensor del Pueblo (art. 86 CN) y la ciudad autónoma de Buenos Aires (art. 129 CN).

En cuanto al alcance de la autonomía de cada uno de estos entes, la Constitución no formula una enumeración taxativa de las competencias que la misma implica, por lo que le va a corresponder al Congreso precisar razonablemente su significación, pero sin desvirtuar el espíritu del demandante constitucional.

En el caso de las universidades nacionales, antes de la reforma, se sostenía que estas eran autárquicas o que gozaban de una autonomía acotada, solo vinculada a la enseñanza, la investigación y el autogobierno.

En esta línea, la Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN) en la causa “Universidad Nacional de Buenos Aires c/ Estado Nacional (PEN) s/ inconstitucionalidad de decreto” (1991) sostuvo que las provincias “son las únicas entidades autónomas porque se dictan sus propias normas”<sup>(16)</sup>.

(14) Siglas que significan Administración Federal de Ingresos Públicos.

(15) BALBÍN. *Op. cit.*, p. 672.

(16) Fallos: 314:570.

En el año 1993, la Ley Federal de Educación N.º 24.195<sup>(17)</sup>, estableció que “las universidades gozan de autonomía académica y autarquía administrativa y económico-financiera en el marco de una legislación específica” (art. 23). Así, esta ley solo circunscribió la autonomía a las cuestiones académicas.

La reforma constitucional zanjó esta discusión y el Congreso reglamentó la autonomía. En el año 1995, se dictó de la Ley de Educación Superior, N.º 24.521<sup>(18)</sup>, en cuyo artículo 29 se estableció: “Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones: a) Dictar y reformar sus estatutos, los que serán comunicados al Ministerio de Cultura y Educación a los fines establecidos en el artículo 34 de la presente ley; b) Definir sus órganos de gobierno, establecer sus funciones, decidir su integración y elegir sus autoridades de acuerdo a lo que establezcan los estatutos y lo que prescriba la presente ley; c) Administrar sus bienes y recursos, conforme a sus estatutos y las leyes que regulan la materia; d) Crear carreras universitarias de grado y de posgrado; e) Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad; f) Otorgar grados académicos y títulos habilitantes conforme a las condiciones que se establecen en la presente ley; g) Impartir enseñanza, con fines de experimentación, de innovación pedagógica o de práctica profesional docente, en los niveles preuniversitarios, debiendo continuar en funcionamiento los establecimientos existentes actualmente que reúnan dichas características; h) Establecer el régimen de acceso, permanencia y promoción del personal docente y no docente; i) Designar y remover al personal; j) Establecer el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes, así como el régimen de equivalencias; k) Revalidar, solo como atribución de las universidades nacionales: títulos extranjeros; l) Fijar el régimen de convivencia; m) Desarrollar y participar en emprendimientos que favorezcan el avance y aplicación de los conocimientos; n) Mantener relaciones de carácter educativo, científico-cultural con instituciones del país y del extranjero; ñ) Reconocer oficialmente aso-

---

(17) Sancionada el 14-04-1993 y promulgada el 29-04-1993.

(18) Sancionada el 20-07-1995 y promulgada el 07-08-1995.

ciaciones de estudiantes, cumplidos que sean los requisitos que establezca la reglamentación, lo que conferirá a tales entidades personería jurídica”.

Nótese que la redacción de la ley, antes de enumerar las atribuciones que comprende la autonomía universitaria, utiliza el término “básicamente”. Ello significa que las potestades autonómicas no se agotan en la Ley de Educación Superior, sino que, por el contrario, se está regulando el piso mínimo de competencias de las universidades, permitiendo un margen de apreciación para que estas puedan autodeterminarse o desarrollar las tareas que le son propias.

En un sentido similar Alterini sostiene que la autonomía significa “(...) la posibilidad de autodeterminación de las universidades públicas, y comprende lo normativo, lo institucional, lo político, lo administrativo y lo académico”<sup>(19)</sup>.

En la misma línea, Gelli entiende: “La autonomía implica la competencia de las universidades nacionales para darse sus estatutos de estructura, organización y funcionamiento y, a la vez, la capacidad para autogobernarse de acuerdo a los criterios propios, eligiendo a sus autoridades y profesores, fijando el régimen disciplinario sin interferencia alguna de los Poderes Legislativo y Ejecutivo”<sup>(20)</sup>.

No obstante ello, y de conformidad a lo expuesto en los apartados anteriores, la CN confiere autonomía a las universidades nacionales, pero no determina puntualmente cuál es el ámbito de la competencia material que corresponde a los estatutos universitarios, ni cuál es el rango de su jerarquía formal.

### 3.3. Ámbito de la competencia material de los estatutos universitarios

A diferencia de otros entes descentralizados que son creados por ley y deben su existencia y competencias a la voluntad del Congreso, el estatus autonómico de las universidades nacionales proviene directamente de la CN.

<sup>(19)</sup> Alterini. *Op. cit.*, p. 113.

<sup>(20)</sup> GELLI, María Angélica. *Constitución de la Nación Argentina: comentada y concordada*. Buenos Aires: La Ley, 2005, p. 698.

Sin embargo, esa autonomía de rango constitucional no independiza a las universidades nacionales de la voluntad del Congreso para definir las políticas públicas generales del sistema educativo.

Al respecto, Gelli explica: "(...) puede afirmarse que la autonomía universitaria no convierte a estas instituciones en un poder soberano dentro del Estado. La finalidad de aquélla consiste en independizar y desvincular a las universidades de la injerencia del Poder Ejecutivo, pero quedan sujetas a la reglamentación del Poder Legislativo, dentro de los límites que la Constitución Nacional le impone al Congreso, y sometidas al eventual control jurisdiccional"<sup>(21)</sup>.

La potestad reglamentaria del Congreso está configurada en el artículo 75, incs. 18 y 19, CN. El primer inciso —comúnmente llamado "cláusula del progreso"—, lo faculta a: "Proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria".

El segundo inciso —que suele llamarse "cláusula del nuevo progreso"— le permite: "Sancionar leyes de organización y de base de educación (...) y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales". En ambos casos, la educación superior es concebida como el medio de satisfacción de un conjunto de fines estatales.

Estas cláusulas no operan de manera independiente, por lo que necesariamente deben vincularse al momento de desentrañar el contenido de la atribución regulatoria del legislador.

De igual modo, el principio de autonomía carece de vida propia por lo que se engarza con la voluntad legislativa, al momento de definir los rasgos principales del modelo educativo de acuerdo a los fines que persigue la Constitución.

En lo que respecta al papel del Poder Ejecutivo en estos temas, la CN no le confiere ningún tipo de atribución en materia de política legislativa educativa. Sin embargo, puede reglamentar las leyes, incluso las vinculadas a la universidad, pero cuidando de no alterarlas al establecer los pormenores para su ejecución.

---

(21) *Ídem.*

En relación a la competencia material de las universidades, Balbín escribe: “(...) el legislador sancionó la Ley de Educación Superior (1995) que definió el alcance del concepto de autonomía académica e institucional de las universidades públicas. Así, pues, estas son autónomas porque básicamente ejercen poder regulatorio reglamentario (tal es el caso de los estatutos universitarios) y sin sujeción respecto de las potestades normativas del Poder Ejecutivo. Vale decir, las universidades tienen un campo normativo de nivel reglamentario exclusivo y excluyente del Ejecutivo. Precisemos que este poder exclusivo solo comprende los aspectos vinculados con su especialidad (esto es, las libertades académicas y de cátedra), de modo que el Poder Ejecutivo sí puede reglamentar los otros aspectos universitarios —por ejemplo, los asuntos de posgrado, el régimen de educación a distancia, y el procedimiento de designación de los miembros de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de las Universidades (CONEAU), entre otros—”(22).

Aquí es importante tomar la noción del criterio de especialidad para aproximarnos más certeramente al abanico de competencias que comprende la autonomía universitaria.

El parámetro de especialidad, permite analizar el campo de competencias materiales de las universidades bajo la óptica de los fines que persiguen estas y los medios que se articulan para satisfacerlos.

Por ello, entiendo que la posibilidad de autodeterminación en distintos campos, debe estar necesariamente vinculada al criterio de especialidad. Esto implica dos cuestiones: primero, que el Congreso debe regular la autonomía universitaria conforme a este parámetro, vale decir, atendiendo a la razón de ser de estas entidades; segundo, que la universidad debe ejercer esta libertad teniendo presente la función que le encomienda la CN y el Congreso.

### 3.4. Rango de la jerarquía formal de los estatutos universitarios

El estatuto es la norma madre que organiza la vida de la universidad y de las distintas Facultades que la componen en sus aspectos institucionales, políticos, administrativos y académicos.

---

(22) BALBÍN, Carlos F. *Manual de Derecho Administrativo*. Buenos Aires: La Ley, 2015, p. 189.

Esta potestad se deriva de la autonomía otorgada por la CN; es precisada por el Congreso mediante la Ley de Educación Superior.

El estatuto universitario se posiciona como la norma de mayor relevancia para cada universidad y, lógicamente, debe guardar conformidad con la CN y los tratados de derechos humanos con jerarquía constitucional, dado que se encuentran ubicados en el máximo nivel normativo.

Respecto de las normas inferiores, el estatuto solo debe reportarse en términos de jerarquía a las leyes que establezcan el marco general de políticas públicas de la educación superior. Estas normas, entre otras cuestiones, van a determinar el modelo educativo y precisar la autonomía de las universidades.

En apoyatura a lo dicho, Alterini explica que la autonomía normativa: "(...) implica la potestad de dictar sus propias normas regulatorias con la sola exigencia de respetar las instituciones de la República y la Constitución Nacional"<sup>(23)</sup>. De este modo, el orden jerárquico vinculado a las universidades Nacionales se estructura de manera diferente en virtud del principio de competencia material.

Por otra parte, si tomamos en cuenta los poderes de las provincias en materia educativa, podemos advertir cómo el criterio de competencia abre distintos caminos u órdenes jurídicos. Me refiero a que las provincias no pueden legislar en relación al nivel universitario, pero sí respecto de la educación escolar.

Por un lado, las provincias deben asegurar la educación primaria (art. 5, CN); y, por el otro, el Congreso dicta los planes de instrucción general y sanciona las leyes de organización y de base de la educación (art. 75, incs. 18 y 19, CN).

Frente a estas disposiciones se configura un reparto de competencias concurrentes entre la Nación y las provincias. Entonces, en lo que concierne a la educación primaria, el orden jerárquico se presenta diferente al universitario, dado que los estatutos no aparecen en escena ya que pertenecen a otro campo regulatorio.

---

<sup>(23)</sup> ALTERINI. *Op. cit.*, p. 113.



#### 4. LA ARTICULACIÓN ENTRE LAS LEYES ESTATALES Y LOS ESTATUTOS UNIVERSITARIOS: INCOMPATIBILIDAD POR EXTRALIMITACIÓN DE LAS LEYES FRENTE A LOS ESTATUTOS

El estatuto de la Universidad de Buenos Aires data de 1958 y estuvo vigente hasta 1966, cuando derrocó el gobierno democrático del presidente Arturo Illia. Recién fue restablecido, con pequeñas modificaciones, con la recuperación de la democracia en 1983 con el gobierno del presidente Raúl Alfonsín.

En cuanto al espíritu del estatuto, Luchilo cree que este "(...) supuso una codificación de las ideas, principios y dispositivos institucionales de la universidad reformista, con un grado de precisión que probablemente no haya tenido antecedentes en la historia institucional de la universidad argentina"<sup>(24)</sup>.

En dicho estatuto, se establecen las diferentes categorías del personal docente a cargo de la enseñanza. El primer distingo es entre profesores y auxiliares docentes. Los profesores son: "1. Profesores regulares. a) Titulares plenarios, titulares y asociados; b) Adjuntos. 2. Profesores consultos. 3. Profesores contratados e invitados. 4. Profesores eméritos y honorarios" (art. 34). Los auxiliares docentes son "a) jefe de trabajos prácticos; b) ayudantes primeros; y, c) ayudantes segundos" (art. 65).

Los profesores regulares son designados por concurso y por el término de 7 años. El año del vencimiento del plazo se debe llamar nuevamente a concurso (arts. 37, 42, 44, 45 y 46).

En relación al régimen de permanencia, el artículo 51 establece lo siguiente: "Todo profesor regular cesa en las funciones para las que ha sido designado el 1° de marzo del año siguiente a aquel en el que cumple sesenta y cinco años de edad. En tal circunstancia el profesor regular puede ser designado profesor consulto (en la categoría respectiva) o profesor emérito. En caso de que el profesor regular no sea designado profesor consulto ni profesor emérito y no esté en condiciones de acogerse a los beneficios de la jubilación, es indemnizado de la manera que reglamente el

---

(24) LUCHILO, Lucas. "El gobierno de la universidad reformista: los debates para el Estatuto de la Universidad de Buenos Aires (1958)", en Albornoz, Mario y Crespo, Manuel (comp.). *La universidad reformada: hacia el centenario de la reforma universitaria de 1918*. Buenos Aires: Eudeba, 2017, p. 229.

Consejo Superior. La designación de profesor consulto la propone el Consejo Directivo de la Facultad al Consejo Superior de la Universidad. Para merecer esta distinción se requiere el voto favorable de nueve miembros del Consejo Directivo, el cual tendrá en cuenta las actividades científicas y docentes del profesor regular”.

Esta disposición del estatuto está avalada por la Ley de Educación Superior, en la parte que dispone que las universidades pueden “establecer el régimen de acceso, permanencia y promoción del personal docente y no docente” (art. 29, inc. h).

Hasta aquí, de acuerdo a las normas estatutarias, los profesores regulares, sin distinción de género, cesan en sus funciones a los 65 años de edad y para continuar deben ser designados profesores consultos<sup>(25)</sup> o eméritos<sup>(26)</sup> por el Consejo Directivo de la Facultad y el Consejo Superior de la Universidad. De lo contrario, si están en edad de jubilarse son indemnizados de acuerdo a la reglamentación.

Por otra parte, en el 2009, el Congreso dictó la Ley N.º 26.508<sup>(27)</sup>, denominada del “Personal docente de las universidades públicas nacionales”, la cual en su artículo 1 dispuso: “a) Tendrán derecho a la jubilación ordinaria docente universitaria los docentes universitarios que reúnan los siguientes requisitos: 1) Tener veinticinco (25) años de servicio universitarios docentes de los cuales diez (10) como mínimo continuos o discontinuos deben ser al frente de alumnos. Cuando no puedan acreditarse períodos completos del lapso exigido de servicios universitarios, los mismos serán considerados servicios comunes a los efectos del haber de la prestación, rigiéndose por el régimen previsional general vigente. 2) Haber cumplido los sesenta (60) años de edad en el caso de las mujeres y sesenta y cinco (65) años de edad los varones. En ambos casos, ante la intimación del empleador, cualquiera fuere, los docentes

<sup>(25)</sup> Art. 52. El Profesor consulto colabora en el dictado de cursos especiales para alumnos y graduados y continúa en sus tareas de investigación, todo con acuerdo del Consejo Directivo. Son aplicables a los profesores consultos las disposiciones del artículo 44 en lo relativo a la renovación y caducidad de su designación.

<sup>(26)</sup> Art. 56. Profesor emérito es el profesor titular plenario o profesor titular que ha llegado a la edad de sesenta y cinco años y a quien, en virtud de haber revelado condiciones extraordinarias tanto en la docencia como en la investigación, lo propone para esa categoría el Consejo Directivo de la respectiva Facultad por el voto unánime de sus componentes.

<sup>(27)</sup> Sancionada el 20-08-2009 y promulgada el 03-09-2009.

universitarios podrán optar por permanecer en la actividad laboral durante cinco (5) años más después de los sesenta y cinco (65) años”.

El dictado de esta ley produjo conflictos con el estatuto, ya que generó un estado de situación en el cual los docentes universitarios de 65 años, que no fueron designados consultos o eméritos, podrían permanecer en la actividad laboral durante 5 años más.

Planteada la cuestión, y dado el marco normativo involucrado, corresponde en adelante analizar si la Ley N.º 26.508 resulta violatoria de la autonomía académica universitaria, al permitir prolongar voluntariamente el ejercicio de la actividad docente, en colisión con lo dispuesto por el estatuto de la Universidad de Buenos Aires.

En primer lugar, es conveniente distinguir entre régimen de permanencia y régimen de jubilación. De acuerdo al principio de autonomía y su reglamentación en la Ley de Educación Superior, las Universidades Nacionales pueden establecer las condiciones de permanencia de sus docentes. En este sentido, el artículo 51 del estatuto de la Universidad de Buenos Aires dispone como límite para el ejercicio de la docencia la edad de 65 años. Esta regla admite excepciones ya que los órganos del gobierno universitarios pueden realizar designaciones especiales de profesores consultos o eméritos.

Según Alterini esta faceta de la autonomía “(...) garantiza la plena libertad desde los puntos de vista científico, ideológico y político para la organización de la docencia y de la investigación científica”<sup>(28)</sup>.

La regulación del régimen de permanencia se vincula necesariamente con ciertos principios de la reforma universitaria, como el de la periodicidad de las cátedras y el de acceso o permanencia en las mismas, por medio de concursos de antecedentes y oposición.

Estos valores se insertan dentro de la autonomía académica de las universidades y tienen como finalidad evitar que los cargos docentes se transformen en títulos de carácter vitalicio, que atenten contra la producción permanente de pensamiento crítico<sup>(29)</sup>.

<sup>(28)</sup> ALTERINI. *Op. cit.*, pp. 114 y 115.

<sup>(29)</sup> En esta orden de ideas, el estatuto de la Universidad de Buenos Aires dispone “El llamado a concurso periódico para el nombramiento de los profesores regulares tiene

En lo que respecta a la Ley 26.508 –denominada del “Personal docente de las universidades públicas nacionales. Jubilaciones y Pensiones. Beneficios”– esta define los requisitos para acceder a la jubilación ordinaria docente universitaria y dentro de ellos establece el derecho de opción de los docentes para continuar en actividad hasta los 70 años de edad.

Sin lugar a dudas, es una atribución exclusiva del Congreso de la Nación dictar las normas relativas a la seguridad social, conforme el artículo 75. Inc. 12, CN, incluida la del personal docente de las universidades nacionales.

Efectivamente, la ley de referencia configura un régimen jubilatorio al requerir 25 años de servicio, que 10 sean al frente de alumnos como mínimo, tener 60 o 65 años de acuerdo al género, entre otras cuestiones. Sin embargo, cabe preguntarse si el derecho de opción establecido en la ley se enmarca dentro de las atribuciones privativas del Congreso de establecer el régimen jubilatorio o si, por el contrario, se vincula con el régimen de permanencia docente, invadiendo entonces esa potestad de las universidades nacionales.

En suma, adelanto alguna de las conclusiones del presente trabajo, la opción de continuidad plasmada en la ley vulnera la autonomía universitaria, ya que nada tiene que ver con el beneficio de la jubilación y por esa razón es inconstitucional.

Nótese que el artículo 51 del estatuto no contiene disposiciones de índole previsional y que la limitación temporal en la función docente tiene como objeto la renovación periódica, por concurso de los hombres y mujeres, a cargo de la enseñanza.

Sobre esta finalidad, Alterini resalta las ideas expresadas por los estudiantes reformistas de 1918, al reseñar las proclamas de la época: “Abogamos por la continua renovación del profesorado para que la enseñanza se suministre siempre según las nuevas corrientes y las modernas concepciones y porque queremos que no se favorezca la inercia de la cátedra y que ella esté desempeñada en todo momento por los mejores (Acta N.º 6 de FUA, 1918)”<sup>(30)</sup>.

---

por objeto crear un ambiente que estimule la más intensa actividad intelectual y la mayor preocupación por la eficacia de la enseñanza” (art. 45).

<sup>(30)</sup> ALTERINI. *Op. cit.*, p. 141.

De hecho, cabe advertir que el estatuto no formula un distingo etario entre varones o mujeres al momento de fijar el cese de la actividad docente, como si lo hace la legislación de la seguridad social al puntualizar la edad jubilatoria.

## 5. CONCLUSIONES

En este trabajo, propuse la distinción entre el criterio jerárquico y el de competencias, para comprender adecuadamente las distintas relaciones que se pueden dar entre normas creadas por distintos poderes, órganos y entes.

El conflicto traído a estudio no se resuelve por aplicación del principio jerárquico, haciendo prevalecer automáticamente la ley sobre el estatuto. La ley no puede entrometerse en asuntos que hacen a la esencia de la autonomía universitaria.

Por esta razón, se debe recurrir al principio de competencia para arribar a una solución jurídica congruente con las tareas que la CN le encomienda tanto al Congreso como a las universidades nacionales. De igual modo, se tiene que utilizar el criterio de especialidad para identificar al titular de la atribución regulatoria.

Entonces, el régimen jubilatorio es competencia y especialidad del Congreso y el régimen de permanencia de los profesores es competencia y especialidad de las universidades nacionales.

La seguridad social es tarea del Congreso, ya que así lo manda el artículo 75, inc. 12, CN y el artículo 14 bis, CN: "El Estado otorgará los beneficios de la seguridad social, que tendrá carácter de integral e irrenunciable. En especial, la ley establecerá: el seguro social obligatorio, que estará a cargo de entidades nacionales o provinciales con autonomía financiera y económica, administradas por los interesados con participación del Estado, sin que pueda existir superposición de aportes; jubilaciones y pensiones móviles (...)".

Asimismo, el artículo 75, inc. 24, CN, obliga al Congreso a: "Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad". Todas estas normas imponen el protagonismo de los poderes estatales en la materia.

La autonomía académica plasmada en la CN y reconocida por la Ley de Educación Superior, opera como garantía para el cumplimiento de las misiones primordiales de la universidad. En esa óptica, las universidades regulan el acceso y permanencia docente, estableciendo el régimen de concursos, con el afán de cumplir con las bases de su estatuto.

En pocas palabras, la inconstitucionalidad de la ley se configura en virtud de que el Congreso actuó fuera del marco de su competencia, al regular cuestiones que exceden los beneficios de la seguridad social y que guardan relación con el régimen de permanencia docente, el cual es facultad privativa de las universidades nacionales.

Para finalizar, es dable recordar el Manifiesto Liminar, por su evidente actualidad y aplicación al caso analizado: “Nuestro régimen universitario —aún el más reciente— es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere”.

La educación superior requiere del trabajo articulado del Congreso —en cuanto poder representativo de la sociedad—, y de las universidades nacionales —en su carácter de institución autónoma del gobierno de turno— en un diálogo permanente y constructivo, que respete e identifique las competencias que la CN le asigna a cada uno en su papel y funciones.

# LAS UNIVERSIDADES EN LA REFORMA CONSTITUCIONAL NACIONAL ARGENTINA DE 1994

(un enfoque sobre la autonomía universitaria desde  
la perspectiva del derecho comparado)<sup>(\*)</sup>

**NÉSTOR PEDRO SAGÜÉS**

Doctor en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid,  
Doctor en Ciencias Jurídicas y Sociales por la Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

Profesor Emérito por la Universidad de Buenos Aires;

Profesor investigador en la Pontificia Universidad Católica Argentina, sede Rosario.

Profesor Extraordinario en la Universidad Austral de Buenos Aires, y Profesor en la Maestrías  
en Derecho Procesal Constitucional, y en Derecho Constitucional y Derechos Humanos,  
de la Universidad Panamericana, de México Distrito Federal. Presidente del Instituto

Iberoamericano de Derecho Procesal Constitucional,  
del Centro Argentino de Derecho Procesal Constitucional, y Presidente Honorario de la  
Asociación Argentina de Derecho Constitucional  
*(Argentina)*

**Sumario:** 1. Introducción. Las universidades en la Constitución. 2. La Constitución y la autonomía universitaria. variables. 3. Autonomía para las universidades estatales y las privadas. 4. Autonomías distintas para las universidades estatales y las particulares. 5. Autonomía potencial para ambas universidades, condicionada a la voluntad del legislador. 6. Autonomía explícita de la universidad oficial. 7. El caso argentino. Constitución de 1949. 8. Convención constituyente de 1994. 9. Evaluación.

---

(\*) El presente trabajo se realizó en el marco del programa de investigaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales del Rosario, Universidad Católica Argentina, correspondiente al período 2007. Aquí se reproduce en su versión original, con la numeración y textos constitucionales de tal fecha.

## 1. INTRODUCCIÓN. LAS UNIVERSIDADES EN LA CONSTITUCIÓN

Hasta fines de la segunda guerra mundial, era raro que una Constitución se ocupase de las universidades. Por ejemplo, la argentina de 1853/60 solamente decía, en el artículo concerniente a las competencias del Congreso Nacional, que a él le tocaba dictar los planes de instrucción general y universitaria (art. 67 inc. 16).

Pero a partir de las constituciones de la segunda posguerra mundial, el constituyente se ha ocupado con cierta frecuencia de las instituciones de educación superior. Ello puede explicarse por dos motivos. El primero es que las constituciones de este nuevo período son por lo común más extensas que las anteriores, y abordan más temas. En sentido figurado, puede hablarse así de una suerte de *inflación constitucional*. Además —segundo factor—, también es constatable que la universidad en sí ha asumido mayor importancia en el contexto social, y que esa mayor cotización ha incidido en su posterior “constitucionalización” de las universidades.

En términos generales, la tendencia a constitucionalizar las universidades es más notoria en países de cultura latina (Italia, España, y sobre todo Latinoamérica).

En rigor de verdad, una Constitución no está necesariamente obligada a legislar sobre las universidades. La Constitución solamente tiene que ocuparse (en razón del principio constitucional de *fundamentalidad*)<sup>(2)</sup>, de aquellos asuntos vitales para la organización y el funcionamiento del Estado. Si una comunidad entiende que las universidades importan algo esencial para el cuerpo político, y que es bueno indicar al Congreso o al Poder Ejecutivo pautas al respecto, es natural que la Constitución refleje esa preocupación y recorte las atribuciones de los poderes constituidos, fijándoles metas y principios de estructuración de y para las universidades. En cambio, si otra comunidad piensa que las universidades no despiertan consideraciones especiales, y que en la experiencia habida han tenido un buen tratamiento por parte del Parlamento y del Poder Ejecutivo, también es correcto que dejen la atención de estas cuestiones a la legislación

(2) Nos remitimos a nuestro estudio. *Los principios específicos del Derecho Constitucional* (Bogotá, 1994), Universidad del Externado, pp. 18 y ss.



y demás normas infraconstitucionales. Y esto es tan legítimo como regular constitucionalmente a las casas de estudio que abordamos.

De todos modos, si una Constitución se ocupa de las universidades, la técnica constitucional aconseja que exclusivamente aborde puntos decisivos. Una Constitución que trate demasiados aspectos es probable que se avejente al poco tiempo, y que entonces, en vez de operar como un instrumento de gobierno, termine siendo una suerte de cárcel que aprisione la vida universitaria e impida la adopción de nuevas soluciones que los tiempos futuros exijan. Ahora bien, si un tema habitualmente secundario preocupa en mucho a una comunidad, no es anómalo que por excepción el texto constitucional lo atienda puntualmente, respondiendo así a los particularismos locales. No obstante, incluso así, debe tenerse presente de modo constante que una Constitución no es una ley universitaria, sino una *súper ley para la ley universitaria*.

## 2. LA CONSTITUCIÓN Y LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA. VARIABLES

El presente artículo se circunscribirá a una de las facetas del asunto: la regulación constitucional de la autonomía universitaria. Su objeto será presentar las distintas alternativas de clasificación que posibilitan los textos constitucionales consultados, para desembocar finalmente en el caso argentino, después de la reforma constitucional nacional de 1994.

Cabe anticipar, conforme se detallará posteriormente, que el panorama no es uniforme, sino que caben distintas posiciones constitucionales. El intento clasificatorio se complica, conviene alertarlo, porque las palabras empleadas no siempre son uniformes. Por ejemplo, algunos documentos hablan de "autonomía", otros de "independencia", mientras que los restantes prefieren decir "propia administración", o palabras más o menos parecidas.

Dejando de lado las constituciones que guardan silencio sobre el subtema que nos ocupa, es factible distinguir las siguientes variables:

- a) Autonomía para las universidades estatales y las privadas;
- b) Autonomías distintas para las universidades estatales y las privadas;
- c) Autonomía para ambas universidades, pero condicionada a la voluntad del legislador; y

d) Autonomía explícita para las universidades estatales.

Acto seguido se evaluarán tales variantes.

### 3. AUTONOMÍA PARA LAS UNIVERSIDADES ESTATALES Y LAS PRIVADAS

Esta posición se explicita habitualmente cuando el texto constitucional afirma el principio de la autonomía de las universidades, sin distinguir entre las oficiales y las privadas. Así, por ejemplo, el artículo 27 inc. 10 de la Constitución de España, cuando establece que “Se reconoce la autonomía de las universidades en los términos que la ley establezca”. En una posición parecida, el artículo 34 *in fine* de la Constitución italiana expresa que los establecimientos de cultura superior, universidades y academias “tendrán derecho a regirse por estatutos autónomos”, dentro de los límites fijados por las leyes del Estado.

En esta corriente pueden citarse también a las constituciones de Paraguay (art. 79: “Las universidades son autónomas”), Brasil (art. 207: “Las universidades gozan de autonomía didáctico-científica, administrativa y de gestión financiera y patrimonial [...]”), Perú (art. 18: “Cada universidad es autónoma en su régimen normativo, de gobierno, académico, administrativo y económico. Las universidades se rigen por sus propios estatutos en el marco de la Constitución y de las leyes”) o Nicaragua (art. 125: “La educación superior goza de autonomía financiera, orgánica y administrativa de acuerdo con la ley”).

### 4. AUTONOMÍAS DISTINTAS PARA LAS UNIVERSIDADES ESTATALES Y LAS PARTICULARES

En esta postura las universidades oficiales y las particulares son autónomas, pero el tipo de esa autonomía puede ser diferente.

Por ejemplo, el artículo 69 de la Constitución de Colombia dispone que “se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley. La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado”. A su turno, el artículo 82 de la Constitución de Guatemala define a la Universidad de San Carlos (oficial) como “institución autónoma”, que se rige “por su Ley Orgánica y por los estatutos y reglamentos que ella

emita (...)”, en tanto que el artículo 85 define a las universidades privadas como “instituciones independientes”, que una vez autorizadas para funcionar tendrán “personalidad jurídica y libertad para crear sus actividades académicas y docentes, así como para el desenvolvimiento de sus planes y programas de estudio”.

#### 5. AUTONOMÍA POTENCIAL PARA AMBAS UNIVERSIDADES, CONDICIONADA A LA VOLUNTAD DEL LEGISLADOR

Otra variable ha sido la programada por el artículo 3 inc. VIII de la Constitución de México, cuando dispone que “las universidades y las demás instituciones de educación superior *a las que la ley otorgue autonomía*, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas (...)”. La Constitución no diferencia aquí entre universidades del Estado o de particulares.

#### 6. AUTONOMÍA EXPLÍCITA DE LA UNIVERSIDAD OFICIAL

Un caso paradigmático de esta posición es la Constitución de Honduras, que define explícitamente a la Universidad Nacional de Honduras como autónoma, con personalidad jurídica y competencias exclusivas para organizar, dirigir y desarrollar la educación superior y profesional, mientras que “para la creación y funcionamiento de universidades privadas, se emitirá una ley especial de conformidad con los principios que esta Constitución establece” (art. 160). El artículo 99 de la Constitución de Panamá, por su parte, proclama que “La Universidad Oficial de la República es autónoma”, silenciando la cuestión de la autonomía de las privadas. De todos modos, estas son fiscalizadas por la primera (art. 95).

En orientación similar, el artículo 84 de la Constitución de Costa Rica establece que “La Universidad de Costa Rica (que es estatal) es una institución de cultura superior que goza de independencia para el desempeño de sus funciones”, y agrega que “las demás instituciones de educación superior universitaria del Estado tendrán la misma independencia funcional e igual capacidad jurídica que la Universidad de Costa Rica”, pero no garantiza (necesariamente) igual *status* a las privadas.

Sintetizando: aquí el constituyente ha amparado de modo específico —en cuanto su autonomía— a una o más universidades oficiales. Para

las privadas hay abstención de pronunciamiento, lo que equivale a dejarle al legislador ordinario la facultad de establecer sistemas distintos, aunque no, desde luego, arbitrarios o irrazonables, según veremos más adelante (parágrafo 8).

## 7. EL CASO ARGENTINO. CONSTITUCIÓN DE 1949

Según se anticipó, la Constitución de 1853/60 no abordó expresamente el tema de la autonomía de las universidades, públicas o privadas.

La de 1949 sí lo hizo, puntualizando que “las universidades tienen el derecho de gobernarse con autonomía, dentro de los límites establecidos por una ley especial que reglamentará su organización y funcionamiento” (art. 37 inc. IV-4, primer párrafo *in fine*).

Resulta de interés observar que el texto constitucional no diferenció entre universidades privadas u oficiales. Sin embargo, en aquel momento no operaban universidades particulares, y el propio artículo citado añadía acto seguido (párrafo segundo), que “Una ley dividirá el territorio nacional en regiones universitarias, dentro de cada una de las cuales ejercerá sus funciones *la respectiva universidad*”. Parecía estar sobreentendido, entonces, que solamente habría universidades nacionales.

## 8. CONVENCION CONSTITUYENTE DE 1994

Al momento de realizarse esta Convención Constituyente reformadora del texto de 1853/60 (reimplantado en 1956), el panorama era bastante distinto al de 1949. Numerosas universidades privadas operaban ya en el país, y, además, el Derecho Constitucional Comparado había desarrollado con mayor holgura la temática que nos ocupa.

En el seno de la convención constituyente hay dos etapas fundamentales. Una transcurre en la “comisión de competencia federal”, que abordó el tema de la educación, entre las múltiples atribuciones del Congreso. La otra, es el recinto de la convención, cuando se discutieron los dictámenes de aquella comisión.

En la comisión de competencia federal hubo varios despachos. El mayoritario, consensuado los bloques justicialista y radical, tuvo inicialmente en materia de autonomía una redacción que bien podía entenderse com-

prensiva de las universidades públicas y las privadas, ya que confería al Congreso el deber de proveer “al progreso de la ciencia, el conocimiento y la cultura, dictando leyes de organización y de base que aseguren la principalidad del Estado y la participación de la sociedad, la gratuidad hasta el nivel de grado, la calidad, la prescindencia religiosa y la no discriminación, y el carácter común de la enseñanza pública, el acceso, permanencia y posibilidad de egreso del sistema educativo, la libertad de cátedra y la autonomía universitaria plena perfeccionando el nivel científico, técnico y académico del país, protegiendo la libertad y el desarrollo de la investigación en todas las ramas del saber y la labor e integridad institucional y autonomía de los organismos científicos y tecnológicos nacionales y su articulación con la universidad”<sup>(3)</sup>. Sin embargo, el despacho mayoritario terminó redactado (en el tema que nos ocupa) hablando de “los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales”<sup>(4)</sup>.

En esta parte el despacho de la comisión de competencia federal no fue alterado por la posterior actuación de la comisión de redacción de la Convención Constituyente, y así pasó al recinto de esta<sup>(5)</sup>.

En el pleno de la Convención hubo acaloradas polémicas sobre la interpretación de los términos “gratuidad y equidad”, respecto a la educación universitaria estatal, como así también, aunque en menor escala, respecto a la redundancia o impropiedad de insertar la palabra “autarquía” junto con la de “autonomía”<sup>(6)</sup>, pero prácticamente nada se discutió sobre el rol de las universidades privadas, y su eventual grado de autonomía. Concretamente, pues, la deliberación giró sobre las universidades estatales<sup>(7)</sup>. En definitiva,

---

(3) *Cfr.* Obra de la Convención Nacional Constituyente 1994 (Buenos Aires, 1995), Centro de Estudios Constitucionales y Políticos, Ministerio de Justicia de la Nación. T. IV p. 3401. Sobre el consenso de los bloques justicialista y radical en este despacho, v. ob. cit., pp. 3404 y 3405, exposiciones de los convencionales Herrera y Rodríguez.

(4) Obra de la Convención Nacional Constituyente 1994. *Ob. cit.*, pp. 3428 y 3429.

(5) Convención Nacional Constituyente de 1994. Diario de Sesiones. 24.ª reunión, pp. 3157 y 3158.

(6) *Cfr.* por ejemplo, Convención Nacional Constituyente de 1994. Diario de Sesiones, pp. 3179 y ss., 3385 y ss., 3481 y ss., 3493 y ss., 3506, 3535, 3541, 3539, 3582, 3844.

(7) El debate en la convención constituyente giró pues, constantemente, sobre las universidades públicas. V. Diario de Sesiones, cit., pp. 3507, 3682, 3737 y ss.

quedó aprobado a la postre el texto constitucional (hoy, art. 75 inc. 19, tercer párrafo *in fine*), en el sentido que las leyes que sancione el Congreso tendrán que garantizar “los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales”.

En esto la convención parece haberse adherido al último grupo de constituciones que hemos citado (v. párrafo 6)<sup>(8)</sup>.

## 9. EVALUACIÓN

Queda claro, eso sí, que el referido silencio constitucional en nada obsta a que las universidades privadas sean organizadas por la ley con autonomía. Vale decir, que no existe una regla constitucional que en lo más mínimo obste a que el Congreso estructure a las universidades privadas como autónomas.

Más todavía: si las leyes de organización y de base de la educación tienen que asegurar “la promoción de los valores democráticos”, como también lo indica el referido artículo 75 inc. 19 de la Constitución, resulta obligado concluir que en una república pluralista jamás el Estado podría acorralar a las universidades privadas mediante una regulación que coartase el margen natural de libertad de acción que debe caracterizar a un instituto educativo privado no oficial, que no es una agencia ni un contratista del Estado.

Precisamente, en razón de los fines propios de cualquier universidad, donde entran en juego la búsqueda de la verdad mediante la libre investigación y la libertad de cátedra, la privada (satisfechos los recaudos básicos del bien común, en orden a garantizar, v. gr., un buen nivel de calidad, de respeto a la moral pública y a los demás principios constitucionales, como de la dignidad humana de alumnos y profesores, valores que por cierto deben ser custodiados por el Estado), tiene necesariamente que contar con un cupo básico de derechos de programación y de desenvolvimiento propio —autónomo, si así se lo quiere llamar—, cualitativamente superior, por lo común, al de cualquier otra asociación de particulares.

---

<sup>(8)</sup> En el sentido que el actual artículo 75 inc. 19 de la Constitución trata en materia de autonomía solo a las universidades oficiales, v. QUIROGA LAVIÉ Humberto. *Constitución de la Nación argentina comentada* (Buenos Aires: Zavallía, 1996), p. 428; BIDART CAMPOS Germán J. *Manual de la Constitución reformada* (Buenos Aires: Ediar, 1997). T. II, p. 45.

Resta agregar que si la Constitución Argentina pregona la autonomía de las universidades nacionales, tal vocación constitucional de autogobierno de esas casas de estudio implica una directriz que —analógicamente y por motivos de igualdad de trato, en virtud de los objetivos y funciones naturales de toda universidad— tiende a proyectarse también, en buena medida, al menos como principio o criterio jurídico, hacia cualquier universidad, sin perjuicio de las distinciones y modalidades que (con serios fundamentos, llegado el caso) realice el legislador respecto a las particulares.

Por ello, exista o no una regla constitucional específicamente tuitiva de su autonomía, una regulación legal que provoque la domesticación de las universidades privadas en favor —por ejemplo— de las autoridades gubernativas o de algún partido<sup>(9)</sup> sería, a no dudarlo, inconstitucional. Y también aquella otra normatividad que so pretexto de reglamentar su actividad, concluyese esencialmente absurda, arbitraria o irrazonable, ya que en nuestro sistema político lo irrazonable es simultáneamente inconstitucional<sup>(10)</sup>.

---

<sup>(9)</sup> Resulta positivo, al respecto, que el artículo 19 inc. 11 de la Constitución de Chile disponga que “la enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna”. Tal pauta es mayormente exigible, desde luego, en la universidad estatal.

<sup>(10)</sup> Sobre el test de constitucionalidad por razonabilidad de las normas, nos remitimos a SAGÜÉS Néstor Pedro, *Elementos de derecho constitucional*, 3.a ed. (Buenos Aires 1999). T. 2, pp. 880 y ss.





## ANEXOS





§ I  
TERCER CONGRESO INTERNACIONAL DE  
ESTUDIANTES AMERICANOS

La delegación peruana organizadora del III Congreso juzga de su deber, hacer esta publicación preliminar de las conclusiones, mientras se hace la impresión de los Anales.

Lima, agosto de 1912.

VOTOS Y RESOLUCIONES

MESA DIRECTIVA DEL III CONGRESO INTERNACIONAL  
DE ESTUDIANTES AMERICANOS

PRESIDENTE

Carlos Concha, Presidente de la Delegación del Perú

VICEPRESIDENTE

Los siguientes Presidentes de Delegación:

Nerio A. Rojas, de la Argentina.

Luis Fernández de Córdova, de Bolivia.

Leónidas Porto, del Brasil.

Salvador Massip, de Cuba.

Gonzalo Santa Cruz, de Chile.

Homero Viteri La Fronte, del Ecuador.

Ralph. Mc. Gee, de Estados Unidos.

Francisco Gálvez Portocarrero, de Guatemala.

Hermógenes de Avilés, de Nicaragua.

Octavio Méndez, de Panamá.

Raul Casal Ribeyro, del Paraguay.

Carlos Rodríguez Larreta, del Uruguay.

Miguel Ruíz Diaz, de Venezuela.

El Director de la Oficina Internacional Universitaria de Montevideo,  
Sr. Oscar Fernando y Olaondo.

El Presidente del Centro Universitario de Lima, Sr. Pedro Dulanto.

**Secretarios**

Ernesto Carlos Boatti, Argentina.

Armando de Campos Pereyra, Brasil.

Carlos Vicuña Fuentes, Chile.

Luis Antonio Eguiguren, Alberto Ulloa Sotomayor, Perú.

Juan Antonio Buero, Uruguay.

**LISTA DE DELEGADOS**

*Argentina*

Nerio A. Rojas, Manuel M. Novas, Enrique Loncan, Alberto J. Mazza,  
Ernesto Carlos Boatti, Alfredo Luio, Carlos Alejo Rossi, Daniel M. Elías,  
Juan Carlos Basaldua, Luis Pelliza, Antonio Fonseca, C. Ernesto Vital, Alfonso Corti,  
Martín Julio Ledesma, Roberto Vanetta, Luis Matharán, Elías Colombo,  
Humberto Costa.

*Bolivia*

Luis Fernández de Córdoba, Roberto Kramer, Federico Gutiérrez Granier,  
Adolfo Vidar, Federico La Faye, Ernesto Navarre,  
Felix Veintemillas, Eduardo Navajas Trigo.

*Brasil*

Leónidas Porto, Joao Barros Barreto, Armando de Campos Pereyra,  
Vicente Cardoso, Hegidio Hervé, Crysolitho Chavez Gusmao,  
Joao Fermino Correa de Araujo, Anibal Mattos.

*Costa Rica*

Hernan Bellido.

*Cuba*

Salvador Massip, Alberto Inclán.

*Chile*

Gonzalo Santa Cruz Wilson, Ramon Montero Rodriguez, Domingo Matter Larrain,  
Pedro Prado, Hugo Lea Plaza, Carlos Vicuña Fuentes.

*Ecuador*

Homero Viteri Lafronte, Jose Vicente Trujillo, Roberto Crespo O.

*Estados Unidos*

Ernesto Gundlach, Alberto Portzel, Alberto Bryan, T. B. Seysters, Ralph Mc. Gee,  
Edwin Einstein, Luis C. Infante, Luther Zabrieskie, Carlos Traverso,  
Luis Bouroncle, H. S. Emerson.

*Guatemala*

Francisco Galvez Portocarrero, Manuel Valle.

*Honduras*

Pedro Morales de La Torre, Alfonso Benavides Loredó.

*México*

Alfredo Gonzales Prada, Luis Antonio Eguiguren.

*Nicaragua*

Hermógenes Avilés, Roberto Barrios, Salvador Martínez Figueroa.

*Panamá*

Octavio Mendez Pereira, Joaquín Vallarino.

*Paraguay*

Raúl Casal Ribeyro, Luis de Gásperi, Juan Stefanich, César Fernández Urdapilleta.

*Perú*

Carlos Concha, Luis Antonio Eguiguren, Alberto Ulloa Sotomayor, Alberto Alexander, Eduardo Elejalde, Leónidas Alva, Pedro Dulanto, Carlos García Gastañeta, Fernando Tola, Luis Alberto Arguedas, Alejandro Busalleu, Carlos Morales Macedo, Jorge Morrison, Pedro Roca, Eleazar Falconí, Ángel Maldonado, Eduardo Elejalde, Ramon Ponce de León, Alberto Recavarren, Luis Santiesteban, Germán Zevallos, Augusto Barreda, Benigno Guzmán García, Pedro Recavarren, Marco Aurelio Sousa, Guillermo Almenara, Carlos de la Puente, Andrés Quintana, José Guillermo Seoane, Leonidas Madueño, Alejandro Revoredo, Alberto Ureta, Augusto Aguirre Morales, Héctor Ramírez del Villar, Francisco Ramírez García Calderón, Salvador Cornejo, Félix Cosío, Humberto Luna, Luis Valcárcel, Alejandro Barua, Daniel Chávarri, Domingo López de La Torre, Francisco Moreira Paz Soldán, Alberto Benavides Canseco, Enrique García Bedoya, Abraham Campos, Luis Ghersi, Raúl Rey y Lama, Félix Denegri, Luciano Almenara, J. Luis Pereira, Luis Bernal, Cesar Zevallos, Carlos Müller, Juan García Montero, David Alexander, Francisco Jiménez, César Valdez, Oscar Bueno y de la Fuente.

*San Salvador*

Alejandro de la Puente.

*Santo Domingo*

Santiago S. Bedoya, Glicerio Camino Egret, Juan Francisco Valega.

*Uruguay*

Carlos Rodríguez Larreta, Juan Antonio Buero, Juan C. Gómez Haedo, Haroldo Mezzera, Eduardo Bastos, Enrique Segundo, Alberto Arecco.

*Venezuela*

Miguel Ruíz Díaz, Juan Montes, Roberto Alamo Ibarra, Rafael Herrera Figueredo, Guillermo Machado Morales.

OFICINA INTERNACIONAL

Oscar Ferrando Olaondo.

## TEMAS DEL CONGRESO

### TEMA I

#### *Disciplinas de educación general anterior a la especialización profesional*

#### El III Congreso de Estudiantes Americanos

Declara:

- 1.º Toda cultura general para ser educadora, ha de informarse en el integralismo pedagógico. Esta cultura debe ser doble: por un lado desarrollo intelectual y por otro educación integral, que consiste en la adquisición de hábitos subconscientes de pensar, de sentir y de obrar, en armonía con nuestra situación individual y social. Tal educación general debe darse en la segunda enseñanza. El criterio de la utilidad inmediata no puede ser el criterio de la educación general;
- 2.º La educación debe orientarse en un sentido de americanismo que, permitiéndonos asimilar la cultura europea, nos dé conciencia de nuestra raza y de nuestra situación en el mundo y nos haga comprender mejor la necesidad de la concordia y la solidaridad americanas;
- 3.º La educación secundaria debe tener una orientación de selección, en orden á dar opción al triunfo de los mejores elementos sociales, dando á cada cual lo que le corresponde en conformidad con sus aptitudes. En consecuencia, la educación secundaria no es, hoy por hoy, para todos, sino para aquellos que por su capacidad puedan dirigir más tarde la vida nacional y la confraternidad americana. Urge pues, desviar hacia las escuelas industriales, comerciales y técnicas, á la gran masa de educandos, que por una causa u otra no están llamados á desempeñar esta función superior;
- 4.º La educación general debe además capacitar al individuo para elegir una profesión por sí mismo. Formando ó aclarando su criterio filosófico al respecto: para lo cual debe darse, al terminar aquella, un miraje amplio y sintético de todas las profesiones;
- 5.º Debe darse á la instrucción secundaria una autonomía completa en la fijación de los rumbos de la cultura general, discusión de programas, adopción de métodos y selección de su personal docente; sin que por ello se rompa la armonía que debe existir entre los distintos grados de la enseñanza.

- 6.° La educación secundaria que se dé á la mujer debe ser distinta de la del hombre, porque precisa capacitarla para su función natural y social;
- 7.° El idioma patrio debe ser la disciplina fundamental en las humanidades;
- 8.° Deben estudiarse en las humanidades los principales idiomas extranjeros incluyendo en ellos el latín: en forma elemental en secundaria y amplia en la superior; el griego será considerado como disciplina voluntaria en la instrucción superior.
- 9.° Después del idioma patrio es la Historia incluyendo en la Geografía, la disciplina más importante. Ella debe tender sobre todo á la formación del criterio histórico, al fortalecimiento del espíritu de nacionalidad á la creación y difusión de un ideal americano;
- 10.° La educación literaria debe orientarse en un sentido más filosófico y más ampliamente estético que el que hoy prevalece;
- 11.° La literatura y la Filosofía deben estudiarse principalmente por la lectura atenta y el comentario de las obras maestras de los grandes literatos y de los grandes pensadores;
- 12.° La cultura científica tan amplia y profunda como sea posible es imprescindible en las humanidades, mereciendo una especial atención la Biología;
- 13.° La educación física, racional y metódica, debe ser obligatoria en todos los establecimientos de instrucción pública. Deben fomentarse en los establecimientos de instrucción pública. Deben fomentarse en los colegios de humanidades los juegos al aire libre, las excursiones y los trabajos manuales;
- 14.° El remate y la finalidad primordial de toda educación debe ser la formación del ser moral, que consiste en la formación y dirección de la voluntad en el sentido del bien social é individual y en la afirmación del concepto filosófico-histórico del criterio ético;
- 15.° Como medio de realizar las disciplinas generales de cultura anteriores á la especialización profesional. Se recomienda el establecimiento de facultades preparatorias; aún cuando para implantarlas se requiera la disminución del número de años de la enseñanza secundaria en algunos países sud-americanos.

### La Comisión del tema I estaba así constituida:

Presidente  
*Carlos Vicuña Fuentes*

Vice-presidente  
*Fernando Tola*

Secretarios  
*Alfonso Corti*

*O. Méndez Pereira*

#### Vocales

*Carlos Rodríguez Larreta, P. Dulanto, Luis Pelliza, A. Quintana, Luis C. Infante, M. Ruíz Díaz, Juan Montes, Guillermo Machado, José Vicente Trujillo, Leonidas Porto, Ernesto Vital, Luis E. Valcárcel, Salvador Cornejo, Leonidas Madueño.*

Presentaron trabajos y conclusiones en el tema I, los señores:

*Carlos Vicuña Fuentes, Salvador Cornejo, Andrés Quintana, Luis E. Infante, Alfonso Corti, José Leonidas Madueño, Fernando Tola, Pedro Dulanto y Luis E. Valcárcel.*

## TEMA II

*Los Estudios nacionales de Historia Política y Económica.  
La formación del espíritu nacional y la educación de la clase dirigente*

### El III Congreso de Estudiantes Americanos

Considerando:

- 1.- Que debe procurarse fundar, intensificar y solidificar el espíritu étnico, nacional. Sin que esto signifique la introducción de un chauvinismo pernicioso;
- 2.- Que toda nacionalidad está constituida por un conjunto de ideas y de sentimientos que son fruto de las condiciones cosmológicas y sociales manifestadas á través de las generaciones sucesivas y cristalizadas en una tendencia más o menos uniforme y constante;

ACUERDA:

- 1.- Expresar la necesidad de la creación de Facultades de Ciencias Políticas y Administrativas.
- 2.- La creación en esas Facultades, de Cátedras de Historia filosófica, política y económica;



- 3.- Debe darse enseñanza elemental en la instrucción secundaria, de Derecho Político y Economía;
- 4.- Recomendar el estudio muy preferente en la enseñanza secundaria, de Historia patria y del proceso y la evolución de la política nacional;
- 5.- Hacer obligatorios en las facultades preparatorias los siguientes cursos: Derecho Político Administrativo. Historia política y Económica; Sociología y Literatura;
- 6.- El Estado debe tener control en los establecimientos particulares de instrucción primaria y secundaria;
- 7.- Expresar la necesidad de los estudios nacionales de Historia Americana en los cursos secundarios, así como también de la Historia Política y Económica de España y Portugal;
- 8.- Vulgarización preferente de estos estudios por la extensión universitaria.

**La Comisión de este tema, estaba así constituida:**

Presidente  
*Crysolitbo Chávez de Guzmán*

Vice - presidente  
*Nerio A. Rojas*

Secretarios  
*Fernando Tola*

*Miguel Ruíz Díaz*

Vocales

*Carlos Alejo Rossi, Joao Correa de Araujo, Domingo Matte, Ramón Montero, José V. Trujillo, Luis de Gásperi, Félix Cossio, Pedro Dulanto, Domingo López de la Torre, Francisco Moreyra y Paz Soldán, Juan C. Gómez Haedo, Juan Montes.*

Presentaron trabajos y conclusiones en el tema II, los señores:

*Crysolitbo Chávez de Guzmán, Francisco Moreyra y Páz Soldán, Nerio A. Rojas, Fernando Tola, Homero Viteri Lafrente y Juan C. Gómez Haedo.*

**TEMA III***El empirismo en las profesiones liberales***El III Congreso de Estudiantes Americanos**

Acuerda:

- 1.- En los estudios concernientes a las profesiones liberales, deben armonizarse los conocimientos teóricos y prácticos, intensificándose estos últimos, a fin de colocar en mejores condiciones al profesional, desde su aparición en la vida, con relación al empírico,
- 2.- En los estudios de especulación, se recomienda una mayor orientación en el sentido económico.
- 3.- Dación de leyes y reglamentos tendentes a establecer la responsabilidad profesional que de una manera especial preconizamos.
- 4.- Educar el pueblo por medio de la extensión universitaria y el periodismo, en pro del reconocimiento de las ventajas del profesional sobre el empírico y para que se encuentre en aptitud de elegir entre los profesionales habilitados.

**La Comisión de este tema estaba así constituida:**

Presidente  
*José Vicente Trujillo*

Vicepresidente  
*Germán Zevallos*

Secretarios  
*Alfredo Luzio*

*Egydio Hervé*

Vocales

*Alberto J Maza, Roberto Kramer, Ramon Montero, Alberto Protzel, Juan Stefanich, Alberto Alexander, Alejandro Busalleu, Luis Santisteban, Alberto Recabarren, Ramón Ponce de León, Eduardo Elejalde, Santiago Bedoya, Alejandro de la Puente, Alberto Arecco, Juan Montes, Guillermo Machado, Rafael Herrera, Roberto Álamo.*

Presentaron trabajos y conclusiones en el tema III, los señores:

*Roberto Kramer, Egydio Herve, Alberto Alexander, Germán Zevallos, Luis Santisteban, José Vicente Trujillo, Alfredo Luzio, Humberto Costa.*

## TEMA IV

### *Vinculación de las Universidades y de la Prensa. Por la cultura universitaria del periodista y por la propagación de los ideales universitarios*

#### El III Congreso de Estudiantes Americanos

Considerando:

- 1° Que la difusión cada día mayor de la prensa y su enorme influencia exige, que la solida cultura del periodista garantice la bondad de esa enseñanza;
- 2° Que el papel de las Universidades —como las grandes muestras del pensamiento— exige, así mismo, el máximo de vulgarización para sus ideas y para sus doctrinas.
- 3° Que la prensa debe ser no solo un reflejo mecanizado del movimiento social, sino un órgano consciente de cultura, lo más integral posible, teniendo en vista las condiciones medio lógicas.
- 4° Que deban los periodistas tener una cultura especial de sicología social de manera de poder tener una noción precisa del significado del dinamismo social.

Acuerda:

- 1° Recomendar a las Universidades Americanas el establecimiento de un sistema de beca para periodistas en ciertas facultades y cursos a cambio de la realización obligatoria de la extensión universitaria por la prensa.
- 2° Invocar el espíritu liberal de los periodistas americanos para que acepten en las columnas de sus diarios la producción universitaria independiente y doctrina y para que den preferencia a los alumnos de las universidades en los cuerpos de redacción.
- 3° Excitar el celo de los centros estudiantiles para que den a sus revistas la mayor amplitud y circulación posibles, hasta lograr el ideal de la formación de grandes periódicos netamente universitarios.
- 4° Hacer la vulgarización de la técnica periodística por medio de conferencias dictadas por periodistas profesionales.
- 5° Pedir á los diarios americanos la creación de una sección permanente de información universitaria.
- 6° Solicitar de las Universidades la creación de cátedras de periodismo cuya misión radica en proporcionar a los profesionales, no solo los

elementos intelectuales indispensables, sino también la conciencia de la responsabilidad del periodista, á quien incumbe un alta, difícil y delicada función social.

- 7° Autorizar á la oficina Internacional Universitaria, á hacer una encuesta entre la prensa de América, con el fin de conocer la opinión de los periodistas sobre el mejor modo de hacer práctico el propósito que inspira estas conclusiones.

### La Comisión de este tema estaba así constituida:

Presidente	Vice-presidente
<i>Enrique Loncan</i>	<i>Francisco Ramos García Calderón</i>
Secretarios	
<i>Roberto Vanetta</i>	<i>Alberto Ulloa Sotomayor</i>

#### Vocales

*Federico Gutiérrez Granier, Crysolitho Chávez de Guzmán, Hernán Bellido, Roberto Crespo O., Alfredo González Prada, Raúl Casal Ribeiro, Enrique García Bedoya, Félix Cossio, Domingo López de la Torre, Juan C. Gómez Haedo, Miguel Ruiz Díaz.*

Presentaron trabajos y conclusiones sobre el tema IV, los señores:

*Alberto Ulloa, Enrique Loncan, Félix Cossio, Julio Molina Lavín, Juan C. Gómez Haedo.*

## TEMA V

### *Intervención de los Estudiantes de las Universidades en la vida política*

#### El III Congreso de Estudiantes Americanos

Declara:

- 1°. Los Estudiantes Universitarios Americanos deben intervenir en la vida política de sus respectivas naciones, continuadamente, propagando las doctrinas que señalan el funcionamiento correcto de las instituciones públicas, y continuadamente, también sustentando los ideales americanos que tiendan á establecer la confraternidad continental.

Solo en calificadas ocasiones su intervención puede convertirse en activa y colectiva; cuando se trate de evitar el aniquilamiento de las instituciones primordiales de la democracia.

- 2°. Las orientaciones que caractericen la intervención de los estudiantes, no deben ser aquellas que presenten personalizada la política del presente, sino eminentemente científicas, inspiradas en la historia y naturaleza de nuestras propias instituciones.
- 3°. Debe procurarse la formación de grandes asociaciones universitarias de principios que den fuerza á las orientaciones científicas en la política.
- 4°. La intervención de los estudiantes debe tender principalmente al restablecimiento de la democracia, institución fundamental que implantaron los padres de la patria americana en forma que desconociera las peculiaridades del medio social en que debía funcionar.
- 5°. Es conveniente que los estudiantes, una vez terminados sus estudios, se incorporen á los distintos partidos en que se divide la opinión pública de sus respectivos países.
- 6°. No debe consentirse la organización de clubs electorales que tomen el nombre de universitarios para poner el alto valor moral de esta palabra al servicio de intereses partidaristas.

**La Comisión de este tema estaba así constituida:**

Presidente  
*Gonzalo Santa Cruz*

Vice-Presidente  
*Alejandro Revoredo*

Secretarios

*Alberto J. Maza*

*José Gmo. Seoane*

Vocales

*Luis Martharan, Carlos A. Rossi, Federico La Faye, Bernardo Navajas T., Joao Correa de Araujo, David Matte, Roberto Crespo O., Octavio Mendez P., Salvador Cornejo, Carlos de la Puente, Pedro Morales de la Torre, Alberto Ureta, Leonidas Alva, Luis Eguiguren, José Madueño, Enrique García Bedoya, Domingo López de La Torre, Andrés Quintana, Héctor Ramírez del Villar, Augusto Aguirre M., Alejandro de la Puente, Enrique G. Segundo, Juan F. Valega, Roberta Barrios, Salvador Martínez Figueroa.*

Presentaron trabajos y conclusiones en el tema V, los señores:

*Gonzalo Santa Cruz, Alejandro Revoredo, Roberto Crespo O., Joao Fermينو Correa de Araujo, Luis Eguiguren, José Gmo. Seoane y Federico La Faye.*

**TEMA VI***Higiene del Estudiante***El III Congreso de Estudiantes Americanos****Acuerda:***Higiene Intelectual*

- 1°. Recomendar a los gobiernos y autoridades competentes, la creación sistemática de los kindergärten.
- 2°. Sustituir en lo posible los exámenes actuales por procedimientos capaces de verificar el grado de aprovechamiento de los alumnos, de acuerdo con la enseñanza y la higiene.
- 3°. La confección de horarios y programas en los cuales se evite el surmenaje intelectual y se favorezca el entrenamiento psíquico.
- 4°. El establecimiento de escuelas ó clases especiales para niños anormales en las cuales se eduque según los principios de la pedagogía moderna á los escolares tomados como tales por una comisión técnica compuesta de un médico, un pedagogo y un sicólogo.
- 5°. La fundación de laboratorios de sicología experimental como medio de investigación y control de educación.

*Higiene Física*

- 6°. Recomendar también la intensificación de la educación física, de manera que sea armónico el desarrollo físico y síquico, favoreciendo el entrenamiento muscular por ejercicios interesantes y adaptados.
- 7°. Favorecer la propagación de los deportes consignando tiempo suficiente en los programas para su realización, así como para la de las excursiones fomentando especialmente la institución de los Bois Scouts.
- 8°. Fomentar la creación de colonias escolares de vacaciones, así como la de las escuelas al aire libre.
- 9°. Gestionar la implantación de casas-modelos, en las que los universitarios encuentren alojamiento higiénico y económico.
- 10°. Tratar de que los edificios escolares, el mobiliario y los textos de estudio, se adapten a las exigencias de la higiene.
- 11°. Establecer laboratorios de antropometría para apreciar las condiciones físicas del alumno y controlar el resultado de la educación física.

### *Higiene Moral*

- 12°. Recomendar que se dé á la educación moral un carácter práctico por medio de la formación de hábitos que tiendan a anular las malas cualidades de la herencia y favorecer las buenas.
- 13°. Reglamentar los espectáculos públicos para escolares.

### *Higiene Sexual*

- 14°. Instituir con discernimiento la educación sexual, con el objeto de prevenir incorrecciones del sexo y las enfermedades venéreas.

### *Higiene Individual*

- 15°. Despertar hábitos de higiene personal, vigilándolos y estimulándolos.
- 16°. Recomendar, también, la formación de médicos escolares especialistas, el establecimiento sistemático de la inspección médica de la escuela, la creación de la cátedra de Higiene escolar en los cursos del profesorado.
- 17°. Como medio de llevar a la práctica tales conclusiones, se recomienda a las autoridades competentes la creación de una Legislación escolar.

### **La Comisión de este tema, estaba así constituida:**

Presidente  
*Pedro Roca y Boloña*

Vice-Presidente  
*Octavio Mendez Pereyra*

Secretarios  
*Joao Barros Barreto*

*Alberto Inclán*

#### Vocales

*Manuel Novas, Hugo Lea Plaza, Jorge Mórrinson, Luis C. Infante, Carlos L. Traverso, Carlos Morales Macedo, J.B. Campos, Eduardo Bastos, César Váldez, Félix Veintemillas, Ernesto Navarre, Luis E. Valcárcel, Guillermo Almenara, Joaquín Vallarino, Manuel F. Valle, Eleazar Falconí, César A. Zevallos, Alejandro Busalleu, Angel Maldonado, Luis H. Bouronele, Luis A. Arguedas, Carlos Müller.*

Presentaron trabajos y conclusiones sobre el tema VI, los señores:

*Jorge Mórrinson, Luis A. Arguedas, Octavio Mendez, Luis G. Infante, Juan Barros Barreto, Hugo Lea Plaza, Félix Veintemillas, Raúl Flores, Guillermo Almenara, Eleazar Falconi, Alejandro Busalleu, Pedro Roca.*

**TEMA VII***El profesorado extranjero en América: sus ventajas  
y sus peligros en los tres grados de enseñanza***El III Congreso de Estudiantes Americanos**

Declara:

- 1°. El profesorado extranjero es inconveniente en absoluto en la primera enseñanza.
- 2°. En la enseñanza secundaria y superior puede aceptarse el profesorado extranjero en todos aquellos ramos que no dicen relación con la formación del alma nacional.
- 3°. Es conveniente que las naciones americanas se preocupen de formar personal nacional idóneo, que sustituya paulatinamente á los extranjeros en la dirección de la enseñanza secundaria.
- 4°. En la enseñanza especial y técnica puede aceptarse sin restricciones el profesorado extranjero.

**La Comisión del tema VII estaba así constituida:**

Presidente	Vice-Presidente
<i>Andrés Quintana Gurt</i>	<i>Ramón Montero</i>
Secretarios	
<i>Carlos Vicuña Fuentes</i>	<i>José L. Madueño</i>

**Vocales**

*Ernesto C. Boatti, Daniel Elías, Antonio Fonseca, Luis Fernández de Córdoba, Federico La Faye, Ernesto Navarre, Vicente Cardoso, Salvador Massip, Hugo Lea Plaza, José V. Trujillo, Carlos Traverso, Luis C. Infante, Luis Bouronele, Oscar Ferrando Olaondo, Octavio Méndez, Leonidas Alva, Humberto Luna, Alejandro Barúa, Félix Cossio, Pedro Morales, Carlos de la Puente, Luis Bernales, Juan F. Valega, Juan Montes, Miguel Ruíz Díaz.*

Presentaron trabajos y conclusiones en este tema los señores:

*Leonidas Alva, Luis E. Valcárcel, Carlos Pérez Aréchada, Gerónimo M. Gonzáles, R. Argañaray, Samuel Chávarri, Andrés Quintana, Octavio Mendez Pereyra, Federico La Faye.*



## TEMA VIII

### *Formación del profesorado universitario y manera de proveer las cátedras*

#### El III Congreso de Estudiantes Americanos

Considerando:

- 1°. Que la enseñanza universitaria en su triple aspecto profesional, científico y educativo, exige la preparación especial del profesorado universitario;
- 2°. Que dicha preparación á más del profundo estudio de la materia de enseñanza que elija, debe comprender: cultura general elevada, conocimiento intensivo de los métodos pedagógicos, en especial, de la metodología universitaria y, finalmente, práctica previa en el magisterio superior;

Declara:

- 1°. Conviene la organización del profesorado universitario como carrera profesional exclusiva, remunerándolo en consecuencia suficiente;
- 2°. Debe crearse en las diversas facultades universitarias la institución del doctorado, que ha de proporcionar cultura superior elevada á los futuros maestros de enseñanza superior;
- 3°. Debe crearse, así mismo, en las Facultades de Letras o de Ciencias jurídicas y sociales un aula de Pedagogía universitaria que puede agregarse á los institutos ó secciones pedagógicas en las universidades que los posean. Dicha aula comprenderá los siguientes cursos:

- a. Historia general de las universidades.
- b. Metodología universitaria.

Estos estudios se harán paralelamente a los de los diversos doctorados.

- 4°. Conviene establecer en el profesorado superior, como preparativos del titular, los siguientes grados:
  - a. Profesorado libre.
  - b. Profesorado suplente.

Estos profesores dictarán sus cursos dentro de la Universidad, pero con programa libre los primeros y segundos con programa comple-

mentario del dictado por el profesor titular. Tanto los unos como los otros deberán ser remunerados; los libres por los alumnos y los suplentes, por los Gobiernos o autoridades con autonomía económica.

- 5°. Los candidatos al profesorado suplente, deben ser los profesores libres que comprueben su competencia:
  - a) Por el mérito de sus trabajos escritos sobre la materia de su enseñanza;
  - b) Por el número de sus alumnos;
  - c) Por el resultado de las pruebas rendidas por éstos.
- 6°. Solo podrán ser admitidos como profesores libres los aspirantes que tengan el título de diplomado en alguna Facultad y que hayan cursado los estudios del aula de Pedagogía universitaria.
- 7°. Los profesores titulares deben ser nombrados por concurso, con pruebas oral y escrita y práctica, según los casos, únicamente dentro de los profesores suplentes.
- 8°. A fin de que los profesores ya formados en nuestras Universidades puedan perfeccionar sus estudios pedagógicos en el extranjero, deberá crearse un pensionado al que tendrán opción los que hayan alcanzado las más altas notas.

**La Comisión del tema VIII, estaba así constituida:**

Presidente

*José Leonidas Madueño*

Vice-Presidente

*Vicente Cardoso*

Secretarios

*Homero Viteri Lafronte*

*Héctor Ramírez del Villar*

Vocales

*Ernesto Carlos Boatti, Antonio Fonseca, Ernesto Vital, Adolfo Vidar, Juan Barros Barreto, Salvador Massip, Luis de Gásperi, Salvador Cornejo, Daniel Chávarri, Raul Rey y Lama, Glicerio Camino E., Juan A. Buero, Juan Montes.*

Presentó un trabajo en este tema el señor:

*José L. Madueño.*

## TEMA IX

### *La Enseñanza agrícola en la educación superior, primaria y secundaria*

#### El III Congreso de Estudiantes Americanos

Declara:

- 1°. Es de imprescindible necesidad la enseñanza agrícola en las escuelas primarias y secundarias, siendo obra altamente útil y patriota la del establecimiento de dicho sistema, para lo cual no solo la iniciativa del Gobierno debe sostenerla sino también la privada.
- 2°. Es necesario desarrollar en el niño y luego en el joven el espíritu agrícola, familiarizándolo en los trabajos del campo y en los conocimientos de las plantas, animales e industrias, para lo cual debe incluirse en todos los textos y programas a la agricultura secundándola con excursiones, giras de estudio, visitas a exposiciones, agropecuarias, jardines botánicos, zoológicos, parques zootécnicos, donde podrán observar y palpar objetivamente lo aprendido en las aulas.
- 3°. En toda asignatura que tenga relación con la agronomía, debe tratarse de darle mayor extensión a la parte que a ella corresponda.
- 4°. Si fuera posible, debe crearse la asignatura de Agricultura y Zootecnia de la cual se obtendrán grandes beneficios y en la cual se abarcará el estudio más profundo de la agricultura y ganadería.
- 5°. Debe implantarse en toda la América, la "Fiesta del Árbol", hermoso y práctico medio de inculcar al niño y al joven el amor a uno de los factores que mayores y saludables beneficios prodigan a la humanidad.
- 6°. Cuando la valorización del terreno no se oponga y se disponga de él, debe instalarse anexa a las escuelas y colegios, una huerta en la cual los alumnos practicarán la enseñanza agrícola.
- 7°. Se pedirá á los agrónomos y estudiantes de agricultura que den conferencias sobre la ciencia agronómica en las escuelas y colegios, y por intermedio de la prensa y boletines y otros medios de propaganda, se tratará de vulgarizar la ciencia agronómica.
- 8°. La enseñanza agrícola no podrá hallarse sujeta a la acción o inacción de distintos criterios o duración del programa ó personal del Gobierno, sino que deberá cimentarse sobre una base duradera, sólida e inalterable.

### La Comisión del tema IX, estaba así constituida:

Presidente

*Elías Colombo*

Vice-Presidente

*(No hubo)*

Secretarios

*Augusto Barreda*

*César Fernández Urdapilleta*

Vocales

*Julio Ledesma, Edigio Hervé, Gonzalo Santa Cruz, Homero Viteri Lafronte, Pedro Recavarren, Benigno Guzmán García, Marco A. Sousa, Humberto Luna, Oscar Bueno, José L. Pereira, Juan A. Buero.*

Presentaron trabajos y conclusiones en este tema los señores:

*Elías Colombo, Augusto Barreda, Humberto Luna, José L. Pereira, Benigno Guzmán García, Marco Aurelio Sousa, Pedro Recavarren.*

## TEMA X

### *Orientación que debe darse a la Literatura en América*

#### El III Congreso de Estudiantes Americanos

Declara:

- 1°. Es conveniente la creación de cátedras de Literatura Americana y de Literatura Nacional en las Universidades del Continente;
- 2°. Es conveniente la creación de cátedras de Filosofía de la Literatura en las mismas Universidades;
- 3°. La erudición por sí sola no debe considerarse como elemento esencial en los profesores de Literatura;
- 4°. La enseñanza de Literatura en América debe orientarse preferentemente hacia el conocimiento de las obras maestras por los alumnos;
- 5°. La enseñanza de la Literatura no debe hacerse exclusivamente libresco, sino que es conveniente que los alumnos, por la contemplación directa de los grandes espectáculos naturales perciban por sí mismos la belleza en sus formas originales y revivan la emoción creadora del

artista. Con este fin pueden ser útiles las composiciones literarias individuales de los alumnos, descriptivas de panoramas y paisajes;

- 6°. Siendo la Literatura un arte integral, debe complementarse la enseñanza de la Literatura con el auxilio de las estatuas célebres, melodías gentiles y cuadros evocadores, como un medio de volver sensible el alma de los alumnos a todas las manifestaciones de la belleza;
- 7°. Previamente el estudio de las grandes épocas, clásica, romántica y moderna, que deben hacerse en forma crítico-histórico-filosófico, es de utilidad un curso general que dé una visión panorámica de todo el movimiento literario.

**La Comisión del tema X, estaba así constituida:**

Presidente

*Juan A. Buero*

Vice-Presidente

*Fernando Tola*

Secretarios

*Anibal Mattos*

*Alfonso Corti*

Vocales

*Daniel Elías, Armando Campos, Hernán Bellido, Carlos Vicuña, Pedro Prado, Salvador Masap, José V. Trujillo, Manuel Valle, Francisco Gálvez Portocarrero, Pedro Morales de la Torre, Alfredo Gonzáles Prada, Hermógenes Avilés, Salvador Martínez Figueroa, Roberto Barrios, Octavio Méndez Pereyra, Alejandro Revoredo, Alberto Ureta, Francisco Moreira y Paz Soldán, Augusto Aguirre M., Luis Valcárcel, Héctor Ramírez del Villar, Pedro Dulanto, Miguel Ruiz Díaz.*

**TEMA XI**

*Formación de Museos Americanistas en los Centros Estudiantiles*

**El III Congreso de Estudiantes Americanos**

Considerando:

Que la formación de Museos Americanistas en los Centros Estudiantiles como medio de conocer la ciencia, el arte y la industria americanas, tiene gran importancia con relación al estudiante porque le proporciona una

nueva fuente de ilustración y un medio gráfico de llevar su espíritu hacia la investigación y hacia el análisis; y tiene como objetivo principal relacionar por medio de sus informaciones al estudiante y al industrial coadyuvando así al desarrollo y progreso de la industria, que es exponente de cultura y energía en un país.

Acuerda:

- 1°. Solicitar de los respectivos Gobiernos el apoyo eficaz para la formación y desarrollo de estos museos;
- 2°. Los Centros estudiantiles serán los encargados de hacer dicha solicitud y nombrarán una comisión especial, que se llamará de museos, y que tendrá a cargo todas las iniciativas para su desarrollo y progreso, así como para su conservación;
- 3°. Los Centros estudiantiles en el día de la Primavera, adjudicarán un premio consistente en una medalla de oro para el país que más haya concurrido con sus muestrarios e informaciones al enriquecimiento del Museo y una de plata para el que haya concurrido en segundo lugar;
- 4°. Todas las informaciones recibidas serán publicadas en los periódicos o revistas más adecuadas y serán los Centros estudiantiles los encargados de establecer el canje.

**La Comisión del tema XI estaba así constituida:**

Presidente

*Nerio Rojas*

Vice-Presidente

*Juan C. Gómez Haedo*

Secretarios

*Guillermo Almenara*

*Roberto Kramer*

Vocales

*Juan C Basaldúa, Ernesto Navarro, Anibal Mattos, Pedro Prado, Ramon Montero Salvador Massip, Homero Viteri La Fronte, Alberto Protzel, Ramón Ponce de León, Marco A. Sousa, Alberto Recavarren, Alejandro Barúa, César Zevallos, Haroldo Mezzera.*

Presentó conclusiones en este tema el Sr. *Anibal Mattos*.

## TEMA XII

### *Medios de hacer efectivas las conclusiones de los Congresos Estudiantiles*

#### **El III Congreso de Estudiantes Americanos**

Acuerda:

- 1°. La realización de los votos de los Congresos Estudiantiles compete concurrentemente:
  - a) á la Oficina Internacional Universitaria Americana;
  - b) á las Asociaciones de estudiantes;
  - c) á un Comité Ejecutivo Nacional compuesto de tres miembros nombrados por los Congresos Internacionales de Estudiantes Americanos para cada uno de los países que concurren a ellos. Estos Comités Nacionales, como las Asociaciones estarán en relación con la Oficina Internacional y le harán conocer las gestiones que realicen y los resultados que obtengan.
- 2°. Recomendar las excursiones internacionales como medio de mutuo conocimiento y solidaridad continental.
- 3°. Adherirse a la idea lanzada por el Rector de la Universidad de Chile y formular un voto expresando el anhelo estudiantil americano por la elaboración de un Congreso de Profesores.

**La Comisión de este tema era la misma que la de la “Liga de Estudiantes Americanos”**

Además de los ya citados, se presentaron al Congreso los siguientes trabajos:

“Cultura democrática que debe darse a la clase obrera, por alumnos universitarios” – por Carlos de la Puente.

“Extensión Universitaria y Universidad Libre Pan Americana” – por Luis de Gásperi.

“Ciclos Siglo – Semanal, Juliano y Gregoriano” – por Carlos A. Hesse.

“Punto Crítico en el campo del Estudio” – por Eduardo Elejalde.

## LIGA DE ESTUDIANTES AMERICANOS

La Comisión que se ocupó de la reglamentación y funcionamiento de la "Liga de Estudiantes Americanos" estuvo constituida por el señor Oscar Fernando y Olaondo, Director de la Oficina Internacional Universitaria de Montevideo y por todos los Presidentes de las Delegaciones.

### El III Congreso de Estudiantes Americanos

Acuerda:

1°. Aprobar el Reglamento de la Oficina Internacional Universitaria Americana, presentado por la Federación de Estudiantes del Uruguay y con las siguientes modificaciones:

a) El artículo 12 quedará así:

Art. 12 En virtud de la situación de la Oficina Internacional, el idioma será el castellano, pero usará también el portugués en sus comunicaciones con el Brasil y en la sección oficial de los Anales. Los Centros Estudiantes de los Estados Unidos podrán usar en su correspondencia con la Oficina su propia lengua.

b) El artículo 17 quedará así:

Art. 17 El nombramiento de las autoridades de la Oficina Internacional Universitaria Americana con sede en Montevideo, lo harán los Congresos á propuesta de la Federación de los Estudiantes del Uruguay, en la última sesión que celebren, á mayoría absoluta de votos de las delegaciones asistentes.

En caso de acefalía, la Comisión Directiva Central de la Federación, designará reemplazantes interinos.

c) El artículo 20 quedará así:

Art. 20 La vigilancia y control de la Oficina Internacional, estará confiada a una Comisión Especial nombrada por el Congreso, cuyos miembros podrán ser reelegidos, compuesta de cuatro a siete miembros y de la cual lo será nato. El Presidente de la Federación de Estudiantes del Uruguay tendrá también la misión de asesorar a la Oficina en los asuntos que atañen a las relaciones exteriores. Para formar parte de esta Comisión se designarán siendo posible ex-delegados a los Congresos Internacionales.



- d) El artículo 24 quedará así:  
Art. 24 La confección de los programas de los futuros Congresos co-responderá a la Oficina Internacional. Sin embargo, los Centros Estudiantiles podrán, con la debida anticipación, formular proposiciones para ser incluidas en ellas.
- e) El artículo 26 quedará así:  
Art. 26 Los gastos que demandare el sostenimiento de la Oficina Internacional, serán sufragados por todos los centros adheridos a la Liga de Estudiantes Americanos. Los gastos especiales que demandase la organización o reunión de un Congreso o de una Conferencia, serán sufragados por el país donde tengan lugar y todos aquellos efectuados para el cumplimiento de cometidos que no sean los ordinarios de la Oficina, lo serán por el Centro por cuya causa o periodo se hicieren.

Cada país deberá contribuir con la suma de mil quinientos francos anuales al sostenimiento de la Oficina Internacional. Siendo insuficiente la cantidad fijada, la Federación de los Estudiantes del Uruguay, puede requerir de los Centros Estudiantiles las cuotas suplementarias que necesite y siendo bastante, regirá el presupuesto hasta el próximo Congreso.

### **El III Congreso de Estudiantes Americanos**

Considerando:

- 1°. Que la actual dirección de la Oficina internacional Universitaria Americana, tiene pendientes algunas iniciativas;
- 2°. Que han manifestado las personas que la desempeñan, no serles posible continuar sino hasta fines del corriente año.

Acuerda:

- 1°. Prorrogar el mandato del actual director de la Oficina, don Oscar Ferrando y Olaondo y del sub-director secretario, don Juan Antonio Buero, hasta el 31 de diciembre del corriente año; dándoles un voto de agradecimiento y de aplauso por sus importantes servicios;
- 2°. Nombrar para desempeñar esos cargos, a partir del 1° de enero de 1913 a los bachilleres Juan Carlos Gómez Haedo y Rafael Capurro, respectivamente;

- 3°. Designar para componer la Comisión Especial, a los doctores Héctor Miranda, Clotilde Luisi, Dardo Regules, Santín Carlos Rossi, Francisco A. Schinea, Carlos Rodríguez Larreta, el Presidente de la Federación de los Estudiantes del Uruguay y los señores Oscar Ferrando y Olaondo y Juan A. Buero.
- 4°. Las autoridades salientes y el Presidente de la Federación de los Estudiantes o un delegado de la Comisión Central de la Federación, les dará posesión de sus cargos con las formalidades de práctica.

### El III Congreso de Estudiantes Americanos

Considerando:

- 1°. Que la obra de los Congresos debe completarse con una continua relación entre los núcleos estudiantiles americanos por medio del mutuo conocimiento de la producción intelectual y de la vida universitaria de los países.
- 2°. Que las resoluciones de los Congresos solo podrán ser efectivas, una vez que tengan como órganos propagadores, no solamente reuniones periódicas, sino una asimilación constante de las ideas interamericanas.

Acuerda:

- 1°. Crear los "Anales de la Liga de Estudiantes Americanos"
- 2°. Estos Anales tendrán la forma de una publicación periódica, cuya dirección correrá a cargo de la Oficina Internacional de Montevideo.
- 3°. Los anales deberán tener una doble modalidad doctrinaria e informativa.

El III Congreso Internacional de Estudiantes Americanos declara Himno Estudiantil, la letra del poeta peruano José Gálvez y la música del compositor chileno Enrique Soro.

Lima, 21 de julio de 1912.

El III Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, designa la ciudad de Santiago de Chile como sede del IV Congreso Estudiantil.

Lima, 28 de julio de 1912.

## **REGLAMENTACIÓN DE LOS CONGRESOS**

### **El III Congreso de Estudiantes Americanos**

Acuerda:

- 1°. En las capitales en que se realicen de hoy en adelante los Congresos Estudiantiles y en cuanto dure el funcionamiento de los mismos, será publicado bajo la dirección de la mesa del Congreso, un periódico especial redactado en las dos lenguas latino-americanas que consigne fielmente todos los días el grado de los asuntos tratados en las sesiones plenas y en las comisiones publicando en su integridad todas las proposiciones, mociones, discursos, actas generales y parciales, etc.
- 2°. El Comité Central Organizador de cada Congreso tendrá a su cargo el obtener de sus respectivos Gobiernos la publicación de este periódico directamente en la prensa oficial del Estado o particularmente con una subvención del mismo Gobierno.

### **El III Congreso de Estudiantes Americanos**

Acuerda:

- 1°. Los votos en los Congresos serán contados por miembros concurrentes. Cuando se trata de la sede del Congreso, designación de autoridades de la Oficina Internacional Universitaria Americana o de cualquier otro asunto cuya votación por delegaciones sea solicitada a la mesa por la mitad más una del total de estas se procederá así para los efectos de la votación, los delegados de un mismo país, constituirán una sola entidad. Las opiniones individuales desacordes podrán hacerse constar en el acta.
- 2°. El número de temas de los Congresos nunca pasarán de doce.
- 3°. Los Centros estudiantiles someterán a concurso los temas propuestos por la Oficina Internacional y aquellos trabajos que merezcan su aprobación, serán enviados a la Comisión Organizadora dentro de un plazo conveniente y se publicarán en las revistas o periódicos de que se disponga.
- 4°. En los concursos de que habla el artículo anterior, solo podrán tomar parte estudiantes. La Comisión Organizadora se pronunciará sobre el

mérito de los trabajos que le hayan sido remitidos, publicando en un folleto aquellos que a su juicio traten en mejor forma cada tema. Este folleto será enviado a todas las naciones que concurren al Congreso, dos meses antes de la fecha en que deba reunirse.

El III Congreso Internacional de Estudiantes Americanos acuerda, á iniciativa de la delegación argentina, adherirse a los principios consagrados en las bases de la *Corda Fratres*.

Lima, 28 de julio de 1912.

El III Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, emite un voto de aplauso y de aliento a los periodistas que en el suelo de América ponen su talento y su pluma al servicio de la libertad y de la unión de los pueblos.

Lima, 23 de julio de 1912.

El III Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, emite un voto de condolencia al pueblo peruano por la catástrofe de Piura que a todos contrista.

Lima, 25 de julio de 1912.

El III Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, declara, que competen acto de lesa civilización los Gobiernos que clausuran imprentas y ponen trabas a la libre emisión del pensamiento.

Lima, julio 25 de 1912.

El III Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, declara:

- 1°. Nuestras Universidades deben asumir la dirección espiritual de la sociedad, para ello urge prestigiarlas en todo sentido, suprimiendo las incompatibilidades y concediéndoles una completa autonomía económica. Deben por lo tanto extender su influencia sobre toda la sociedad y sobre todas las manifestaciones de la vida intelectual y moral.
- 2°. Deben formar parte directa e indirecta de la Universidad todos los mejores elementos sociales.

Lima, julio 27 de 1912.

El III Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, emite un voto solemne de solidaridad y de simpatía con la República del Perú, por la celebración de su independencia nacional.

Lima, julio 28 de 1912.

El III Congreso internacional de Estudiantes Americanos, emite un voto de aplauso a las juventudes de la Argentina, Chile, Brasil y Perú, que en los últimos tiempos y en jornadas cívicas de eterna recordación trabajaron por la verdad y libertad del sufragio y de otras caras libertades políticas.

Lima, julio 28 de 1912.

El III Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, recomienda a los estudiantes de América el uso de la capa como distintivo estudiantil.

Lima, julio 28 de 1912.

El III Congreso Internacional de Estudiantes Americanos acuerda solicitar la contribución de los Centros Estudiantiles para erigir en el campo de Ayacucho un monumento que perpetúe la consolidación de la Independencia Americana.

Lima, 28 de julio de 1912.



§ II  
ESTATUTO DE LA FEDERACIÓN UNIVERSITARIA ARGENTINA

ESTATUTOS  
DE LA  
FEDERACIÓN UNIVERSITARIA  
ARGENTINA

FUNDADA EL 11 DE ABRIL DE 1918

Publicados en el Suplemento del N° 3 del Boletín  
de la F. U. de Buenos Aires

BUENOS AIRES  
1918





# ESTATUTOS

## TITULO I

### BASES

**Artículo 1.º**—Bajo el nombre de Federación Universitaria Argentina se constituye, con domicilio en la ciudad de Buenos Aires, un organismo representativo de las siguientes Federaciones:

Federación Universitaria de Buenos Aires, Federación Universitaria de La Plata, Federación Universitaria de Córdoba, Federación Universitaria de Santa Fe y Federación Universitaria de Tucumán.

**Art. 2.º**—Son fines de la Federación Universitaria Argentina:

- a)* Fomentar el espíritu de unión y confraternidad entre los estudiantes de las Universidades.
- b)* Defender los intereses de los mismos y de las Federaciones asociadas.
- c)* Propender al mejoramiento de los estudios.
- d)* Dar a conocer y extender la obra cultural de las Universidades Argentinas dentro y fuera del país.

— 2 —

- e) Organizar la representación Argentina en los Congresos Internacionales de Estudiantes.**
- f) Contribuir al estudio de los problemas de enseñanza superior.**

**Art. 3.º—Para la realización de estos fines la Federación Universitaria Argentina, se valdrá entre otros medios, de los expresados a continuación:**

- a) Crear una Oficina de Información Universitaria, que lleve una prolija documentación, sobre la enseñanza en la República y en las naciones extranjeras, y sirva de órgano de relación con las instituciones similares.**
- b) Celebrar Congresos Universitarios Nacionales.**
- c) Propiciar la fundación de casas de Estudiantes en las ciudades universitarias.**
- d) Conseguir la representación de los estudiantes ante los Consejos Directivos de las distintas Facultades.**
- e) Facilitar el intercambio de profesores y alumnos con las Universidades Americanas y Europeas.**
- f) Propiciar la Extensión Universitaria.**
- g) Organizar concursos científicos y literarios.**
- h) Constituir un fondo social.**

— 3 —

## TITULO II

*Capítulo I*

## DE LA JUNTA REPRESENTATIVA

Art. 4.º—La Junta Representativa estará formada por dos Delegados de cada una de las Federaciones Universitarias de Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Santa Fe y Tucumán. De su seno elegirá un Presidente, un Secretario General y un Tesorero.

Art. 5.º—Los Delegados de las Federaciones Universitarias de La Plata, Córdoba, Santa Fe y Tucumán, pueden ser alumnos inscriptos en la Universidad de Buenos Aires.

Art. 5.º (bis).—Cuando las Federaciones locales lo crean conveniente, podrán enviar al seno de la Junta Representativa, un delegado especial con voz.

Art. 6.º—Los miembros de la Junta Representativa durarán un año en sus funciones, pudiendo ser reelectos y continuarán en sus cargos, hasta tanto sean nombrados sus reemplazantes por las respectivas Federaciones.

Art. 7.º—La Junta Representativa deberá reunirse en sesión ordinaria, por lo menos una vez al mes, y en sesión extraordinaria cuando la convoque el Presidente o a pedido de dos de sus miembros.

Art. 8.º—Para que sus resoluciones sean válidas se requiere la presencia de la mitad más uno de sus miembros. El Presidente sólo tiene voto en caso de empate.

— 4 —

**Art. 9.º**—Todo miembro que faltase a dos sesiones consecutivas, sin causa justificada o cuatro alternadas, justificadas o no, quedará de hecho cesante. El Secretario General comunicará a la Federación respectiva la cesantía, a fin de que el cargo sea llenado.

**Art. 10.**—Son funciones de la Junta Representativa:

- a) Dirigir la marcha de la Institución tomando las medidas necesarias que tiendan a fomentar su bienestar y desarrollo.
- b) Estudiar los problemas universitarios que interesen a los estudiantes argentinos y comunicar sus conclusiones a las Federaciones asociadas, aconsejando los medios para ponerlas en práctica.
- c) Organizar las relaciones interuniversitarias.
- d) Nombrar las comisiones necesarias para el cumplimiento de los fines de la Federación.
- e) Administrar los fondos de la misma de acuerdo con los reglamentos que se sancionen.
- f) Hacer cumplir los votos sancionados por los Congresos de Estudiantes y presentar un informe sobre el resultado de la práctica de los mismos ante los inmediatos siguientes.

— 5 —

## *Capítulo II*

### DEL PRESIDENTE

Art. 11.—El Presidente representa a la Junta y no podrá tomar resoluciones sin su previo acuerdo.

Art. 12.—Son atribuciones y deberes del Presidente:

- a) Dirigir la Oficina de Información Universitaria.
- b) Presidir las sesiones ordinarias y extraordinarias.
- c) Dirigir con el Secretario las relaciones interuniversitarias.
- d) Presentar una memoria anual sobre la obra realizada.
- e) Firmar las actas, los balances y la correspondencia de la Asociación.

## *Capítulo III*

### DEL SECRETARIO GENERAL

Art. 13.—Corresponde al Secretario General:

- a) Refrendar con su firma la del Presidente.
- b) Redactar las actas y documentos de la Asociación.
- c) Organizar y custodiar el Archivo de la Oficina de Información Universitaria.

— 6 —

*Capítulo IV*

## DEL TESORERO

Art. 14.—Corresponde al Tesorero:

- a) La recaudación y custodia de los fondos de la Federación.
- b) Cumplir las órdenes de pago firmadas por el Presidente y el Secretario General.
- c) Llevar los libros de contabilidad que sean necesarios.
- d) Efectuar y publicar un balance semestral.

## TITULO III

*Capítulo único*

## DE LAS ELECCIONES

Art. 15.—En la primera quincena del mes de junio, el presidente invitará a las Federaciones asociadas a designar los Delegados que constituirán la Junta Representativa.

Art. 16.—Para que estas designaciones sean válidas, las Comisiones Universitarias necesitarán un quórum de los dos tercios de la totalidad de sus miembros en la primera citación y simple mayoría en la segunda.

— 7 —

## TITULO IV

### *Capítulo único*

#### DEL ÓRGANO DE PUBLICIDAD

Art. 17.—La Junta Representativa publicará una Revista o un Boletín trimestral que contendrá estudios sobre cuestiones universitarias y los documentos oficiales de las Federaciones asociadas.

## TITULO V

### *Capítulo único*

#### DEL FONDO SOCIAL

Art. 18.—El fondo social estará constituido por las cuotas con que contribuirán las Federaciones asociadas, y que fijará en cada período la Junta Representativa, y por todos aquellos recursos que ésta arbitre.

## TITULO VI

### *Capítulo único*

#### RELACIONES DE LA FEDERACIÓN ARGENTINA CON LAS FEDERACIONES LOCALES

Art. 19.—Las Federaciones asociadas conservan todas las facultades no delegadas en estos estatutos.

Art. 20.—Las Federaciones conservan su plena autonomía en los asuntos de interés local.

Art. 21.—En caso de conflictos en las Federaciones locales, la Federación podrá actuar como tribunal de conciliación, siempre que sea admitida por todas las partes.

## TITULO VII

### *Capítulo único*

#### DISPOSICIONES GENERALES Y TRANSITORIAS

Art. 22.—Desde la aprobación de estos Estatutos por las Federaciones locales, queda constituida la Federación Universitaria Argentina.

Art. 23.—Para la reforma de estos Estatutos se requiere el voto de los dos tercios de la totalidad de los miembros de las Comisiones Universitarias de cinco Federaciones.

Art. 24.—La Junta Representativa resolverá todas las dificultades a que diese lugar la interpretación de estos Estatutos.

Art. 25.—La Junta Representativa adoptará todas las medidas conducentes a la realización del primer Congreso Universitario Nacional.

Art. 26.—A la brevedad posible la Institución solicitará del Gobierno Nacional su personería jurídica.



§ III  
PANNEAUX FOTOGRAFICO



Delegación peruana al Congreso de Estudiantes de Montevideo de 1908:  
Oscar Miró Quesada de la Guerra, Orestes Botto, Manuel Prado Ugarteche y (sentado)  
Víctor Andrés Belaunde, presidente de la delegación.

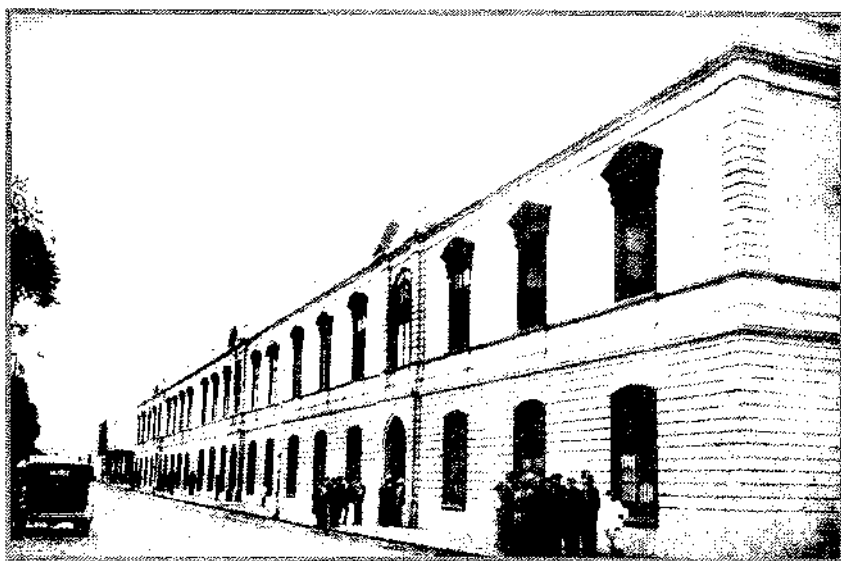


10 de octubre de 1920 - Reunión de confraternidad de la Federación de Estudiantes del Perú en homenaje a su presidente, Víctor Raúl Haya de la Torre, por el triunfo de la reforma universitaria. Están sentados los dirigentes Jorge de Piérola, Ricardo Vegas García, Raúl Porras Barrenechea, Pablo Abril de Vivero, Haya de la Torre (en el centro con sombrero sobre la rodilla), Luis Ernesto Denegri, César Elejalde Chopitea, un estudiante de apellido Recavarren y Gonzalo Ulloa.



U  
N  
I  
V  
E  
R  
S  
I  
D  
A  
D  
  
N  
A  
C  
I  
O  
N  
A  
L

MAYOR DE SAN MARCOS



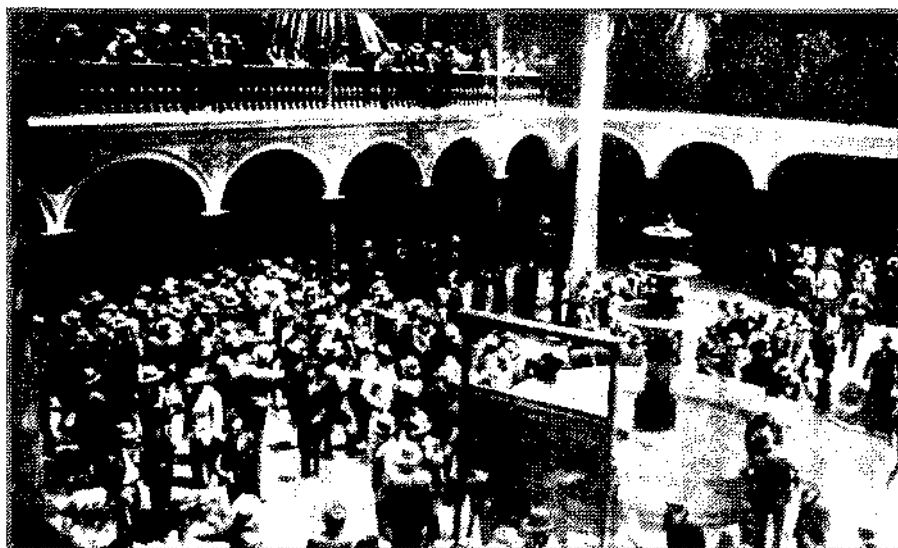
Fachada Principal de la Universidad de Lima, teatro Revolución estudiantil de 1930.



Guido Calle, estudiante del 2° año de medicina, victimado durante el asalto a la Universidad el 7 de febrero de 1931.



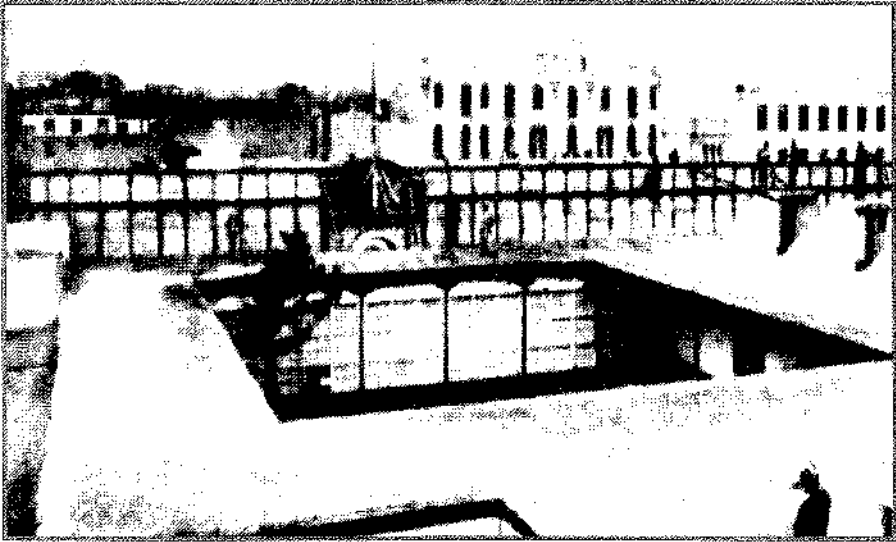
Aspecto de la Asamblea Universitaria  
que proclamó la reforma 13 de octubre de 1930.



Los ocupantes de la Universidad se informan de los acuerdos del Comité Ejecutivo.



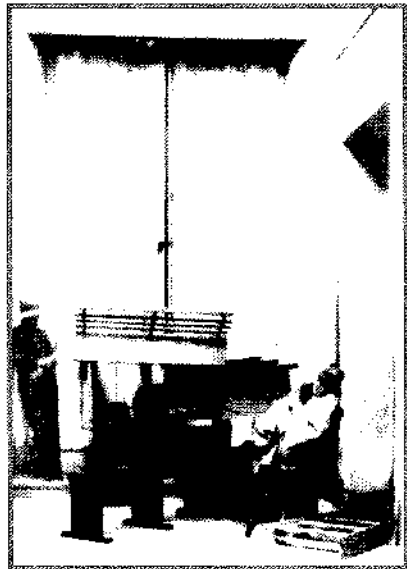
Un corillo universitario durante la primera ocupación.



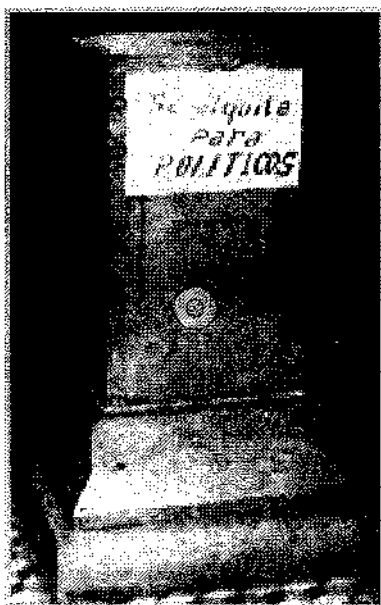
Los techos de la Universidad vigilados por los estudiantes.



Un vigia en el torreón.



Guarda interior en una de las puertas de la Universidad.

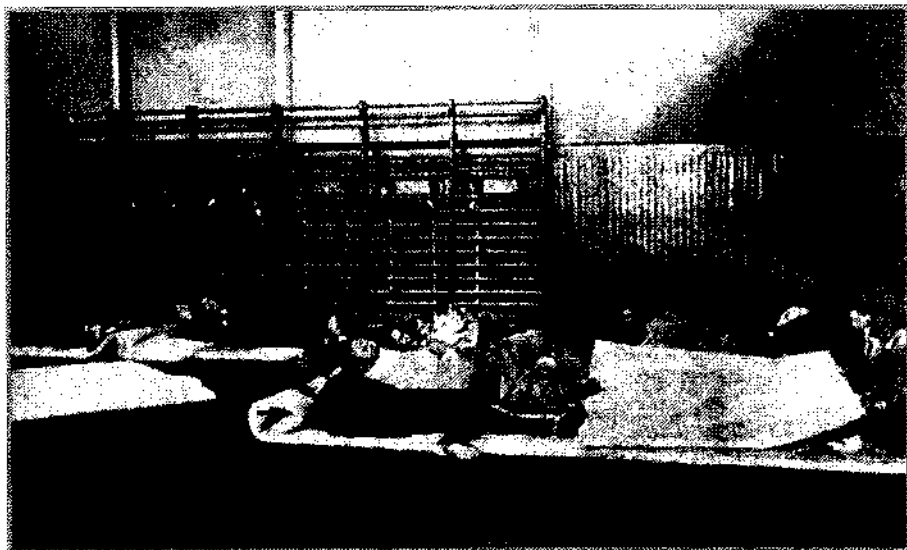


El pedestal que ostento por algún tiempo el busto de Javier Prado.

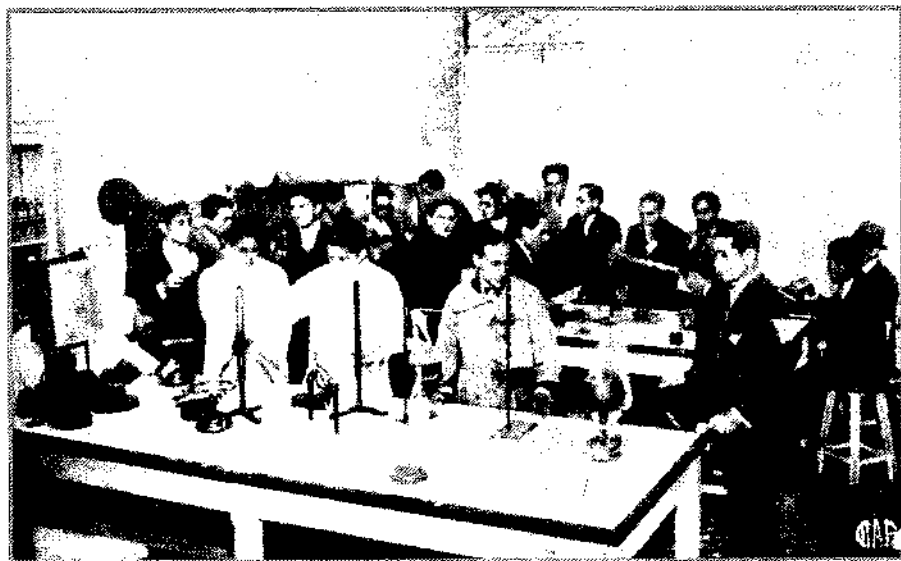


Una escena en el Teatro "Reforma".





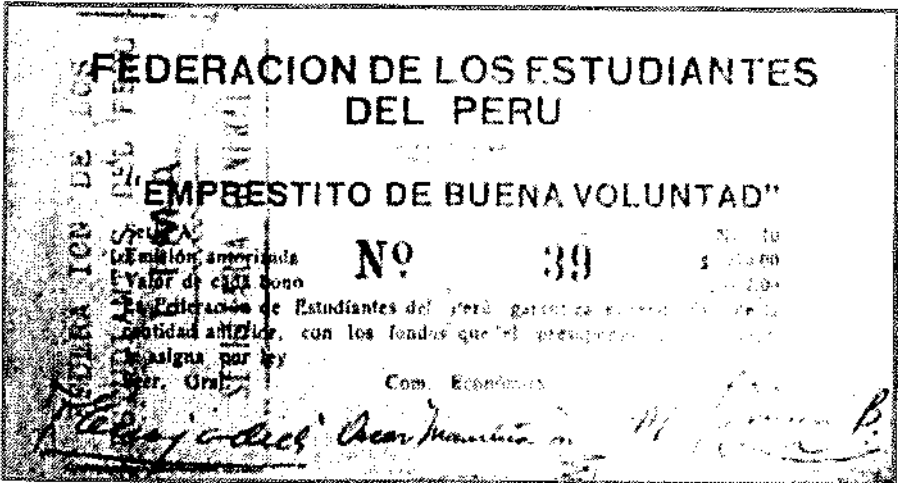
Dormitorio improvisado en el gimnasio universitario.

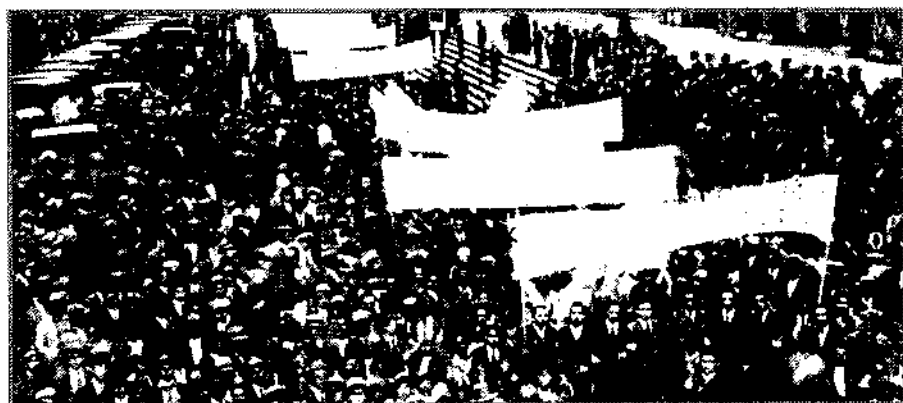


Uno de los laboratorios de química transformado en refectorio.



Adquisición de bonos del empréstito universitario.





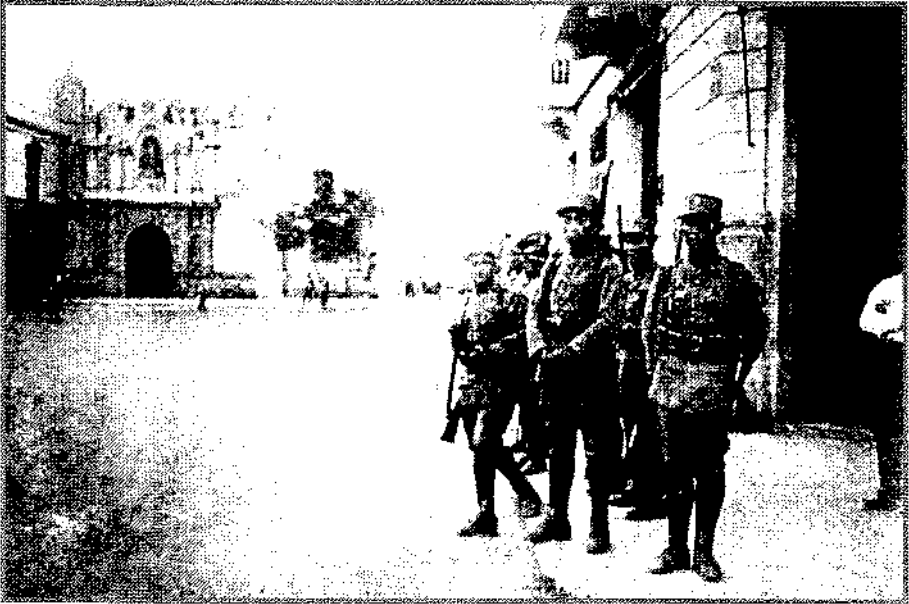
Mitin estudiantil del 20 de octubre 1930.



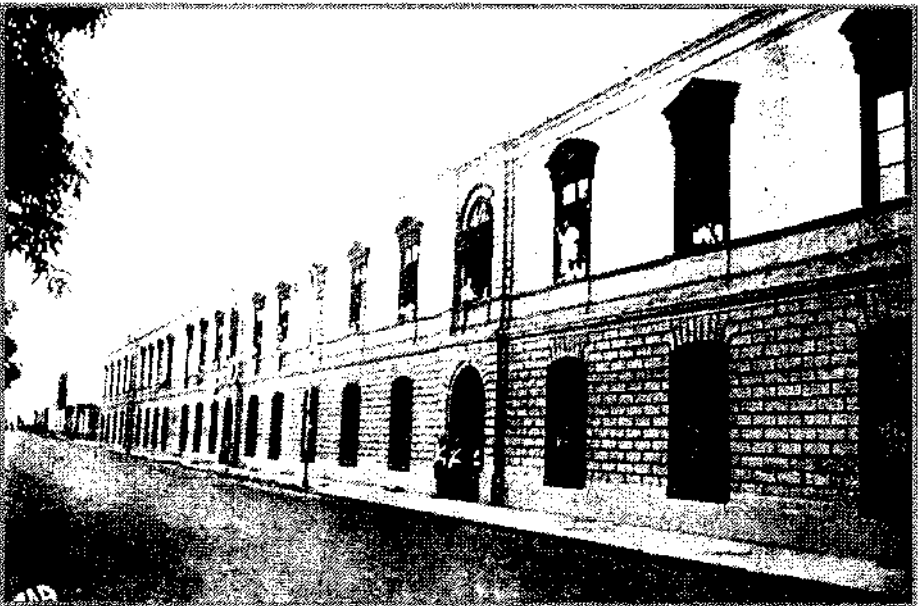
Aspectos de la fachada del local de la Universidad durante la segunda ocupación.



Dos pasajes de la grandiosa manifestación estudiantil del 20 de octubre de 1930 destinada a reafirmar los ideales de la reforma.



La gendarmería impide el acceso al Parque Universitario durante la ocupación del local de la Universidad de los estudiantes.



Un aspecto de la Universidad durante estado de sitio.



El gran mitin estudiantil-obrero realizado con el objeto de protestar por el mantenimiento de la Universidad en estado de sitio y de exigir la promulgación de la Ley de reforma.



Ocupación del local de la Universidad por las fuerzas de policía el día 7 de febrero de 1931.

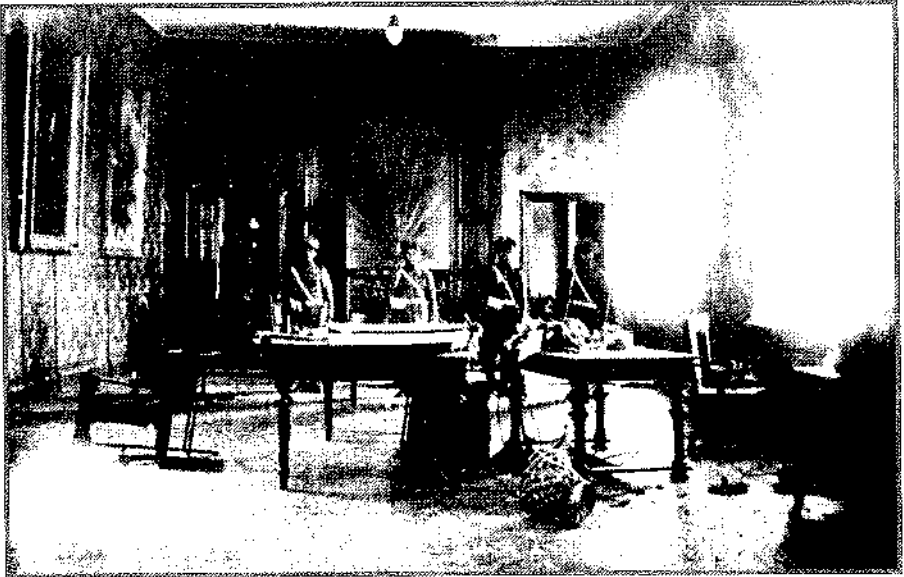


Interior de la Universidad. Un detalle de la ocupación policial.

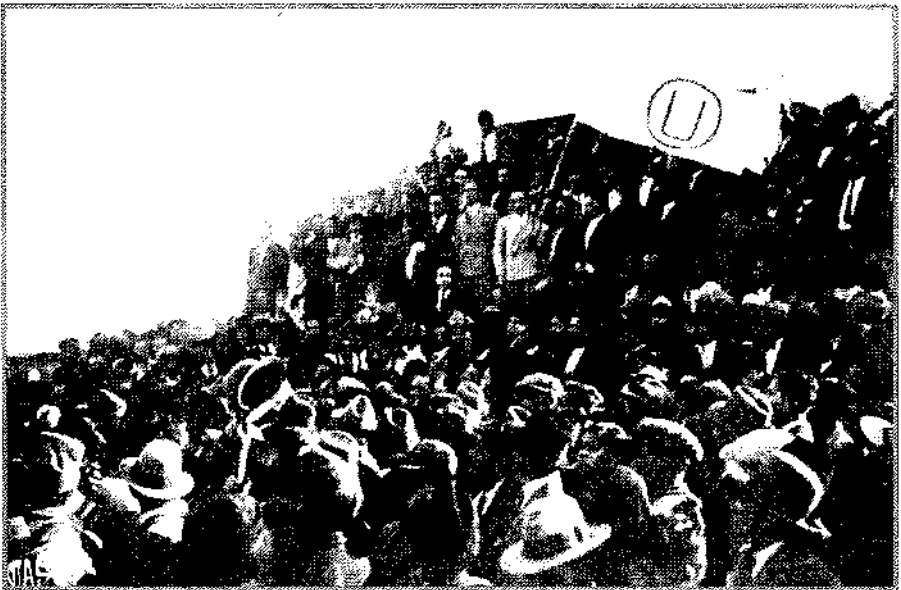
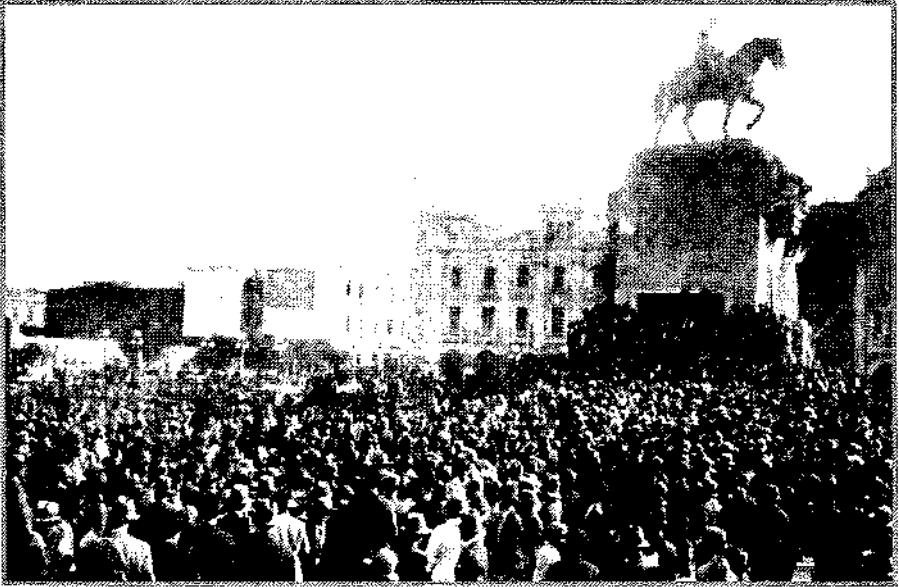




Un retén de policía en el zaguán de la Facultad de Ciencias Económicas.



Estado en el que quedo el salón de sesiones del Consejo Universitario después del asalto policial.



Aspectos del mitin obrero estudiantil realizado en la plaza San Martín el 24 de noviembre de 1930 contra la UNIÓN SOCIAL organizada por la Sociedad Nacional Agraria.

## § IV

### BIBLIOGRAFÍA SOBRE LA REFORMA Y LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA (\*)

1. A los diez años: dos documentos. I. Mensaje a la nueva generación (De la Federación universitaria argentina reunida en Córdoba, 1928). II. La redacción desvirtuando la reforma (Declaración de la Federación universitaria de Rosario, [1928]), en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. I, 1941.
2. Actas de la Federación universitaria argentina que dan cuenta de los sucesos del mes de junio en la Universidad de Córdoba y de la concertación nacional del movimiento de los estudiantes, 1918, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. I, 1941.
3. AGOSTI, Héctor P. Estamos en lo mismo, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
4. Veinte años de reforma universitaria, 1938, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
5. AMARO LÓPEZ, Maximiliano. *El fundamento espiritual de la reforma*. V. 1. Paraná, 1928.
6. ANTECEDENTES sobre los sucesos de la Universidad de Córdoba, en *Revista de Filosofía*. Año 4. T. 2. Buenos Aires, 1918.
7. ARÁOZ ALFARO, Gregorio. La reforma universitaria. en *Cuestiones universitarias*. Buenos Aires, 1914.

---

(\*) **Fuente:** *Bibliografía sobre Reforma y Autonomía Universitaria*, Ministerio de Educación - Instituto Bibliotecológico de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, 1956, págs. 1-15. El anclaje bibliográfico comprende hasta el año 1956. (Los coordinadores)

9. La reforma universitaria. El Congreso y la Universidad; los males actuales y las reformas proyectadas, en *Revista de Derecho, Historia y Letras*. V. 1. T. 19. Buenos Aires, 1904.
10. La reforma universitaria. El gobierno de las Facultades y el profesorado. (Conferencia dada a pedido del Círculo Médico de Córdoba, el día 3 de octubre, en *Revista de la Universidad de Córdoba*. T. 1, 1914.
11. BAGÚ, Sergio. Cómo se gestó la reforma universitaria argentina, 1938, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. I, 1941.
12. *Vida ejemplar de José Ingenieros*. Buenos Aires: Ed. Claridad, 1936.
13. BALDRICH, Alberti. La misión formativa de la Universidad de la reforma, 1922, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
14. BALESTRA, Juan. *Los altos estudios y la autonomía de las universidades*. Buenos Aires: Discurso, 1891.
15. BARROS, Enrique F. Universidad, ciencia y contra-reforma, 1924, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
16. BERMANN, Gregorio. El conflicto universitario de Córdoba, en *Nosotros*. Año 12. T. 28. Buenos Aires, 1918.
17. \_\_\_\_\_. *Cultura y política en la reforma universitaria*. Conferencia. Rosario, 1932.
18. \_\_\_\_\_. *Juventud de América; sentido histórico de los movimientos juveniles*. N.º 11. México: Ediciones Cuadernos americanos, 1946.
19. \_\_\_\_\_. Lo que debe a Ingenieros nuestra generación, en *José Ingenieros*. Buenos Aires, 1926.
20. \_\_\_\_\_. Nuestra juventud y su fe, 1932, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
21. La reforma, movimiento juvenil, 1936, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
22. La reforma universitaria, en *Revista de Filosofía*. Buenos Aires. T. 1, 1927.
23. Sentido histórico de los movimientos estudiantiles juveniles, en *Congr. nac. de med.* T. II, 1934.
24. BESIO MORENO, Nicolás. El problema universitario, en *Revista de Filosofía*. Año 6. T. 11. Buenos Aires, 1920.

25. BIAGOSCH, Emilio R. El conflicto de la Facultad de Derecho. Dos interpretaciones reformistas. La Facultad de Derecho perturbada por los sucesos políticos, por Emilio Biagosch, 1928, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. I, 1941.
26. BIANCO, José, La oligarquía universitaria, en *La Línea*. Buenos Aires, 1927.
27. BIELSA, Rafael. *La autarquía de las universidades y otras cuestiones de política y docencia universitarias*. Buenos Aires: J. Lajouane y cía., 1926.
28. Observaciones sobre la cuestión universitaria, en *Revista de la Facultad de ciencias económicas, comerciales y políticas*. Ser. 4. T. 4. N.º 1 y 2. Rosario, 1945.
29. \_\_\_\_ *Régimen universitario, derecho y política; a propósito de la reforma de la Ley sobre universidades*. Buenos Aires: J. Lajouane y cía., 1932.
30. BLANCO, Marcos Manuel. La revolución universitaria, en *Nosotros*. Año 16. T. 42. Buenos Aires, 1922.
31. BOLIVIA y el movimiento universitario de Córdoba, 1937, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. II, 1941.
32. BRANDAN CARAFFA, Alfredo. Discurso en nombre de la Federación universitaria de Córdoba, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1926-1927.
33. Hacia una nueva patria, 1918, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. II, 1926-1927.
34. BUTTY, Enrique. La reforma universitaria y la Facultad de ingeniería, en *La Ingeniería*. Año 22. N.º 491-493. Buenos Aires, 1918.
35. CABALLERO MARTIN, Angel S. *La Universidad en Santa Fe. El Primer Congreso nacional de estudiantes universitarios, la reforma universitaria, la Universidad Nacional del Litoral*. Santa Fe: Impr. de la Universidad, 1931.
36. CAPDEVILA, Arturo. La reforma universitaria en Córdoba, en *Revista de Filosofía*. T. 2. Buenos Aires. 1920.
37. \_\_\_\_ La revolución universitaria, en *Atlántida*. Buenos Aires, abril de 1918.
38. Comité Pro-Reforma Universitaria. El conflicto en la Universidad de Córdoba, en *Revista de Filosofía*. Año 4. T. 1. Buenos Aires, 1918.
39. El Comité pro-reforma universitaria de Córdoba, declara la huelga general por tiempo indeterminado (marzo 13 de 1918); I. Manifiesto a la juventud

- argentina; II. Resolución declarando la huelga; III. Nuevo manifiesto (marzo 31 de 1918), en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. I, 1941.
40. CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. 1., Córdoba, 1918. Bases para la nueva organización de las universidades nacionales. I. Informe de la Comisión redactora. II. Proyecto de ley universitaria. III Proyecto de bases estatutarias. Votos aprobados por el Consejo, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. I, 1941.
41. El Primer Congreso nacional de estudiantes universitarios, (Córdoba, 1918), en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1926-1927.
42. CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. 2., Buenos Aires, 1932. Documentación, programa, miembros del Congreso, entidades adheridas, comisiones, crónica del Congreso, resoluciones sobre los temas, acuerdos varios. Buenos Aires, agosto 13-18 de 1932. Buenos Aires: Federación universitaria argentina, 1932.
43. \_\_\_\_ El Segundo Congreso nacional de estudiantes, (Buenos Aires, agosto 1932); Convenciones preliminares; declaraciones correlacionadas, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. I, 1941.
44. CONGRESO NACIONAL DE MEDICINA. 5., Rosario, 1934. Actas y trabajos. t. II. *Pedagogía y asuntos universitarios*. Rosario: Talls. gráfs. Pomponio, 1934.
45. Congreso Universitario Argentino. 1., Buenos Aires, 1936. Actas y trabajos. Rosario: Establ. gráf. Pomponio, 1935-1937. 3 v.  
Contenido.- t. I. Antecedentes, organización, autoridades. Leyes universitarias, estatutos vigentes y proyectos de ley universitaria.- t. II. Estatutos de las universidades argentinas.- t. III. Actas y trabajos.
46. CONVENCION DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PLATENSES. 1., La Plata, 1936. Primera Convención de estudiantes universitarios platenses (La Plata, 12-19 sept. 1936), en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. I, 1941.
47. COSSIO, Carlos. Fundamentación jurídica de la reforma universitaria, 1927, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
48. \_\_\_\_ La reforma universitaria; desarrollo histórico de su idea. Buenos Aires: Impr. Mervatali, 1930. Tirada aparte de "Nosotros", año XXIV, N.º 248, enero 1930.
49. \_\_\_\_ La reforma universitaria; desarrollo histórico de su idea, en *Nosotros*. Año 24. T. 67. N.º 248. Buenos Aires. 1930.

50. \_\_\_\_\_. *La reforma universitaria; la ideología, el mecanismo, el pasado histórico, la acción futura*. Buenos Aires: L. J. Rosso y cía., 1923.
51. \_\_\_\_\_. *La reforma universitaria, o El problema de la nueva generación*. 2.<sup>a</sup> ed. Buenos Aires, 1927. Tesis - Univ. Buenos Aires. Fac. Derecho y Ciencias Sociales.
52. \_\_\_\_\_. *La reforma universitaria y la reacción*. Buenos Aires: Cía. impresora argentina, 1930. Tirada aparte de "Síntesis". N.º 33.
53. \_\_\_\_\_. *La reforma universitaria y la reacción, en Síntesis*. Año 3. N.º 33. Buenos Aires. 1930. Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
54. COVIELLO, Alfredo. *¿Cumple la Universidad argentina con la función que le corresponde? (¿Cuáles podrían ser las reformas fundamentales que el futuro del país exige?)*. Tucumán, 1942.
55. CRUZ, Manuel Juan. *Sobre la reforma universitaria, 1926, en Mazo, G. del. La reforma universitaria*. T. III, 1941.
56. DECLARACIÓN de principios y programa de acción de "Acción reformista". Facultad de Ciencias Económicas (Buenos Aires, 1928-1938), *en Mazo, G. del. La reforma universitaria*. T. I, 1941.
57. DECLARACIONES del movimiento estudiantil de Santa Fe, *en Mazo, G. del. La reforma universitaria*. T. I, 1941.
58. DEFFIS, Francisco C. *Calle - universidad - calle, en Mazo, G. del. La reforma universitaria*. T. III, 1941.
59. DI FILIPPO, Luis. *Cinco comentarios a la actividad estudiantil*. I. La agitación universitaria. II. La batalla de los estudiantes. III. Universidad quieta. IV. Política inmoral. V. Otra universidad quieta, *en Mazo, G. del. La reforma universitaria*. T. I, 1941.
60. *Las dos intervenciones del Gobierno nacional*. I. El Comité pro-reforma pide la intervención del Poder Ejecutivo Nacional. II. Telegrama al Presidente de la República. III. La Federación universitaria pide al Poder Ejecutivo nueva intervención. IV. La Federación universitaria fundamenta la necesidad de la segunda intervención. V. Orden del día del gran mitin realizado en Córdoba, en favor de los ideales de la Federación universitaria. VI. Toma de la Universidad por los estudiantes, *en Mazo, G. del. La reforma universitaria*. T. I, 1941.
61. DUCLOUT, Jorge. *La reforma universitaria. Conferencia, en Revista del Centro de estudiantes de ingeniería*. N.º 227. Buenos Aires, 1921.

62. DURELLI, Augusto J. El misticismo y la técnica en la "Reforma" universitaria, *en Ciencia y técnica*. Vol. 107. Buenos Aires, 1946.
63. \_\_\_\_ Reforma universitaria de estructura, *en Ciencia y técnica*. Vol. 107. Buenos Aires, 1946.
64. ESTRADA, José Manuel. Reforma universitaria. Enseñanza científica. Enseñanza profesional, *en Obras completas*. T. X. Miscelánea. Buenos Aires, 1904.
65. \_\_\_\_ Reforma universitaria. La libertad de enseñanza, *en Obras completas*. T. X. Miscelánea. Buenos Aires, 1904.
66. La Federación universitaria de Santa Fe al pueblo de la República. Manifiesto inicial, (mayo 1919), *en Mazo, G. del. La reforma universitaria*. T. I, 1941.
67. Federación Universitaria La Plata. *Bibliografía sobre la reforma universitaria*. La Plata, 1954.
68. \_\_\_\_ *El conflicto universitario de La Plata*. Publicación oficial de la Federación universitaria. V. I. La Plata, 1920.
69. FERNÁNDEZ, Juan R. Reforma universitaria (Estudio general), *en Revista de derecho, historia y letras*. T. 1-6.
70. FIGUEROA, Ernesto L. Acercamiento obrero-estudiantil. Dos discursos. I. Libertad, [pronunciado el 4 de agosto de 1920, en Buenos Aires]. II. Palabras nuevas [pronunciado en La Plata], *en Mazo, G. del. La reforma universitaria*. T. V, 1926-1927.
71. GABRIEL, José. La nueva Universitaria, 1932, *en Mazo, G. del. La reforma universitaria*. T. III, 1941.
72. GAMBINO, Humberto C. Discurso en nombre de la Federación universitaria de Santa Fe, *en Mazo, G. del. La reforma universitaria*. T. III, 1926-27.
73. GAVIOLA, Enrique. *Reforma de la universidad argentina y breviario del reformista*. Buenos Aires: L. J. Rosso, 1931.
74. GIUDICE, Ernesto, Proyección y enseñanza del proceso de la Facultad de Medicina, 1935, *en Mazo, G. del. La reforma universitaria*. T. III, 1941.
75. \_\_\_\_ Veinte años de reforma universitaria, 1938, *en Mazo, G. del. La reforma universitaria*. T. III, 1941.



76. GOLLÁN, Josué (h.). La Universidad del Litoral y la reforma universitaria. Discurso pronunciado en el acto de asunción del rectorado de la Universidad, en *Universidad*. N.º 16. Santa Fe. 1945.
77. GONZÁLES, Joaquín Víctor. *Ideas de reforma universitaria. Colación de grados del 8 de diciembre de 1904*. Córdoba, Buenos Aires: Coni, 1904.
78. GONZÁLEZ, Julio V. Iniciación reformista, en *Acción universitaria*. Buenos Aires. may-jun. de 1925.
79. Justificación de la reforma universitaria, 1938, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
80. *Principios y fundamentos de la reforma universitaria*. V. 1. Santa Fe: Conferencia, 1930.
81. \_\_\_ La reforma universitaria, en *Rev. Sagitario*. V. 2. Buenos Aires, 1927.
82. \_\_\_ La reforma universitaria de 1904, en *Revista de Filosofía*. Año 14. V. 29. N.º 4-6. Buenos Aires. 1928.
83. \_\_\_ *La revolución universitaria*, (1918-1919). Buenos Aires: J. Menéndez, 1922.
84. \_\_\_ *Significación social de la reforma universitaria*. Buenos Aires: Tall. Araujo hnos., 1924.
85. \_\_\_ Significado de la reforma universitaria. Conferencia pronunciada en el Ateneo del Centro de estudiantes de derecho de Buenos Aires, el 20 de agosto de 1923, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. I, 1926-27. Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
86. \_\_\_ La Universidad, en *Nosotros*. Año 21. T. 57. Buenos Aires, 1927.
87. GONZÁLEZ, Julio V. *La Universidad; teoría y acción de la reforma*. Buenos Aires: Ed. Claridad, 1945 (Biblioteca Hombres e ideas. El pensamiento y la acción puestos al servicio de un mundo mejor. V. 15).
88. \_\_\_ La Universidad y el Estado; fundamentos de una nueva ley universitaria, 1934, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
89. GONZÁLEZ ALBERDI, P. La reforma universitaria, en *Revista de Filosofía*. Año 14. N.º 3. Buenos Aires. 1928.
90. GRECA, Alcides. El camino que debe seguir la reforma, (1938). [Discurso pronunciado en el anfiteatro de la Facultad de medicina del Rosario en la

- celebración del XX. aniversario de la Reforma, organizada por la filial de Rosario del Centro de estudiantes de derecho de Santa Fe], en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
91. GRUNING ROSAS, Alejandro. Una carta sobre el movimiento, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1926-1927.
  92. GUASTAVINO, Elías F. Opinión sobre el problema universitario. Respuesta del ex Prof. Dr. Elías F. Guastavino, a la encuesta de la Com. de I. Pública de la C. de diputados del año 1932, en *Congr. univ. arg.* T. III, 1936.
  93. GUGLIELMINI, Homero M. La reforma en la Universidad, en *Inicial*. N.º 10. Buenos Aires, 1925.
  94. \_\_\_\_ La reforma universitaria, 1925, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
  95. GUIDO, Angel. Definición de la reforma universitaria, 1932, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
  96. HAYA DE LA TORRE, Víctor Raúl. En el XI aniversario de la reforma, en *Revista de Filosofía*. Año 14. N.º 5-6. Buenos Aires, 1928.
  97. \_\_\_\_ La reforma universitaria, en *Construyendo el aprismo*. Buenos Aires, 1933.
  98. \_\_\_\_ La reforma universitaria y la realidad social. Carta a los jóvenes de "Estudiantina", en *Estudiantina*. La Plata. enero/febr. de 1926.
  99. \_\_\_\_ La reforma universitaria y la realidad social. Dos mensajes. I. Carta a los jóvenes de la revista "Estudiantina". II. Mensaje a la juventud de La Plata, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. V, 1926-27.
  100. HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro. Ripa Alberdi y la reforma universitaria, por Pedro Henríquez Ureña (México, 1924), en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. I, 1941.
  101. HERRÁN, Carlos M. Para una posible reforma de los estudios universitarios: La contratación de profesores, en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*. 3.ª época. T. V, 1945.
  102. HERRERA, Oscar. Formemos el frente único de la justicia, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. VI, 1926-1927.
  103. HERRERO, Antonio. Acción universitaria de Alfredo Palacios. I. La reforma, en *Nosotros*. Año 18. T. 47. Buenos Aires.

104. \_\_\_ Vidas ejemplares: Alfredo Palacios, caracteres, valores y problemas de su personalidad y acción política y social; reforma universitaria e iberoamericanismo. Buenos Aires: M. Gleizer, 1925.
105. HURTADO DE MENDOZA, Mariano. Carácter económico y social de la reforma universitaria, (1925), en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. I, 1926-1927. Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
106. \_\_\_ La reforma universitaria, en *Nosotros*. Año 19. Tomo 51. Buenos Aires, 1925.
107. INFORME de la Comisión encargada de estudiar el conflicto universitario de La Plata ante el Círculo médico argentino y Centro estudiantes de medicina de Buenos Aires. Horacio C. Trejo, Vicente E. Pomponio e Ivo C. Celery. Buenos Aires, 1920.
108. INGENIEROS, José. Significación de la reforma en la universidad, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. V, 1926-1927.
109. Significación de la reforma universitaria, en *El Universitario*. Buenos Aires, abril de 1920.
110. IRIBARNE, Julio. El movimiento reformista universitario de 1905-1907, en *Revista del Círculo médico argentino y Centro de estudiantes de medicina*. V. 1. Buenos Aires, 1921.
111. JUSTO, Juan B. La reforma universitaria, en *Discursos y escritos políticos*. Buenos Aires, 1933.
112. La Juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud-América; manifiesto, 1918, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. II, 1926-1927.
113. KATZ, José. *El devenir de la reforma universitaria*. Buenos Aires: L. J. Rosso, 1930.
114. El devenir de la reforma universitaria, en *Revista de Filosofía*. Año 15. N.º 4-6. Buenos Aires, 1929.
115. KORN, Alejandro. Contenido ideal de la reforma, 1921, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
116. \_\_\_ Discurso pronunciado por el Dr. Alejandro Korn al ocupar el decanato de la Facultad de filosofía y letras. [La reforma universitaria y el programa de los nuevos decanos], en *Revista de Filosofía*. Año 5. T. I. Buenos Aires. 1919.
117. \_\_\_ La reforma universitaria, en *El Argentino*. N.º 4945. La Plata, 1919.

- Buenos Aires: La Gaceta Universitaria, oct. 1920. Córdoba: La Gaceta Universitaria, 10 jul. 1924.
118. KORN, Alejandro. La reforma universitaria, (con motivo del movimiento estudiantil en la Universidad de La Plata), en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. IV, 1926-1927.
119. \_\_\_\_ La reforma universitaria y la autenticidad argentina, 1920, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
120. \_\_\_\_ Significado de la reforma universitaria, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. V, 1926-1927.
121. KORN VILLAFÑE, Adolfo. Incipit vita nova. Alberdi, la nueva Argentina y la nueva universidad, en *Revista nacional y de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, 1920.
122. LAZARTE, Juan. En torno al significado histórico de la reforma universitaria, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
123. \_\_\_\_ *Líneas y trayectoria de la reforma universitaria*. Rosario: Libr. Ruiz, 1935.
124. LEJARRAGA, Pablo. Las juventudes reformistas en las luchas por la liberación continental, 1938, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
125. LOBOS, Eleodoro. Discurso pronunciado por el Dr. Eleodoro Lobos al ocupar el decanato de la Facultad de ciencias económicas [La reforma universitaria y el programa de los nuevos decanos], en *Revista de Filosofía*. Año 5. T. 1. Buenos Aires, 1919.
126. LÓPEZ, Héctor A. Discurso en nombre de la Federación universitaria de Tucumán, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1926-1927.
127. LOUDET, Osvaldo. Discurso del presidente de la Federación universitaria argentina y presidente del Congreso, Osvaldo Loudet, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1926-1927.
128. LO VALVO, José. *Temas universitarios*. Santa Fe: Impr. de la Universidad, 1936.
- Contenido: La universidad.- La universidad y lo universal.- Docencia e investigación.- Profesores contratados y por concurso.- Reforma y nueva educación.- Nueva educación y representación estudiantil. Bases para un anteproyecto de ley universitaria.- Nuevo plan de estudios.

129. MAROTTA, FRANCISCO PEDRO. *La reforma universitaria de 1923; anteproyecto y versión taquigráfica de la exposición de motivos*. Buenos Aires: Oceana, 1924.
130. MATIENZO, JOSÉ NICOLÁS. La reforma universitaria, en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*. Año 1. T. 1, 1904.
131. MAUPAS, LEOPOLDO. La reforma universitaria. Breves consideraciones acerca de la reforma universitaria, en sus ideas fundamentales, crítica y constructiva, en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*. T. 2, 1904.
132. MAZO, GABRIEL DEL. *Estudiantes y gobierno universitario. Bases doctrinarias y táctica representativa en las universidades argentinas y americanas*. Buenos Aires: El Ateneo, 1946.
133. \_\_\_\_\_. *Estudiantes y gobierno universitario*. 2.<sup>a</sup> ed. corr. y actualizada. Buenos Aires: el Ateneo, 1956.
134. \_\_\_\_\_. Korn y la reforma universitaria, por Gabriel del Mazo. (La Plata, 1940), en *La reforma universitaria*. T. I, 1941.
135. \_\_\_\_\_. *Participación de los estudiantes en el gobierno de las universidades*. La Plata: Edición del Centro estudiantes de derecho, 1942.
136. \_\_\_\_\_. *La reforma universitaria; compilación y notas a cargo de Gabriel del Mazo*. 6 V. Buenos Aires: Federación universitaria de Buenos Aires 1926-1927 (Publicaciones del Círculo médico argentino y Centro estudiantes de medicina).  
 Contenido: T. I. Juicio de hombres de la nueva generación acerca de su significado y alcances (1918-1926).- T. II. Documentos relativos al movimiento estudiantil en las universidades de Córdoba y Buenos Aires (1918).- T. III. El primer Congreso nacional de estudiantes universitarios (Córdoba 1918).- T. IV. Documentos relativos al movimiento estudiantil en La Plata (1919-1920).- T. V. Documentos complementarios que se refieren a la acción directamente social del movimiento estudiantil argentino (1918-1921), con un apéndice relativo a la campaña contra la limitación de ingreso a las universidades (1926).- T. VI. Documentos relativos a la propagación del movimiento en América Latina (1918-1927).
137. \_\_\_\_\_. *La reforma universitaria, 1918-1940. Compilación y notas de Gabriel del Mazo*. 3 V. La Plata: Edición del Centro estudiantes de ingeniería, 1941. Contenido: T. I. El movimiento argentino.- T. II. Propagación americana.- T. III. Ensayos críticos.

138. \_\_\_\_ Reforma universitaria e independencia nacional, en *Anales de la Universidad Central de Venezuela*. T. 31. Caracas, 1945.
139. \_\_\_\_ A reforma universitaria; una conciencia de emancipação en desenvolvimento. Discurso do XX. aniversario, por Gabriel del Mazo (1938), en *La reforma universitaria*. T. II, 1941.
140. \_\_\_\_ La reforma universitaria; una conciencia de emancipación en desarrollo. (Discurso del XX. aniversario. 1938), en *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
141. \_\_\_\_ *Reforma universitaria y cultura nacional*. Prólogo de Luis Alberto Sánchez. Buenos Aires: Ed. Raigal, 1950.
142. MAZO, Gabriel del. *Reforma universitaria y cultura nacional*. Prólogo de Luis Alberto Sánchez. Buenos Aires: Ed. Raigal, 1955 (Biblioteca "Nuestra América", t. IV).
143. Memoria del Dr. Luis Alberto Sánchez, rector de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, en *Boletín universitario*. Año 3. N.º 15. Lima. 1943.
144. Memorial de anhelos y exposición de cargos. El Comité pro reforma universitaria ante el Ministerio de instrucción pública y Consejo superior de la Universidad, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. I, 1941.
145. MÉNDEZ, Julio. Discurso pronunciado por el Dr. Julio Méndez al ocupar el decanato de la Facultad de ciencias médicas. [La reforma universitaria y el programa de los nuevos decanos], en *Revista de Filosofía*. Año 5. T. 1. Buenos Aires, 1919.
146. MENDIOROZ, Alberto. Discurso en nombre de la Federación universitaria de La Plata, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1926-1927.
147. MOLINARI, Diego Luis. Actualidad de la reforma universitaria, 1938, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
148. MONSERRAT, Santiago. Problemas de la reforma, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
149. MUÑOZ MONTORO, Gonzalo. La emancipación estudiantil y la gesta de un nuevo derecho. [Discurso pronunciado en el teatro Argentino, de La Plata, en el mitin del 7 de mayo de 1920], en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. IV, 1926-1927. Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. I, 1941.

150. ORGAZ, Arturo. La reforma universitaria y la Facultad de Derecho de Córdoba, (1922), en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
151. ORMA, Adolfo F. Inauguración de los cursos en la Facultad de derecho. Discurso inaugural, en *Revista de Filosofía*. Buenos Aires. Año 4. T. 1, 1918.
152. PALACIOS, Alfredo L. Los nuevos métodos; del dogma a la ciencia experimental. [1. La reforma universitaria. 2. El espíritu renovador y las Facultades de Derecho. 3. En la Universidad de La Plata], en *Revista de ciencias jurídicas y sociales*. Año 2. N.º 9. La Plata: Facultad de ciencias jurídicas y sociales, octubre de 1925.
153. \_\_\_\_ La reforma universitaria y el problema americano, 1925, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
154. PALCOS, Alberto. El conflicto universitario cordobés, en *El Hogar*. Buenos Aires, 3 de mayo de 1918.
155. \_\_\_\_ La reforma universitaria y el problema educacional; una premisa previa, 1920, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. I, 1926-1927. Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941. Boletín de la Federación universitaria de N.º 3. Buenos Aires, 1921.
156. PENA, Carlos María de. *Páginas sobre reorganización universitaria. Carta al Dr. Joaquín de Salterain*. 1 V. Montevideo, 1908.
157. PI SUÑER, Augusto. La influencia del movimiento de los estudiantes argentinos en las universidades españolas [Conferencia dada en el Aula magna de la Universidad de Córdoba, en septiembre de 1919], en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. V, 1926-1927. Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
158. PIZZONIA, Alfonso Horacio. Definición sencilla de la reforma universitaria; palabras de un estudiante a los estudiantes, 1940, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
159. Plataformas Y declaraciones de principios de entidades reformistas. I. Carta orgánica del partido reformista centro izquierda (Facultad de derecho de Buenos Aires, 1928). II. Declaración de principios del partido unión reformista (Facultad de derecho de Buenos Aires, 1923). III. Declaración de principios del Centro de estudiantes (Facultad libre de derecho de Rosario, 1930). IV. Declaración de principios de los profesores y auxiliares docentes de la Facultad de medicina (Rosario, 1932). V. Declaración de principios del partido reformista izquierda de la Facultad de matemáticas

- (Rosario, 1932). VI. Plataforma de la Agrupación universitaria de izquierda de la Facultad de química industrial (Santa Fe, 1932). VII. Bases, principios y plan de acción del partido reformista izquierda de la Facultad de ciencias exactas, físicas y naturales (Buenos Aires, 1931). VIII. Inclusión de la reforma universitaria en las plataformas de los partidos políticos (1931), en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. I, 1941.
160. PUCCIO, Enrique A. A los veinte años de la reforma universitaria (1938), en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
161. \_\_\_ Ensayo de ubicación de la reforma universitaria (1936), en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
162. \_\_\_ La reforma y el Congreso latinoamericano de Chile, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. II, 1941.
163. ¿Qué es la "Reforma universitaria"?, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
164. QUESADA, Ernesto. *La Universidad y la Patria*; discurso oficial en la conmemoración del centenario de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 1921.
165. *Quince años de derrota bajo el signo de la Reforma*. V. 1. La Plata: Insurrexit, 1933.
166. RAMOS MEJÍA, José M. Reforma universitaria y Unión de la juventud. La reforma estudiantil del 13 de diciembre de 1871, en *Crítica jurídica, histórica, política y literaria*. N.º 28. Buenos Aires.
167. RAZORI, Amílcar. El contenido de la revolución estudiantil, en *Ideas*. Buenos Aires, julio de 1918.
168. Reforma conveniente, en *Ciencia y técnica*. N.º 294. Buenos Aires.
169. *La reforma universitaria en la Universidad de Córdoba, en la Universidad de Buenos Aires; año 1918*. Buenos Aires: Talls. gráfs. de la Penitenciaría nacional, 1919.
170. Repertorio de opiniones a través de tres pronunciamientos. I. Debate en Córdoba (1930). II. Revista Megáfono (1931). III. Encuesta sobre la Reforma, de la revista "Flecha" (Córdoba, 1936), en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
171. REY PASTOR, Julio. Sobre la reforma universitaria. Conferencia pronunciada en el Aula Magna de la Facultad de ciencias exactas, físicas y naturales de



- Buenos Aires, en el acto organizado por el Centro estudiantes de ingeniería, con motivo de cumplirse el 24 aniversario de la Reforma universitaria, en *Ciencia y técnica*. Vol. 99. N.º 482. Buenos Aires, 1942.
172. RIPA ALBERDI, Héctor. La reforma universitaria (1922), en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
173. RIVAROLA, Rodolfo. Autonomía de las universidades. [Informe presentado a la Conferencia universitaria], en *La Universidad popular*. T. 1. N.º 4. Buenos Aires. 1905.
174. \_\_\_\_ Próxima discusión de la reforma universitaria, en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*. T. III, 1905.
175. \_\_\_\_ Proyecto de reformas y fundamentos, en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, T. I, 1904.
176. \_\_\_\_ La reforma universitaria, en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*. T. III, 1905.
177. \_\_\_\_ La reforma universitaria. Límite de la intervención legislativa, en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*. T. I, 1904.
178. \_\_\_\_ La reforma universitaria. Para el método en la discusión, en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*. T. I, 1904.
179. ROCA, Deodoro. *La reforma universitaria*. Buenos Aires, 1926. Contenido: 1. La universidad y el espíritu libre. 2. La nueva generación.
180. ROCES, Wenceslao. La reforma argentina, ejemplo en España (1926), en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
181. RODRÍGUEZ SARÁCHAGA, Oscar. *Universidades. Su autonomía*. Buenos Aires, 1893. Tesis - Univ. Buenos Aires. Fac. Derecho y ciencias sociales.
182. ROJAS, Ricardo. *Discurso del Rector. Memoria del Rector*. 2 V. Buenos Aires, 1930.
183. ROMANO, Nicolás. La reforma universitaria argentina [Publicado en "O jornal" de Río de Janeiro, el 12 de octubre de 1928, con motivo del centenario del tratado de paz argentino-brasileño], en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. II, 1941.
184. SÁNCHEZ, Luis Alberto. Congreso latinoamericano de estudiantes (Santiago de Chile, set.-oct. 1937). I. Vísperas del Congreso; mensaje a los estudiantes argentinos, por Luis Alberto Sánchez, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. II, 1941.

185. La reforma universitaria; conferencia, en *Revista de la Universidad de San Carlos*. N.º 4. Guatemala.
186. SÁNCHEZ VIAMONTE, Carlos. *Jornadas*. Buenos Aires: J. Samet, 1929.
187. \_\_\_\_ El primer decenio de la reforma universitaria en el país (1928), en MAZO, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
188. SANGUINETTI, Florentino V. Por la divulgación de la reforma universitaria argentina [Conferencia dictada en Montevideo, el 21 de agosto de 1926], en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. I, 1926-1927.
189. \_\_\_\_ Reforma y contra reforma en la Facultad de Derecho de Buenos Aires (1926), en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
190. SBARRA, Noel H. *La reforma; evocación y presencia*. I V. La Plata: Centro Estudiantes de medicina, 1938.
191. \_\_\_\_ La reforma universitaria: evocación y presencia, (1938), en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
192. SEOANE, Manuel A. *Con el ojo izquierdo (Mirando a Bolivia)*. I V. Buenos Aires, 1926.
193. SOMARIVA, Luis H. Puntos de vista sobre el conflicto universitario, en *El Argentino*. La Plata, junio 15 de 1920.
194. \_\_\_\_ La reforma universitaria (1920), en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. IV, 1926-1927. Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. I, 1941. Boletín de la Federación universitaria argentina. Buenos Aires, agosto de 1920.
195. STORNI, Gabriel F. Sugestiones sobre autonomía económica universitaria, en *Congr. univ. arg.* T. III, 1936.
196. STUCKERT, Guillermo V. La reforma y la libertad de aprender y enseñar; enfoques universitarios de un profesor reincorporado. Conferencia por Radio La Voz de la Libertad, L. V. 2, Córdoba, 24 de enero 1956. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Dirección general de publicidad, 1956.
197. TABORDA, Saúl A. La docencia emancipadora. [Discurso pronunciado en La Plata, el 7 de mayo de 1920], en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. I, 1926-1927. Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
198. \_\_\_\_ En el décimo aniversario (1928). Discurso pronunciado en la conmemoración del 15 de junio en Córdoba, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*, T. III, 1941.

199. \_\_\_\_ *Investigaciones pedagógicas*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Dirección de publicidad, 1932 (Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de publicidad. Sección Humanidades. Publicaciones, N.º 3).
200. \_\_\_\_ La reforma universitaria, en *La Gaceta universitaria*. Córdoba, dic. 22 de 1922.
201. UGARTE, Manuel. La obra continental de la reforma juvenil (1931), en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. III, 1941.
202. VERDE TELLO, Pedro A. El alcance social de la reforma universitaria (1922), en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. I, 1926-1927.
203. \_\_\_\_ Sobre la reforma universitaria, en *Bases*. La Plata, jul. 1. de 1924.
204. VILLALOBOS DOMÍNGUEZ, C. La crisis de la reforma universitaria, en *Nosotros*. Año 19. T. 51. Buenos Aires, 1925.
205. VILLARREAL, Juan Manuel. Ripa Alberdi y la reforma universitaria, en Mazo, G. del. *La reforma universitaria*. T. I, 1941.
206. WALKER L., Francisco. La reforma universitaria, en *Boletín Informativo de la Universidad de Santiago de Chile*. N.º 1, 1945.
207. ZEBALLOS, Estanislao S. Discurso pronunciado por el Dr. Estanislao S. Zeballos al ocupar el decanato de la Facultad de derecho ciencias sociales [La reforma universitaria y el programa de los nuevos decanos], en *Revista de Filosofía*. Año 5. T. 1. Buenos Aires, 1919.



**Este libro se terminó de imprimir en los  
Talleres Gráficos de Editora y Librería Jurídica Grijley  
(ediciongrijley@gmail.com)  
el día 12 de mayo de 2021, al conmemorarse el  
470 Aniversario de la fundación de la  
UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS,  
Decana de América (Lima, 12-V-1551).**





**E**sta monumental obra, fruto de esfuerzo colectivo, somete a un escrupuloso estudio a una institución que existe desde el medievo hasta la actualidad, y sigue aportando grandes fines de la excelencia a través de la difusión de conocimiento, creatividad y profesionalización: la universidad. En ese sentido, las universidades son analizadas en la actualidad de acuerdo con grandes temas-problema: historia, luchas, autonomía, etc. Asimismo, estos tópicos se relacionan con los roles contemporáneos que se asumieron en los tiempos de la posmodernidad; es decir, como sociedades de la información y del conocimiento. De esta manera, la obra trata de un ambicioso estudio crítico y multidisciplinario, bajo el marco histórico de los 100 años, que se conmemora en torno al *Grito de Córdoba*. Es por ello que el lector hallará grandes temas que hoy surcan el horizonte de las universidades tanto en Latinoamérica como en Europa.

**GRILEY**

ISBN: 978-9972-04-681-0



9 789972 046810