



Informe técnico de investigación

Interpretaciones sobre la libertad de cátedra de docentes universitarios en la ciudad de
Medellín, 2020

Diana Marcela Díaz Rodríguez

José David Ramírez Abraham

Gustavo Adolfo Sánchez Cano

Asesor:

Libardo Antonio Giraldo Gaviria

Médico y Cirujano, Magíster en Salud Pública

Docente e Investigador Universitario

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Universidad de Manizales – Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo

Humano CINDE

UMZ 31 Sabaneta - Antioquia

2020

Tabla de contenido

Agradecimientos	4
Resumen	5
Abstract	5
Descripción del problema	7
Antecedentes investigativos.....	7
Estado del arte	11
Planteamiento del problema y justificación	14
Objetivos	16
General.....	16
Específicos	16
Ruta conceptual	17
Marco conceptual.....	17
Democracia	17
Educación.....	18
Libertad de cátedra	20
Autonomía universitaria.....	21
Universidad.....	22
Pedagogía.....	23
Didáctica	24
Docente	24
Desarrollo.....	24
Marco normativo	25
Marco contextual	27
Presupuestos epistemológicos	29
Tipo y diseño de investigación.....	29
Metodología utilizada en la generación de la información.....	32
Descripción del proceso de selección de actores sociales.....	32
Descripción de las técnicas y sus instrumentos correspondientes.....	32
Entrevistas	32
Descripción de las consideraciones éticas	33
Proceso de análisis de la información.....	35
Principales hallazgos y conclusiones	37
Resultados.....	37

Currículo	39
Pedagogía	40
Límites	41
Experiencia	42
Formación	44
Motivaciones	46
Democracia	46
Autonomía universitaria.....	47
Discusión.....	48
Conclusiones	50
Recomendaciones	52
Productos generados.....	55
Impactos esperados a partir del uso de los resultados	57
Referencias bibliográficas	59
Anexos.....	67

Agradecimientos

Al profesor Libardo nuestro tutor. Gracias por todas enseñanzas; por el tiempo dedicado; la paciencia y el cariño con el que nos acompañaste. Gracias por ser nuestro guía y hacer un poco más fácil este proceso. No fuimos un grupo de tres, somos un equipo de cuatro.

A los profesores y profesoras: Jeniffer Hernández, Fernando Peñaranda, Astrid García, Elizabeth Pérez, Humberto Caballero, Nelson Agudelo, Álvaro Giraldo, Isabel Puerta, Sergio Gómez, Yordan Rodríguez y Sandra Alvarán. Este trabajo se logró gracias a sus aportes, experiencias y enseñanzas. Gracias por la apertura a este diálogo; de nuestra parte solo queda admiración y respeto por su labor.

Al CINDE, por brindarnos espacios de disfrute académico y profunda reflexión con nuestros compañeros y docentes; además del constante y continuo interés por la educación, la niñez, la juventud y la paz del país, elementos fundamentales para la construcción de una nación más equitativa y empática.

A mi familia, entre ellos, mis amigas y amigos del alma, gracias por la paciencia. Al profe Libardo de nuevo; gracias por caminar conmigo de nuevo. - *Diana Marcela Díaz Rodríguez.*

A Dios por la fuerza constante para seguir cuando hubo dudas, a mis familias Ramírez-Abraham por el acompañamiento constante en el proceso de maestría y a mis compañeros de investigación y tutor por estar ahí cuando yo no estuve. - *José David Ramírez Abraham.*

Quiero agradecer a toda mi familia Arango, Cano y Salazar quienes fueron un pilar fundamental durante todo este tiempo. En especial, a mi tía Sofía Arango Montoya y mi hermano por creer en mí, en brindarme su apoyo incondicional. A mis tíos Martha Arango y Glen Nimnicht por dejar huella en mí. - *Gustavo Adolfo Sánchez Cano.*

Resumen

La libertad de cátedra es un derecho de los docentes; particularmente de aquellos que realizan su actividad en la educación superior, varios factores definen este concepto, al tiempo que existen limitantes en función del alcance de lo enseñado y la institución donde se ejerce la docencia. En esta investigación se realizó un diálogo con docentes de varias universidades de Medellín, con naturaleza jurídica, enfoques y estilos diferentes para determinar mediante un enfoque hermenéutico, la interpretación que cada docente tiene de la libertad de cátedra en relación con sus actividades docentes y otros conceptos relacionados a este, que pudieran relacionarse. Los resultados mostraron que existe relación entre la experiencia docente y la formación académica específica en docencia y la interpretación de la libertad de cátedra en un nivel más integral y no como algo limitado a la aplicación del currículo, así como un entendimiento de la libertad de cátedra como un concepto democrático, fundamental en toda institución de educación superior. Igualmente, se logró evidenciar que varios docentes desconocen la definición normativa de la libertad de cátedra, pese a que ejercen este derecho en sus actividades cotidianas de enseñanza.

Palabras clave: autonomía universitaria, democracia, docente, universidad, libertad de cátedra.

Abstract

Academic freedom is a teacher's right, particularly of those who work in higher education, several factors define this concept, while there are limitations depending on the scope of what is taught and the institution where teaching is performed.

In this research, a dialogue was conducted with professors from several universities in Medellín with different legal characteristics, approaches and styles in order to determine through a hermeneutic approach, the interpretation that each professor has of academic

freedom in relation to their teaching activities and other related concepts that could be related to it.

The results showed that there is a relationship between teaching experience and specific academic background in teaching and the interpretation of academic freedom at a more comprehensive level and not as something limited to the application of the curriculum, as well as an understanding of academic freedom as a democratic concept fundamental in any institution of higher education. Furthermore, It also became evident that several teachers are unaware of the normative definition of academic freedom, despite the fact that they practice this right in their daily teaching activities.

Key words: academic freedom, autonomous university, democracy, teachers, university.

Descripción del problema

La investigación tuvo un proceso de delimitación del tema, con base en dos construcciones que permitieron dar enfoque a la investigación; el primero, la construcción de los Antecedentes Investigativos; y el segundo, la elaboración del Estado del Arte. Los cuales se describen a continuación:

Antecedentes investigativos

Este apartado fue elaborado a partir de la recopilación de informes de investigaciones relacionadas con el concepto de libertad de cátedra en el ámbito de la educación superior; Para ello, se realizó una búsqueda en dos momentos: el primero, correspondió a la selección de palabras claves a partir del objeto de investigación, estas fueron: libertad de cátedra, educación superior y docente universitario.

Un segundo momento correspondió a la selección de bases de datos, motores de búsqueda (Microsoft Academic, Science Direct, Scielo, Dialnet, Redalyc, Jstor, Eric, Ebsco, Latindex) y repositorios institucionales. La búsqueda dio como resultado una selección de cinco (5) artículos y seis (6) informes de investigación, provenientes de diferentes países como: Colombia, Perú, Costa Rica, Estados Unidos, Etiopía y Australia. La búsqueda de los artículos fue hecha para un periodo comprendido entre los años 2000 y 2019. Los siguientes párrafos resumen lo encontrado.

En la investigación de Miñana (2011), se estableció que la autonomía universitaria reside en la libertad de cátedra y de estudio. Entre sus resultados, se encontró que, a pesar de los criterios administrativos y empresariales inmersos en el ambiente universitario actual, con tendencia a homogenizar, controlar y medir resultados; lo que acontece en el aula está declarado como un territorio autónomo, ya que este parece seguir siendo un lugar inmune a ideologías de gobierno, y “perspectivas gerencialistas por controlar la enseñanza” (Miñana, 2011, p. 96). Los

docentes saben que estas medidas no logran traspasar la puerta del salón. Se reitera en esta investigación, que la libertad de cátedra si es asumida con responsabilidad, se convierte en un verdadero reto para el docente.

Por su parte, la investigación de Jiménez (2010), hizo referencia a que las instituciones de educación superior forman personas alejadas de las realidades sociales y sus condiciones de sujeto, olvidando a este en los procesos de educación y “por ende su inesencialidad” (Jiménez, 2010, p.1). Por lo tanto, se determinó que la tarea del docente desde la libertad de cátedra tiene como fin esencializar la educación como reconocimiento de la realidad social del sujeto.

En Perú, en la investigación de Gómez (2017), se reconoció la libertad de cátedra como un derecho y deber de los docentes, el cual aplica en el momento de la planificación curricular y la flexibilización de los temas actuales, permitiendo el libre desarrollo del docente dentro del aula de clase; sin embargo, se presentaron limitantes, los cuales pudieron ser; la presión política, los límites de las normas, el avance científico y la opinión de sus pares académicos, induciendo así a la necesidad de reconocer dentro la institución el significado y usos de esta libertad, en línea con el cumplimiento de los objetivos de la institución.

Por su parte, en Centroamérica la investigación de Calderón (2013), se identificó que a pesar que la mayoría de los docentes participantes en la investigación, interiorizaron el concepto de libertad de cátedra acorde a lo mencionado en la institución, en su práctica, tienen una concepción errónea del mismo, ya que el término alude a libertad del docente para tratar temáticas de conformidad con sus propias convicciones filosóficas, científicas, políticas y religiosas; mas no para generar cambios en los cursos y contenidos sin autorización de la institución. En esta investigación se hace un llamado a la institución a socializar el término, con el fin de que los docentes no recaigan en prácticas inadecuadas del mismo.

En Estados Unidos, la libertad de cátedra ha sido objeto de análisis en la educación privada católica, Jacobs (2011) identificó la libertad de cátedra y su práctica en el aula, por medio de la implementación de un modelo heurístico. La conclusión principal de este trabajo hizo referencia a que es necesario educar sobre la libertad de cátedra, tal cual lo informa la AAUP y la *Ex corde Ecclesiae* a los educadores, involucrando a su vez a administrativos líderes de las facultades, generando un proceso de evaluación para identificar sus usos en el aula.

Asimismo, la investigación desarrollada por Walz (2017) tuvo como objetivo describir y analizar cómo los miembros académicos de las escuelas y universidades cristianas, percibían la libertad de cátedra. Se indicó en este, que varios miembros académicos de las instituciones, deben dar una declaración de fe, lo cual es considerado un limitante para el ejercicio de la libertad de cátedra. Además, se hizo énfasis en la poca información sobre la percepción de este concepto por parte de los miembros académicos de las escuelas y universidades cristianas y su aplicación en su quehacer profesional. La investigación concluyó que la libertad de cátedra es definida por los académicos como un compromiso con sus estudiantes; y reconoció, además, que este término se debe de ajustar ocasionalmente.

La libertad de cátedra también ha sido analizada en relación con la etnia, en el trabajo, desde el estudio de Locher (2013), se utilizó el marco de la teoría de la raza crítica, para demostrar que una facultad de color puede percibir y experimentar diferencialmente este concepto, siendo influenciados por sus identidades sociales. Del estudio se resalta que algunos de los participantes de la investigación, no se sienten completamente protegidos por la libertad de cátedra y que la discriminación u opresión pueden llevarlos al punto de no tener la entereza ni energía necesarias para promulgar este derecho.

Otra de las posibles interpretaciones de libertad de cátedra ocurre en la investigación de Goodell (2005); en la cual se miraron las diferentes percepciones que tenían docentes de los ocho (8) departamentos al interior de la universidad. Los resultados sugirieron que cada

departamento y facultad no compartían una percepción común de la libertad de cátedra, resaltando que si bien la mayoría coincide en que esta protege la investigación y la enseñanza; aproximadamente, la mitad de los docentes participantes no la asoció con ninguna limitación institucional o responsabilidad profesional.

Desde la investigación de Aghion, Dewatripont y Stein (2005), se desarrolló un modelo matemático que aclara las respectivas ventajas y desventajas de la investigación en la academia y el sector privado, enfocándose en los controles de derechos existentes. El artículo concluyó que la apertura es una característica central de la academia y sería interesante entender la complementariedad que existe entre la libertad de cátedra y dicha apertura, en contraste con el sector privado que restringe el flujo de información.

En el estudio presentado por Degefa (2015), se identificaron cuatro categorías sobre las interpretaciones de libertad de cátedra, definiendo que son inclusivas entre sí. En este se determinó que la cuarta categoría que hace referencia a “la libertad cátedra, como el derecho a un entorno de trabajo que permita a los académicos cumplir con sus responsabilidades profesionales” (Degefa, 2015, p.10) abarca a las otras tres, aunque sean cualitativamente diferentes. El estudio concluyó que los académicos entienden la libertad de cátedra de una manera diferente en cada uno de los contextos universitarios.

Desde la investigación de Hoepner (2019), se confrontó la diferencia entre lo que entienden los académicos como libertad de cátedra y como se manifiesta en espacios polémicos de discusión. La investigación concluyó que el concepto tiene sus limitantes y que los académicos solo toman consciencia de éstos cuando estos chocan con ellos, a veces, de forma inesperada.

Es claro que la libertad de cátedra surge como mecanismo de respuesta a los intentos de control por parte de los órganos de vigilancia de principios del siglo XX en los Estados Unidos

de América. También es evidente al día hoy que esta se encuentra inmersa en diferentes perspectivas internas (desde los docentes, administrativos) y externas (entidades de control, Estado, etc.), conjugándose un sin número de interpretaciones acomodadas a las necesidades particulares de cada uno de estos agentes; desdibujando el verdadero sentido de la misma. La libertad de cátedra se encuentra en un panorama en el cual se hace uso de ella como un término más, uno de la lista, en el cual las universidades hacen alarde de ella, sin tener en cuenta su significado y las implicaciones de sus usos en el aula de clase. Es entonces, desde la reivindicación del rol del docente universitario, que se pretende con las investigaciones presentadas, darle el papel preponderante en la educación; vislumbrar caminos hacia la educación de libertad, en la cual se puedan construir nuevos modos de ver el mundo.

Es en esa medida, que las investigaciones realizadas por diferentes académicos en relación a la libertad de cátedra, revelaron un vacío en cuanto a la interpretación que realizan los actores que hacen realidad el ejercicio docente en las universidades y como esta interpretación se aleja de su verdadero significado, es por ello que se genera un mal uso del término. En estas investigaciones según lo relatan sus autores, la definición de este concepto dada por muchas organizaciones o instituciones, es ambigua, lo que da a lugar a un sin número de interpretaciones por lo cual puede generar una mala práctica o un mal ejercicio del quehacer docente universitario y es aquí donde se genera una problemática, por lo que otros organismos externos al ámbito educativo entran a mediar en el asunto, es el caso de los órganos de vigilancia y control, entre ellos la Corte Constitucional o partidos políticos.

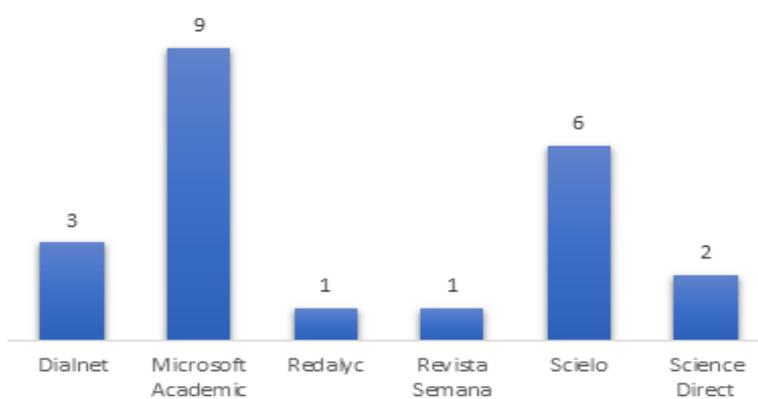
Estado del arte

Para el desarrollo de este capítulo, se siguió la metodología de búsqueda similar a la usada al capítulo anterior (antecedentes investigativos), inicialmente búsquedas de material en bases de datos científicas, repositorios institucionales y sitios web dedicados a compartir videos (YouTube). En los resultados de esta búsqueda se encuentran: artículos resultados de

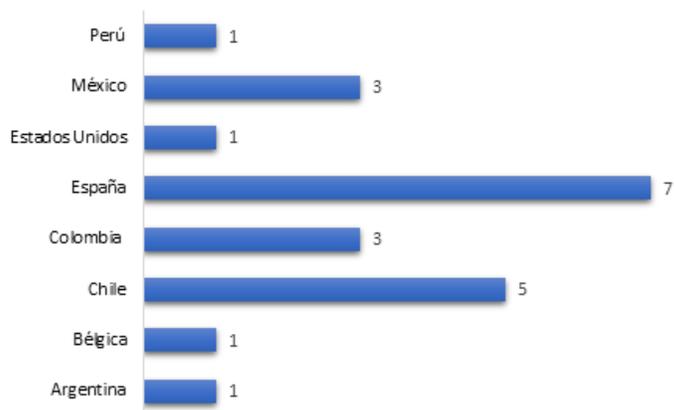
investigación, artículos de reflexión e informes de investigación de pregrado, maestría y doctorado y entrevistas de medios de comunicación; el rango de búsqueda para esta información fue desde el año 2010 hasta el 2020. Los hallazgos permitieron reconocer las diversas miradas y posturas actuales que se le dan en el campo educativo a la libertad de cátedra. A continuación, los resultados de esta búsqueda:

Figura 1.

Hallazgos documentales por base de datos



Nota. El gráfico representa cantidad de materiales documentales hallados según la fuente consultada (2010-2020).

Figura 2.*Hallazgos documentales por países*

Nota. El gráfico representa la cantidad de materiales documentales hallados por países, consultados (2010-2020).

Como se mencionó en el capítulo de antecedentes investigativos, no son muchas las investigaciones académicas que se han realizado en los últimos años en torno a la libertad de cátedra, a pesar de que es un concepto existente en países de todos los continentes. Sin embargo, es necesario acotar que han realizado discusiones y reflexiones en torno al tema, como lo muestran los documentos recopilados para el estado del arte del presente trabajo; países como España, Colombia y Chile por mencionar solo algunos en el idioma español, han tenido reflexiones constantes alrededor de la libertad de cátedra en diferentes escenarios educativos y de opinión pública como debates, foros y entrevistas, por lo que se podría decir que la preocupación por analizar dicho concepto existe y haría falta que las reflexiones sean llevadas al

ámbito investigativo con el fin de profundizar más. Para mayor ilustración de lo encontrado en el estado del arte, se presenta el anexo A, selección de materiales documentales 2010-2020.

Planteamiento del problema y justificación

El interés de investigar el concepto de libertad de cátedra nació con la intención de reconocer en docentes universitarios las diferentes interpretaciones que tienen sobre este y que afectan su quehacer profesional.

Los capítulos anteriores, permitieron encontrar bases para establecer el planteamiento del problema, en el cual desde su abordaje se tuvo en cuenta lo mencionado en la Constitución Política de Colombia en el artículo 27, el cual debe garantizar la libertad de cátedra, entre otros asuntos (Asamblea Nacional Constituyente, 1991); sin embargo, a pesar de su reglamentación, hay diversas interpretaciones de lo que es, y esto, en todos los niveles del sistema educativo, por supuesto incluyendo la Educación Superior En Colombia han sido necesarias varias sentencias de la Corte Constitucional para tratar de esclarecer la definición y el alcance del concepto, lo que muestra la ambigüedad de su significado; estas sentencias se originaron en demandas en las que se entre mezclaron otros derechos fundamentales, como la libertad de expresión o de credo, que en ocasiones se consideraron vulnerados durante el ejercicio docente. Es por esto, que la interpretación que se da al concepto de libertad de cátedra podría llevar a distintos usos, entre ellos, algunos inadecuados por parte de los docentes, desconociendo el “significado participativo del proceso de aprendizaje” (Corte Constitucional de Colombia, 1998, p. 2) y los principios democráticos que deben estar involucrados.

En estas sentencias se determinó, que la libertad de cátedra requiere responsabilidad por parte del docente para la transmisión y debate de conceptos, para lo cual este debe tener la formación requerida que permita fundamentar sus afirmaciones, las cuales deben estar en coherencia con el contexto cultural y académico en el que se encuentran sus educandos (Corte

Constitucional de Colombia, 1992). A la luz de lo expresado, esta investigación pretendió aportar a la comprensión de una problemática que radica en los posibles vacíos y opacidades que existen sobre el concepto de libertad de cátedra en el contexto de la educación superior colombiana, visto principalmente desde la labor del docente universitario.

Por otra parte, la conceptualización de la libertad de cátedra ha llevado a que los académicos se cuestionen por su pertinencia e implicaciones; de allí interrogantes como por qué y para qué su configuración o existencia. Según los académicos, tampoco es para escandalizarse por las interpretaciones que puede haber, al fin y al cabo, el propósito del docente es cuestionar y disertar sobre todos los temas, la libertad de cátedra incluida. No obstante, lo que preocupa es que, por la interpretación, se pueda llegar a la manipulación o al adoctrinamiento en la educación superior por parte, entre otros, del Estado; y que, por ello, se favorezcan intereses particulares en la conciencia ciudadana (Ayala, 2013).

Históricamente y en el contexto internacional, la libertad de cátedra ha sido una práctica del docente contra los intentos de represión y direccionamiento político de la academia. En Norteamérica, Jhon Dewey y A.O. Lovejoy y otros académicos de la Universidad de Illinois fundaron en 1915 la *American Association of University Professors AAUP*, por sus siglas en inglés, a quienes en su ejercicio docente les establecían límites, siendo coartados por la misma institución y el Estado (*American Association of University Professors*, 2015). Los esfuerzos de los docentes en la búsqueda de este derecho permitieron que hoy en día este país y prácticamente todo el mundo, cuente con el principio de la libertad de cátedra en la docencia (Madrid, 2017).

Diversas iniciativas han surgido en diferentes lugares del mundo, motivando los docentes para el ejercicio de la libertad de cátedra. En Perú en el año de 1988, se realizó la asamblea general de los servicios mundiales universitarios, de la cual surgió el documento, la declaración de la libertad académica y la autonomía de las instituciones de educación superior;

en este se definió como la libertad que tienen todos los miembros de la comunidad académica, para el desarrollo de la investigación, enseñanza y aprendizaje (Laksiri, 1989). De acuerdo con el contexto presentado de la libertad de cátedra, esta investigación tuvo como pregunta orientadora ¿Cuáles son las Interpretaciones sobre la libertad de cátedra de docentes universitarios en la ciudad de Medellín, Antioquia en el año 2020?

Objetivos

General

Analizar las interpretaciones de docentes universitarios de Medellín-Antioquia sobre la libertad de cátedra en el año 2020.

Específicos

Identificar la relación entre la interpretación que hacen los docentes universitarios de Medellín-Antioquia del concepto libertad de cátedra y sus actividades docentes.

Comparar las interpretaciones que hacen docentes universitarios de Medellín-Antioquia entre sí del concepto libertad de cátedra y con las definiciones normativas.

Comprender la relación que hacen docentes universitarios de Medellín-Antioquia entre los conceptos libertad de cátedra y autonomía universitaria.

Ruta conceptual

A continuación, se presentan los marcos que, con base en referencias bibliográficas constituyeron en el sustento teórico y conceptual para la investigación. El primero contiene los conceptos relacionados con el objeto de estudio alrededor de los cuales se ha teorizado por parte de diferentes autores; el segundo compila las políticas y normas encontradas, tanto a nivel internacional, como nacional y el tercero corresponde al marco contextual.

Marco conceptual

Similar al enfoque epistemológico, en el cual los investigadores se sitúan desde una perspectiva, estos conceptos pretendieron aclarar qué se entendió para esta investigación sobre democracia, educación, libertad de cátedra, autonomía universitaria, universidad, pedagogía, didáctica, docente y desarrollo. Es así, como a continuación, se presentarán unos desarrollos de cada concepto, apoyados por grandes académicos de varias épocas, aclarando que los términos no se reducen a estas construcciones, sino que aparecen como una invitación para seguir en la teorización de estos.

Democracia

Para Aristóteles (1988) el fundamento de la democracia es la libertad, lo cual consiste en tener todos lo mismo numéricamente, y no según los merecimientos, pues todos los ciudadanos deben tener igualdad, al tiempo que prevalece la opinión de la mayoría; el segundo rasgo esencial de la democracia es 'vivir como se quiere', lo cual hace referencia a la libertad fundada en la igualdad. Aunado a lo anterior, los procedimientos democráticos dictan que los poderes del Estado sean elegidos entre todos y que todos manden sobre cada uno sin que ninguna de estas elecciones sea vitalicia. También, concibe que debe existir un nivel de bienestar definido por el linaje, la riqueza y la educación, el cual debería ser obtenido por todos los ciudadanos; mientras que la democracia, vela por el logro de estos principios.

Desde el punto de vista educativo, Dewey (2004) afirma que el “ideal democrático” es cuando en la vida social los intereses son recíprocos, por lo tanto, se genera un interés de trabajar por una educación “deliberada y sistemática”, ya que, un gobierno que se apoye en las elecciones populares no tendrá éxito si la sociedad que elige no está educada. Aquella sociedad democrática, debe “repudiar el principio de autoridad externa”, primando en esta entonces la disposición y voluntad de sus miembros. Indica, además, que la democracia debe ser entendida más que una forma de gobernar, ya que en ella debe concentrarse la comunicación de los individuos que reconocen mismos intereses, suprimiendo por medio de esto barreras de raza, clase y territorio.

Nussbaum (2005), plantea que una democracia que realmente considere el bien común debe fomentar la reflexión y la deliberación interna en lugar de promover un mundo mercantil con intereses en competencia, por lo cual esta autora para tal fin afirma que

“Debemos producir ciudadanos que tengan la capacidad socrática de razonar acerca de sus creencias. No es bueno para la democracia que la gente vote basándose en los sentimientos que han absorbido de los medios de comunicación y que nunca han cuestionado. Con el fin de fomentar una democracia que sea reflexiva y deliberante, y no un mero mundo mercantil de grupos de interés en competencia, una democracia que verdaderamente tome en consideración el bien común. Esta falta de pensamiento crítico produce una democracia en la que la gente habla entre sí pero nunca mantiene un diálogo genuino” (p. 40).

Educación

La educación siempre se ha considerado un factor determinante para el ser humano y por lo tanto es un tema alrededor del cual siempre es y será objeto de confrontación de ideas, ya

sea por estar ligado a la formación personal, político – ideológica, etc., de los seres humanos o por ser la etapa inicial del proceso de profesionalización de las personas; para Kant (2003):

La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino. (p. 30)

Lo anterior, permite que la educación avance poco a poco a través de las generaciones mediante la transmisión que cada una hace a la siguiente de sus conocimientos y experiencia. Por otra parte, refiriéndose al tipo de educación, esta puede ser privada (o personal) o pública, siendo la primera solo para la enseñanza de los preceptos, mientras que una educación pública completa debe comprender la instrucción y la formación moral, la cual debe ir mejorando constantemente, dando un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana. (Kant, 2003).

Emile Durkheim (1975) veía la educación desde su perspectiva como sociólogo, afirmando que, si esta se veía de otra manera, se podría enfrentar a sesgos que deformarían su pensamiento. Cada sociedad ha tenido un sistema educacional diferente, el cual es regulado por un agente externo, y los individuos no se pueden alejar o resistir debido a su fuerza. Por otra parte, para entender la historia de los sistemas educativos, se debe reconocer que están ligados a sectores políticos, científicos, religiosos, entre otros. Estos sectores no deben ser desligados para comprender la historia de la educación. Durkheim (1975) además afirma:

A partir del momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Muy al contrario, todo cuanto es educación debe

quedar, en cierta medida, supeditado a su influencia. Lo que no viene a decir por ello que el Estado deba necesariamente monopolizar la enseñanza. (p. 62)

Adicionalmente, plantea que es posible alcanzar altos estándares cuando la educación se imparte de una manera ordenada, flexible y continua sin que se busque un éxito inmediato, y no haya distracciones por agentes externos; con base en esto se incrusta una marca en el alma del individuo (Durkheim, 1975).

En este mismo sentido Dewey (2004), afirma que la sociedad que se ha construido existe no solo por la vida biológica, sino además por la transmisión de los conocimientos de los “viejos hacia los más jóvenes” (p. 15), ya que, sin una adecuada comunicación de valores e ideales, la sociedad podría llegar a desaparecer tal cual como se conoce. No obstante, esta comunicación vista desde el fin de la educación, expone este autor que “tener un fin es actuar con sentido, no como una máquina automática; es tener el propósito de hacer algo y percibir el sentido de las cosas a la luz de aquel intento”. (Dewey, 2004, p.95)

Libertad de cátedra

Para poder entender qué es la libertad de cátedra, hay que remontarse a la historia de este término que aún permanece en nuestra era. Según la literatura consultada, el término proviene del alemán *Lehrfreiheit*; Vidal (2004), hace una diferenciación entre este término y la libertad pedagógica (*Pädagogischefreiheit*), indicando que la libertad de cátedra (*Lehrfreiheit*) es un derecho reservado solamente a los docentes universitarios; mientras que la libertad pedagógica, se les reconoce a los docentes no universitarios. Se indica, además, que ambos conceptos gozan de un grado de protección diferenciado, en el cual la libertad de cátedra es un derecho fundamental, mientras que la libertad pedagógica no lo es.

El aspecto diferenciador entre los dos términos, es que, para tener el derecho de la libertad de cátedra, el sujeto debe alimentar su conocimiento por medio de nuevos contenidos

que son alcanzados por medio de la investigación, si no es de esta manera el docente estaría transmitiendo conocimientos por aquellos que han realizado investigaciones de su área (Vidal, 2004). Desde la *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization* (UNESCO, 1992), es percibida como la libertad que poseen los docentes para perseguir la verdad sin temor a represalias sobre la terminación del contrato laboral con la universidad por estar en contra de adoctrinamientos políticos, religiosos o sociales.

El *World University Service* (WUS, 1988), en su sexagésima octava reunión realizada en el año de 1988 en la ciudad de Lima, elaboró *The Declaration on Academic Freedom and Autonomy of Institutions of Higher Education*, en ésta, hacen referencia a que los ambientes de libertad de cátedra y de autonomía son esenciales para el goce pleno de la educación. La libertad de cátedra es definida por la WUS (1998) como la libertad que tienen todos los miembros académicos de las Universidades o Instituciones de Educación Superior para llevar a cabo sus funciones en completa tranquilidad sin esperar una retaliación o hecho discriminatorio ya sea por parte de un gobierno u otro agente externo. Los académicos encargados de la parte investigativa y de enseñanza tienen derecho a realizar sus investigaciones y dictar sus clases libremente teniendo en cuenta los principios, normas y métodos, sin esperar represalias internas o externas a su entorno.

Autonomía universitaria

La autonomía universitaria es la facultad que tienen las instituciones de educación superior para comunicarse con el sistema de educación, con el fin de construir políticas para la sociedad; no puede ser vista como la independencia de las instituciones de las normativas gubernamentales. Apunta, además, al desarrollo de la democracia interna, y a la potestad para la creación de unidades intermedias, aclarando que esta cualidad puede ser diferente en algunos países. Aquellas instituciones que cuentan con esta autonomía deben tener en cuenta el cumplimiento de la función social, y estar a favor de la conservación, aplicación y difusión del

conocimiento (UNESCO, 1997). La normativa colombiana garantiza a las universidades el poder regirse por sus propios estatutos y generar sus propias directivas. Sin embargo, el Estado debe velar tanto para facilitar la financiación de tal manera que se asegure el acceso a las personas; como el asegurar las condiciones para el desarrollo investigativo (Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

Universidad

La universidad que se necesita debe ir más allá de desarrollar las habilidades de los estudiantes, y el desempeño de una profesión; debe ser una verdadera formación de ciudadanos que permita que estos desplieguen sus potencialidades y la posibilidad de crear. Generándoles capacidades que les permitan enfrentarse a la sociedad, flexibilizando sus programas de manera tal que estos se adapten a un entorno actual (Misas, 2004). De igual manera, es reconocida como el espacio natural en el cual los docentes ejercen el derecho a la libertad de cátedra y debe estar al servicio del conocimiento para evitar excesos de poder (Daniels, 2019). La Universidad se piensa desde sus tres ejes misionales, la docencia, la investigación y la extensión en donde la proyección social y los nuevos conocimientos que la sociedad hace uso permite la formación de profesionales e investigadores (Carriñon, 2007). Por lo tanto, una sociedad democrática que vela por el bienestar, requiere de universidades que desde la academia aporten al desarrollo social, a las soluciones de las problemáticas del entorno y se fomente en sus estudiantes la capacidad para tomar decisiones desde el reconocimiento de las necesidades de la comunidad. Adicionalmente, debe velar por la generación de conocimiento científico a favor de la humanidad (Patiño, 2017).

Pedagogía

El arte de la educación, o pedagogía como lo denominaba Kant (1803) en su obra homónima, consiste para él en un arte que necesita ser razonado, pues es el que ha de desarrollar la naturaleza humana para que esta pueda alcanzar su destino; ya que el hombre es lo que la educación hace de él, adquiriendo una forma adecuada para la humanidad. Siguiendo al filósofo alemán, Dewey (2004), afirma que la pedagogía es la ciencia de los métodos del espíritu para lograr el aprendizaje de un conocimiento específico, estos métodos consisten en la organización de la materia del estudio, que hace más eficaz entender el tema; sin embargo, esto puede resultar un formalismo ya que no implica que el mero uso del método no implica que la materia de estudio sea dirigida a los fines deseados, para lograr esto último se requiere un ejemplo que le de contenido a la materia de estudio.

Para muchos autores el término de pedagogía como ciencia se remonta al filósofo Alemán Herbart (como se citó en Ortiz, 2017) para este, la pedagogía tenía un pilar epistémico que estaba compuesto por la ética y la psicología las cuales eran consideradas ciencias filosóficas; ético debido a que estudia cuál es su propósito y fin psicológico ya que se maneja por procesos, los cuales son ordenados y le permiten alcanzar su objetivo.

Para Herbart (1806), el fin de la pedagogía, es que el educador represente en el niño el hombre que será a futuro, para que los esfuerzos de la educación sean coherentes con lo que realizará este cuando crezca. La pedagogía debe ser tal, que no limite la labor del hombre futuro, la disperse o se pierda algo; indicando, además, “que siendo múltiples las aspiraciones del hombre, tienen que ser múltiples también los cuidados de la educación” (p. 45).

Didáctica

Comenio (1998) en su obra cumbre *Didáctica Magna*, comprende la didáctica como la educación del niño mediante el uso del ejemplo, pues para él con estos más que con reglas es que se logra enseñar adecuadamente un tema, los preceptos por el contrario poco quedan en la mente del ser, mientras que, si se muestra que otros hacen algo, se verá imitado por el educando sin necesidad incluso de mandarlo; para Comenio, es la escuela el lugar en el cual se ha de enseñar utilizando la denominada didáctica y es allí donde todos los jóvenes deben asistir para tener una adecuada educación.

Docente

Desde Freire (2005), en una educación en la que prospera la democracia, se puede entender a los educadores o en este caso a los docentes universitarios, como personas que identifican su acción docente hacia la liberación de los educandos y de sí mismos. Su rol, debe estar para fomentar pensamientos auténticos por medio de la entrega de sus conocimientos, teniendo presente su creencia en los estudiantes, desde una relación como compañero de éstos. Por lo tanto, los docentes que se comprometen con la función de educar, no deben comprender a los estudiantes como seres vacíos que se llenan de contenidos; un educador, debe entender que los estudiantes son seres capaces de problematizar las relaciones que se dan en su entorno; de este modo, el docente ya no es solo el que enseña, sino el que crece y se transforma con sus estudiantes.

Desarrollo

Para Sen (1999), el desarrollo radica en la posibilidad de vivir mucho tiempo en libertad y sin miserias, lo que implica disfrutar bien de la vida, además, de no estar a la merced de las enfermedades evitables. Cuando se hace referencia a las libertades de las personas, difiere con las concepciones de desarrollo que ha plantado los modelos económicos hegemónicos, como lo

puede ser el “incremento al producto interno bruto, con el aumento de las rentas personales, con la industrialización, con los avances tecnológicos o con la modernización social”. (Sen, Robasco y Toharia 2000, p.19). La libertad es fundamental para el desarrollo, ya que, el progreso puede analizarse en la medida que aumenta la libertad de los individuos, y la libre agencia de éstos. Por lo tanto, los “seres humanos vivimos juntos no únicamente para crear riqueza, sino también, y, sobre todo, para descubrirnos como proyecto colectivo. Solo de esta manera es posible desplegar todo el potencial del que mujeres y hombres somos capaces”. (Angulo y Lozanía, 2005, p.516)

Marco normativo

En la conferencia realizada por la UNESCO (1997), de la cual Colombia hace parte, se aprobó como resolución entre otras cosas, que el derecho a la educación solo se puede disfrutar en un ambiente de libertad y autonomía. Enfatizando que, aunque los países presentan normativas diferentes sobre la enseñanza superior, es necesario que se adopte un enfoque común para esta. Los avances obtenidos en enseñanza, formación académica e investigación dependen en parte de los recursos empleados para estos fines; así como, de cualidades humanas, pedagógicas y profesionales; lo anterior, respaldado por la libertad académica, la responsabilidad de sus actores, la colegialidad y la autonomía institucional. En lo que respecta a esta última, esta entidad la define como el grado de autogobierno para que las instituciones de educación superior tomen medidas eficaces dentro de sus actividades académicas, normas, y asuntos administrativos. En tanto que estas medidas se encuentren ceñidas a las normativas del país, siempre bajo la consideración del respeto por los derechos humanos y las libertades académicas; no obstante, se manifiesta que la autonomía está sujeta al tipo de establecimiento que se trate. Por su parte, en lo que respecta a las libertades dentro de la enseñanza superior del personal docente, se afirma que estas personas pueden ejercer la libertad de pensamiento, libertad académica, conciencia, religión, expresión, reunión y asociación; bajo el derecho a la

expresión, están en la libertad de manifestar las inconformidades frente a las políticas públicas sobre educación superior.

Por otro lado, la libertad académica, entendida ésta en un entorno donde se aplique la democracia, se define como la libertad que tiene el docente para debatir y enseñar sin estar limitado por ideologías instituidas; a investigar y a publicar sus resultados, basando esta actividad siempre en la búsqueda de la verdad; a expresar su opinión sobre la institución en la cual labora, o bajo el sistema en el que se encuentra y la libertad ante la censura institucional y a participar en asociaciones académicas. Así mismo, los docentes deben respetar la libertad académica de sus compañeros, garantizando el debate entre las discusiones que le sean contrarias (UNESCO, 1997)

En Colombia, la Constitución Política como documento rector de la legislación nacional, menciona en su artículo 27, incluido en el Capítulo I - De los derechos fundamentales, lo siguiente que “el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991). Lo anterior, ubica al concepto de libertad de cátedra como uno de los derechos fundamentales de todos los colombianos; sin embargo, no existe normatividad específica que defina los alcances, limitantes o entornos relacionados con la aplicación de dicha libertad.

En el país, la legislación relacionada con la educación superior está comprendida esencialmente en dos normas: la Ley 30 de 1992 “por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior” en la cual, para el interés de la presente investigación, se menciona el concepto de Libertad de cátedra en los artículos 4, 31 y 32 (Congreso de la República de Colombia, 1992). Además de esta ley, se cuenta con el Decreto 1075 de 2015 “Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación”, en el cual se compilan las normativas y reglamentaciones dirigidas al sector educativo, además de otras disposiciones

correspondientes a otras entidades del orden nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Una vez abordada la Libertad de cátedra dentro de la normativa colombiana, realizando una indagación en dos universidades públicas, con sede en la ciudad de Medellín, se entiende que aunque tengan denominaciones diferentes, como libertad de cátedra y de enseñanza o autonomía y libertad de cátedra, en ambas universidades, los docentes tienen la potestad para presentar sus conocimientos, sujetos a la definición de un contenido mínimo aprobado por la institución (Consejo Académico, 1994; Consejo Superior Universitario, 2013).

De acuerdo con la Ley 115 de 1994, se define al docente universitario como la persona “que orienta el proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los estudiantes” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 22) acorde con el proyecto educativo institucional. Por otra parte, para poder desempeñar esta función, se debe acreditar como mínimo título profesional, y contar con la experiencia en desarrollo pedagógico y laboral, según el nivel de formación para el cual es contratado. Se establece, en la normatividad colombiana, las modalidades de contratación, las cuales son: de planta, ocasional y de cátedra (Congreso de la República de Colombia, 1992; Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Marco contextual

Las Instituciones de Educación Superior en Colombia (IES) son aquellas entidades con reconocimiento legal por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), que prestan el servicio de educación superior en el territorio; estas se encuentran clasificadas como Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Tecnológicas, Instituciones Universitarias, Escuelas Tecnológicas o Universidades. Estas últimas, por su carácter académico, tienen dentro de sus funciones desarrollar actividades de “investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional” (Congreso de la República de Colombia, 1992,

p. 3). Actualmente el territorio colombiano cuenta con 32 universidades de carácter público, entre estas: Universidad de Antioquia, Universidad de Caldas, Universidad de Cartagena, Universidad de Córdoba, Universidad de Cundinamarca, Universidad de la Amazonía, Universidad de la Guajira, Universidad de los Llanos, Universidad del Atlántico, Universidad del Cauca, Universidad de Magdalena, Universidad del Pacífico, Universidad del Quindío, Universidad del Tolima, Universidad Militar Nueva Granada, Universidad Nacional Abierta y A Distancia, Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional A nivel local, según los datos presentados por el MEN, en el año 2020, el municipio de Medellín cuenta con 35 IES; de las cuales 24 son de carácter privado y 11 pertenecen al sector público (Sistema Nacional de Información para la Educación superior en Colombia, 2020). Para mayor ilustración, se presenta el anexo B, instituciones de Educación Superior – Medellín 2020.

Presupuestos epistemológicos

Tipo y diseño de investigación

Este estudio se desarrolló siguiendo los postulados de la investigación cualitativa, en ella, los investigadores “estudian las cosas en sus ambientes naturales, intentando darles sentido e interpretando los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan” (Denzin y Lincoln, 2005, p. 2). Este paradigma se propone como un proceso en el cual se generan interrogantes que pretenden orientar el estudio a la comprensión; un estudio cualitativo está “basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural”. (Cresswell, 2003, p. 13)

Dado que, la interpretación juega un papel fundamental para su desarrollo; el investigador en el proceso de análisis recrea los posibles sentidos de las narraciones que obtiene de los participantes (Galeano y Uribe, 2012). Por lo tanto, el enfoque epistemológico que tendrá esta investigación será histórico-hermenéutico, horizonte que a través de los siglos ha sido analizado mediante diferentes miradas; esta fue mencionada por primera vez en el siglo XVII, cuando el teólogo Johann Conrad Dannhauer la utilizó al denominar lo que se conocía como *Auslegungslehre* (*Auslegekunst*) o arte de la interpretación. Posteriormente otros académicos, como Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Bultmann, Gadamer y Ricoeur, impulsaron su conceptualización y práctica. (Grondin. 2008).

En la obra *Hermenéutica sacra sive methodus exponendarum sacrarum litterarum* de Dannhauer, la hermenéutica o el arte de la interpretación se ejercía sobre los textos sagrados, ya que era común que estos no reflejaran claridad para su interpretación. Posteriormente con Friedrich Schleiermacher, la hermenéutica tomó un camino hacia la tradición retórica, en la cual

el discurso era necesario para dar a entender eso que está en la conciencia del sujeto; por lo tanto, fue allí que la hermenéutica tomó dos caminos, el de la interpretación gramatical (lengua y su sintaxis) y el de una interpretación psicológica la cual identifica en el discurso “la expresión de un alma individual” (Grondin, 2008, p. 30). Con Dilthey, aunque él reconocía la tradición clásica de la hermenéutica, hubo una renovación hacia el estudio de las reglas y como método de las ciencias sociales, indicando que podría servir como su sustento metodológico. La hermenéutica se convirtió entonces en una “reflexión metodológica sobre la pretensión de verdad y el estatuto científico de las ciencias del espíritu”. (Grondin, 2008, p. 18)

Heidegger, en su construcción de la hermenéutica se distanció de la clásica y de la metodológica; su pretensión fue esbozar una “mejor hermenéutica” de las ciencias del espíritu, alejada desde la postura metodológica, y “que hace más justicia a la dimensión lingüística e histórica de la comprensión humana”. (Grondin, 2008, p. 21)

Para Bultmann, la hermenéutica está fundada desde la precomprensión del intérprete, o como el “interés que se funda en la vida de quien pregunta” (Grondin, 2008, p. 66), lo que implica que a través del intérprete se generasen otras posibles existencias, ya que a partir de las experiencias y el contexto en el cual se encontrase, la interpretación estaba marcada por estos aspectos.

Esta investigación se sustentó en la concepción de hermenéutica que planteó Hans-Georg Gadamer. Con este autor, la hermenéutica se impuso en las discusiones filosóficas, y va más allá de lo planteado por Dilthey y su hermenéutica de las ciencias del espíritu. Con Gadamer se planteó la relación entre el pensamiento platónico-aristotélico, la dialéctica especulativa hegeliana y la “hermenéutica de la facticidad” instruida por Heidegger, quien fue su maestro. Fernandez (2019) menciona que la visión de hermenéutica generada por parte de Gadamer planteaba la recuperación de la tradición y las autoridades como elementos positivos para la comprensión y la interpretación de la experiencia del ser humano, creando un límite al

racionalismo. Desde Gadamer (1993), en *Verdad y Método*, la frase “un ser que se comprende es lenguaje” no hace referencia a una comprensión absoluta del mismo, y aunque se logre concebir la existencia de este, aplicaría solo cuando se puede llegar a la comprensión de lo que ocurre, leyéndose desde la tradición histórica. Esta interpretación obliga a completar el círculo de la comprensión, por lo cual se hace práctica, mientras se migra desde la particularidad encontrada en el texto a lo general que allí se menciona; y de nuevo, de la generalidad a la particularidad de la situación de quien aborda el texto, es decir el lector. El círculo también se entiende como un movimiento desde la particularidad ajena a la generalidad de la unión entre lo ajeno y lo propio, con el enfoque de la fusión de horizontes, volviendo nuevamente a la particularidad de lo propio. (González, 2012)

El círculo de la comprensión según lo describió Gadamer (1993), es el entrelazamiento que se da entre el movimiento del intérprete y su tradición. La comprensión del texto no es subjetiva, sino que une la tradición con la comunidad, en un proceso de continua formación; este escenario no es común, sino que es generado por el intérprete cuando este comprende y participa de la tradición, por lo tanto, este continúa determinándolo. Entonces, el círculo de la comprensión “no es en este sentido un círculo ‘metodológico’ sino que describe un momento estructural ontológico de la comprensión” (p. 183). En la fusión de horizontes, se plantea que el intérprete ayuda a la comprensión del texto, entrando en una comunicación, en la cual:

“resolviendo así la tensión entre el horizonte del texto y el horizonte del lector.

Los horizontes separados como puntos de vista diferentes se funden en uno, es por esto, que la comprensión lleva al lector a comprender lo que quiere decir ese texto, y es por esto que el intérprete “desaparece de ese modo” (p 338).

Metodología utilizada en la generación de la información

Descripción del proceso de selección de actores sociales

La investigación se centró en el diálogo con docentes universitarios pertenecientes a diferentes Instituciones de Educación Superior de la ciudad de Medellín; ellos fueron la población objetivo pues fue a partir de su experiencia y su punto de vista que se conocieron las interpretaciones del concepto de Libertad de cátedra. Los docentes que participaron en esta investigación, fueron los que aceptaron previa invitación de los investigadores. Se realizaron diez entrevistas con docentes universitarios de diferentes Instituciones de Educación Superior. Para Galeano (2011), se conjugan una serie de características que el investigador debe tener en cuenta a la hora de seleccionar la población que participará en la investigación; para ella, los criterios de selección:

“son de comprensión, de pertinencia - no de representatividad estadística. Lo cual quiere decir, que el diseño de la muestra pretende localizar y saturar el espacio discursivo sobre el tema a investigar, develar todas las lógicas y racionalidades existentes con la comprensión de sus relaciones y de las condiciones en las que se producen” (p 43).

Es importante aclarar que, para esta investigación, las voces de los docentes universitarios fueron valiosas en igual medida, sin que su tipo de su vinculación, experiencia o carga académica constituyesen algún tipo de condicionamiento al momento de hacer la invitación o participar de ella.

Descripción de las técnicas y sus instrumentos correspondientes

Entrevistas

Para Denzin y Lincoln (2005), la “entrevista es una conversación, el arte de hacer preguntas y escuchar. No es una herramienta neutral, para al menos dos personas crea la

realidad en la situación de entrevista” (p. 634). Es, además, “uno de los cauces principales para llegar a las realidades múltiples” (Stake, 1999, p.63). De acuerdo a esto se pudieron observar las realidades de los diferentes docentes participantes del estudio, y finalmente, se tuvo una comprensión más amplia sobre sus interpretaciones de la Libertad de cátedra. Para el desarrollo de los objetivos, se realizó una entrevista semiestructurada, esta fue definida como una estrategia en la cual el investigador efectuó preguntas abiertas con el control de los temas; con el uso de esta técnica, se tuvo en cuenta que no hay un rango de respuesta específico para cada pregunta. (Given, 2008)

Las entrevistas fueron realizadas de manera virtual desde el domicilio tanto de los investigadores como de los docentes participantes, debido a la situación generada por la pandemia en la cual se debía mantener, en la medida de lo posible, el distanciamiento social. El diálogo sostenido con los docentes estuvo articulado por siete preguntas, como quedó registrado en el formato de entrevista, anexo C; a partir de las cuales, los investigadores indagaron sobre tópicos relacionados con el objeto de estudio que fueran de interés para los objetivos de la investigación. Además de las correspondientes transcripciones de las entrevistas, surgieron unas notas individuales tomadas por los investigadores, las cuales sirvieron como insumo en el proceso posterior de definición de las categorías en la investigación; cabe aclarar que tanto para el proceso de transcripción como el de las observaciones posteriores, cada una de las entrevistas fue grabada mediante la plataforma de video Loom, previa aceptación del consentimiento informado enviado a cada uno de los docentes participantes. El tiempo utilizado para cada entrevista fue cercano a la hora de duración, aunque en algunos casos se superó este tiempo debido a la extensión de las respuestas de los docentes.

Descripción de las consideraciones éticas

En la Constitución Política de Colombia de 1991, en el artículo 20 se “garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios masivos de comunicación” (Asamblea

Nacional Constituyente, 1991, p. 5). Dado esto, desde las reflexiones de los investigadores, se salvaguardó la integralidad de las expresiones de los docentes universitarios que aceptaron hacer parte de esta investigación, así como su dignidad e integridad; los datos de los profesores fueron tratados según lo estipulado en la normatividad y política pública de Colombia para el Habeas Data, desde lo contenido en las Leyes estatutarias, 1266 de 2008, y 1581 de 2012, las cuales están a favor de regular el manejo de la información contenida en las bases de datos y de la protección de los datos personales (Congreso de la República de Colombia, 2008; 2012). Esto con el fin de poder salvaguardar la identidad de los docentes que no quieran ser identificados en la investigación, ya que puede ser que las posturas que estos tengan frente a la libertad de cátedra, no estén en coherencia con lo planteado en la Institución de Educación Superior de la cual hagan parte. Para la aplicación de las encuestas semiestructuradas, se solicitó a los docentes la firma del consentimiento informado, el cual surge desde el código de Nuremberg para controlar la experimentación en los seres humanos (Bioeticaweb, 2004). En este, se dio a entender de manera sucinta y clara los métodos que se usaron para recolectar la información y documentar el diálogo. Para la grabación del video, se solicitó a los docentes la autorización para el uso este. Se consideró en todo momento, que los participantes de esta investigación podían retirarse de la misma y que en este caso, si así lo desearan, su información no sería tomada en cuenta en el capítulo de resultados de este trabajo. Se presenta el anexo D, consentimiento informado.

Proceso de análisis de la información

El plan de análisis para el procesamiento de los datos, inició con la transcripción de las entrevistas semiestructuradas, y las notas tomadas por los investigadores. Esta información, fue codificada, y luego orientada hacia los códigos. Cada grupo identificado tuvo una denominación particular; esta denominación, nombró una categoría. La categoría es un aspecto general de los grupos de códigos a las cuales se llegó debido a que los mencionados grupos mostraron una similitud temática entre ellos. Después de organizar los códigos en su categoría, se retomó la propuesta planteada desde la hermenéutica Gadameriana que, basándose en el círculo de la comprensión, permitió analizar los códigos en virtud de su categoría; esto es, ir del todo (categoría) a la parte (código), para hacer el análisis entre ellos. Posteriormente, este mismo análisis, del todo a la parte y viceversa, involucró el análisis del objeto de estudio (el todo), con cada categoría (la parte).

El proceso de categorización consistió en la definición de los temas por parte de los investigadores, mediante la asignación de atributos que surgieron durante la recolección y depuración de la información obtenida a partir de las entrevistas, las cuales fueron tomadas de manera completa o fragmentada, que posteriormente pasaron a ser representadas por códigos asignados por los investigadores (Given, 2008). Estas categorías se agruparon en un sistema categorial cuya función surgió en el análisis de las relaciones entre las diferentes categorías encontradas por los investigadores; Galeano y Vélez (2002), definen este sistema como: “ejes temáticos a través de los cuales se articulan y conectan asuntos centrales de la investigación” (p. 4). Para mayor ilustración de lo mencionado, anexo E, resumen de los códigos generados en las entrevistas.

La codificación es una operación específica en la cual se brindan códigos particulares a las categorías de datos correspondientes (Rodríguez, Lorenzo, y Herrera, 2005). Para las autoras Galeano y Vélez (2002), la codificación es el “ proceso de caracterizar y clasificar datos,

permitiendo su vinculación con la teoría” (p. 64), este procedimiento permitió la organización de los datos recolectados, facilitando encontrar información relevante frente a la investigación realizada; es así como el investigador pasa de ser observador a “fracturar datos” y encontrar patrones que se encuentran escondidos en la información recolectada, en esta medida la observación del investigador se vuelve más precisa y hace foco en los detalles, lo que le permite acaparar los fenómenos desde una perspectiva diferente. (Bryant & Charmaz, 2007)

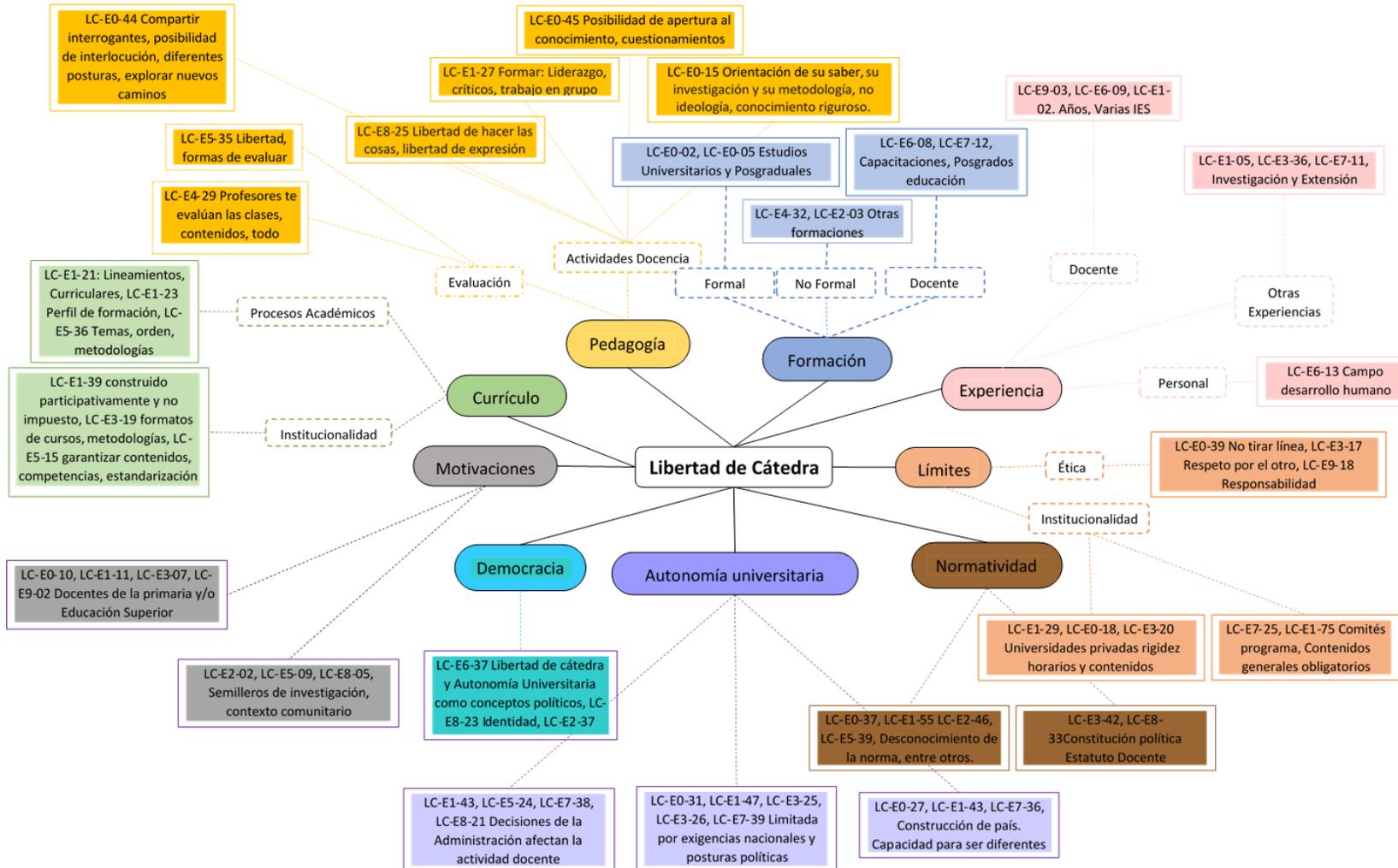
Principales hallazgos y conclusiones

Resultados

Este capítulo tiene como propósito presentar el informe de los resultados de esta investigación. En primera instancia, siguiendo el enfoque hermenéutico, las categorías emergieron de las conversaciones con los docentes universitarios participantes de este estudio, las cuales no fueron predefinidas con anterioridad y representan los grandes conceptos mencionados en mayor o menor medida en las entrevistas. Algunas de las categorías tienen varios niveles de comprensión, a lo cual en este estudio lo denominaremos subcategorías; las categorías son: *Currículo* que comprende las subcategorías *Procesos académicos* e *Institucionalidad*; *Pedagogía* que comprende las subcategorías *Actividades docencia* y *Evaluación*; *Límites* con sus subcategorías *Ética* e *Institucionalidad*; *Experiencia* con las subcategorías *Docente*, *Otras Experiencias* y *Personal*; y la categoría *Formación*, con sus subcategorías *Formal*, *No Formal* y *Docente*; adicionalmente, se tienen las categorías *Motivaciones*, *Democracia*, *Autonomía universitaria* y *Normatividad*, las cuales no tienen subcategorías. El siguiente esquema muestra lo mencionado en relación con las nueve categorías emergentes y sus respectivas subcategorías.

Figura 3

Códigos y categorías emergentes de las entrevistas



Currículo

Comprende las subcategorías Procesos Académicos e Institucionalidad. La primera, hace referencia a los lineamientos curriculares, el perfil de formación, los contenidos de los programas, documentos maestros, entre otros, como se evidencia en los códigos, LC-E1-21 “no es que vaya a dictar lo que quiera, pero si, basado en unas lineamientos de una estructura curricular” o LC-E1-23, “pero de todas maneras uno como docente necesita esos lineamientos, esos lineamientos de contenidos, subcontenidos, pero unidos a ese conocimiento del perfil profesional, usted puede ejercer esa libertad”, y, LC-E5-36, “por lo tanto yo tengo libertad en seleccionar eh los temas que quiero impartir, el orden en que quiero impartir los temas”. Por su parte, la subcategoría Institucionalidad, hace referencia a los lineamientos de carácter institucional, como son: deberes y derechos de los docentes dentro de las instituciones, lineamientos curriculares, formatos de curso, estatutos docentes, transformaciones curriculares, etc., como se ve en los códigos LC-E1-39, “El currículo debe ser construido participativamente y no debe ser impuesto” o LC-E3-19 “Responder por cuestiones técnicas como formatos de cursos”, y LC-E5-15 “garantizar contenidos, competencias que debe adquirir el estudiante”.

Esta categoría, guarda relación con el objeto de investigación, en la medida que los docentes mencionaron que sus actividades están influenciadas por los elementos descritos anteriormente, los cuales guían su actividad docente, y de acuerdo con esto, ven vulnerada o fortalecida su libertad de cátedra. Se entiende entonces la categoría Currículo, como la estrategia por medio de la cual se definen las actividades que realiza el docente, enmarcadas en los componentes fundantes de un programa.

Pedagogía

Guarda relación directa con el objeto de estudio, ya que su aplicabilidad, influye en la implementación de la libertad de cátedra en el aula. Es entonces un elemento que media, que interactúa en la relación que quieren establecer los docentes, con sus estudiantes, como lo hacen ver los códigos, LC-E0-44 “yo les comparto a ellos mis dudas mis preguntas mis búsquedas, pero también los llamo a ellos a que a que me digan algo, a que me devuelvan cosas, por eso es que amo la docencia, por esa posibilidad de interlocución” o LC-E1-27 “uno debe tener la libertad no solamente ... formar en contenido, sino de formar personas con capacidad de liderazgo, capacidad de trabajo en grupo, de capacidad de manejo de tecnologías, capacidad de ser crítico” y LC-E8-25 “lo que yo espero que los estudiantes hagan, es que hagan propuestas”. Por su parte esta categoría, contiene dos subcategorías, Actividades de docencia y Evaluación; la primera hace referencia a la interlocución que hay entre contenidos, docentes y estudiantes en el aula de clase, tal cual como lo pueden describir los códigos, LC-E9-34 “entonces a mí no me molesta que...que busquen, que digan que eso no es así, mejor” o LC-E3-41 “y yo en clase tengo que ser consiente de todos esos universos que tengo ahí, y esa es para mí la libertad de cátedra, la posibilidad de hablar con argumentos en clase el contenido que voy a dar” o LC-E6-26 “yo estoy obligado a mostrarle a mis estudiantes los avances que se están dando en ese campo de una manera crítica”. La segunda subcategoría, se refiere, a los procesos evaluativos que tienen los docentes; como se denota en los códigos, LC-E4-29, “te evalúan todo desde que tú das la introducción, de cómo te presentas a los estudiantes, de la disciplina, desde los recesos que das, de cómo dirigirse a los estudiantes, cómo tú planteas la metodología, como tú integras la materia con otra, como das las conclusiones la bibliografía” y LC-E5-35, “y yo puedo seleccionar formas de evaluación grupales, individuales, como yo las desee en función de... eh de como ellos vean que el grupo responde a al conocimiento que yo les estoy impartiendo”.

Límites

En los diálogos con los docentes, se logró evidenciar que la libertad de cátedra tiene para ellos al menos una limitante, lo cual influye sobre el alcance que tiene el desarrollo de este concepto en el aula de clase, tal cual como lo muestran los códigos, LC-E1-31 “pero el límite es ese, que usted esté aportando a la formación de esa persona” o , lc-e7-23 “aunque la libertad de cátedra es un valor general, digamos que puede estar manipulada por los...por las corrientes pedagógicas, por ejemplo una corriente pedagógica como la corriente, como por ejemplo la tecnología educativa, donde el profesor es un operario y le dan un plan que tiene que cumplir”. Por lo tanto, esta abarca los obstáculos o limitantes que los docentes han encontrado a lo largo de su experiencia en la aplicación de la libertad de cátedra. Comprende dos subcategorías denominadas *Ética e Institucionalidad*; la primera, comprende aquellos códigos que hacen referencia a la responsabilidad por el otro desde el ejercicio docente, por ejemplo: LC-EO-16 “El tirar línea tendría que ver con una limitación ética de la Libertad de cátedra para mí, podría haber otras limitaciones” o LC-E3-17 “Cuando estamos traspasando lo humano, allí ya no se puede permitir lo que se va a desarrollar, lo que se vaya...sí, a pensarse al interior de un aula. Creo que la humanización tiene que ser el límite de la libertad de cátedra” o LC-E9-18 “claro, yo pienso que todo debe tener límites, esos límites están... están dados... esos límites yo diría que lo regula en mi concepto, el respeto” y LC-E6-28, “yo no tengo derecho a hacer proselitismo dentro de mi curso, yo no lo considero prudente, no lo considero ni siquiera honesto, hacer proselitismo, proselitismo religioso, proselitismo político o proselitismo de alguna manera”.

En lo que se refiere a la subcategoría *Institucionalidad*, hace referencia a los limitantes que han tenido los docentes en cuanto a la obligatoriedad del cumplimiento de lineamientos y/o directrices de carácter institucional, como se puede observar en los

códigos, LC-E2-21, “uno siempre el ejercicio docente, de hecho en el momento de firmar contratos, las cláusulas dicen que hay que estar, seguirse y ceñirse a los ejercicios curriculares de la institución y tienes que estar siempre alineado con el proyecto educativo institucional que es el PEI” o LC-E7-30, “el Comité tiene mucho poder, entonces digamos que esa misma libertad de cátedra se puede cohibir al interior de los mismos profesores, de quien tenga el poder” y LC-E6-30 “La libertad de cátedra es un tema muy complicado, yo he comentado siempre que...que por ejemplo nosotros seguimos un programa, hay un programa oficial de la asignatura, ese programa es simplemente una lista de temas y una manera de cómo se va a calificar y cómo se va a evaluar el curso y cosas por el estilo”.

Experiencia

Brinda la posibilidad de analizar en relación con el objeto de estudio, la experiencia tanto profesional, como académica del docente, y su posible influencia sobre el concepto de libertad de cátedra, lo cual podría ponerlos en contacto con diversas interpretaciones, ya institucionales, sobre la libertad de cátedra. Igualmente, permite indagar si el tiempo de dedicación a las actividades académicas, es determinante al momento de identificar las interpretaciones sobre el concepto. Esta abarca todo lo relacionado con la experiencia laboral y/o profesional mencionada por el docente durante su vida, incluyendo el ámbito académico y lo externo a él. La categoría muestra que la mayoría de los docentes tuvieron una trayectoria previa en otras entidades antes de llegar a establecerse en la academia, como se evidencia en los códigos LC-E1-02, “Pero desde el año 1997, empecé pues con el componente docente, como auxiliar docente de cátedra” o LC-E6-01 “yo soy ingeniero geólogo, como imagino que saben, de formación. Trabajé por fuera de la docencia unos años, unos 16 años en el Servicio Geológico Colombiano”. Varios de los docentes manifestaron en las conversaciones haber trabajado en otras universidades e instituciones, así como en otros niveles institucionales como la escuela o el bachillerato, como lo

ejemplifican los códigos LC-E1-06 “también he trabajado en diferentes universidades, en las cuales también he tenido la posibilidad de aprender mucho de ellas” o LC-E4-15 “colaboro con otros programas en otras universidades también, muchas universidades” y LC-E0-01 “yo soy docente de viejísima data, porque además de ser docente universitaria, fui docente de la básica primaria, secundaria y media ehh... por 12 años”.

La categoría se divide en tres subcategorías: *Docente, Otras experiencias y Personal*. La primera de ellas se refiere al tiempo, instituciones y cursos por los cuales ha transitado la experiencia de los docentes entrevistados, tal cual lo muestran los códigos, LC-E3-02 “en docencia universitaria, inicié en la Universidad Nacional de Colombia con algunas...como contratos de cátedra en el Departamento de Trabajo Social una vez finalicé mis estudios de trabajadora social” o LC-E1-10, “en el momento no he ofrecido pues cursos con educación, he trabajado es con facultades de administración, de contaduría pública, de psicología, pues, ahora todos los programas de la facultad nacional de salud pública, y en la bolivariana”; la segunda subcategoría se refiere a las experiencias laborales o profesionales que realizaron los docentes por fuera de la universidad; da cuenta de ello LC-E7-04 “(...) Y mi experiencia empezó realmente en CINDE, yo empecé ah bueno... yo realmente no...mi experiencia de formación empezó en CINDE, pero en los proyectos del CINDE”; finalmente, la tercera subcategoría, se refiere a las experiencias desde lo humano, recoge las vivencias vocacionales, emocionales y/o sentimentales de los docentes que han tenido a lo largo de su vida, esto queda expresado en los códigos, LC-E1-14 “Simplemente por puro azar me presenté a la universidad de Antioquia, y me olvidé que me presenté a la de Antioquia, y bueno, yo necesitaba era trabajar, pero casualmente pues pase, pero no, pues no estaba pues con el ansia de ser universitario, ni ser profesional” o LC-E6-13 “digamos yo no puedo decir que era como una vocación, pero por lo menos sí tuve como la, la posibilidad de entender que en la docencia también había un campo de desarrollo humano y desarrollo profesional” y LC-E9-24 “tuve que interrumpir como 5 años, porque era la

época en que estaban matando docentes universitarios y tenían unas listas y a mí me amenazaron y me hicieron unos atentados, entonces tuve que salir”.

Formación

Los niveles académicos a los cuales han accedido los profesores con quienes se acordó su participación en la investigación, se identificaron tras la lectura de las transcripciones, como la categoría *Formación*, que comprende los estudios tanto en educación formal; desde los niveles básicos hasta la educación superior; por ejemplo, LC-E0-02 “entonces yo tengo formación de normalista superior”; o, LC-E2-01 “pues primero eh, contarte sobre mi formación, yo soy administrador en salud, con énfasis ambiental de la Facultad de salud pública, esa es mi formación de pregrado”. En la educación no formal se incluyen estudios o aprendizajes adicionales no conducentes a título, como seminarios, cursos cortos, diplomados, entre otros estudios de esta naturaleza.

Llama la atención que los docentes precisan el nombre de sus estudios posgraduales, mas no la institución en la cual se realizaron estos estudios; LC-E0-05 “Ah bueno, si yo soy entonces abogada de profesión, yo tengo una especialización en derecho administrativo y tengo una especialización en mediación de conflictos”; también se destaca que en algunas ocasiones al preguntarles si tienen un posgrado en educación, varios manifestaron tenerlo, cuando en realidad hacían referencia a seminarios y cursos.

La categoría *Formación* se divide en tres subcategorías: *Educación Formal*, *Educación No Formal* y *Educación en Docencia*. En la primera subcategoría, los docentes se refieren a su formación de manera detallada, mencionando incluso su formación en la escuela y el bachillerato, hasta sus años en la universidad LC-E0-05 “Ah bueno, si yo soy entonces abogada de profesión, yo tengo una especialización en derecho administrativo y tengo una especialización en mediación de conflictos” o LC-E3-01 “Bueno, eh... mi

formación de base, soy trabajadora social de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá, y con formación de maestría y doctorado de la universidad Jaume I de España, ehh... en el área de economía con la especialidad en ayuda humanitaria”, siendo esta última etapa donde mayor énfasis hay, probablemente debido al tema y al objeto de estudio de la investigación.

La segunda subcategoría hace referencia a todos aquellos procesos educativos no conducentes a títulos; LC-E4-26 “He hecho... 3 diplomados que me recuerde en estos momentos, de esos 3 diplomados hice un diplomado en relaciones internacionales, operaciones internacionales y proyectos ahora ni me recuerdo, es que esas cosas yo ni las pongo en el curriculum, ehhh también hice un diplomado en, en pedagogía”; o LC-E2-03 “Cuando me gradué de la Universidad hice un diplomado en investigación formativa”: ello quiere decir toda la formación adicional que pudo haber tenido el docente tanto en su época de estudiante como durante el desarrollo de sus actividades laborales; la subcategoría *Docente* por su parte, trata específicamente sobre la formación que tuvo el docente para desarrollar sus actividades de docencia, es decir, estudios de pregrado, posgrados o seminarios, diplomados, cursos, entre otros encaminados a fortalecer sus habilidades pedagógicas, didácticas o lúdicas en el aula de clase o con sus estudiantes LC-E0-08 “Ehh no... ¡ah sí! tengo una...tengo un... diploma en estudios avanzados en... en educación y pedagogía social” o LC-E7-01 “después hice la misma maestría (Educación y Desarrollo Humano) que están haciendo ustedes”.

El objeto de estudio de la investigación, la libertad de cátedra, no fue asociado directamente en las conversaciones, con esta categoría, lo cual no permitió conocer si puede existir relación entre los niveles de formación de los docentes entrevistados con la interpretación que hacen de este concepto; asimismo, saber si la formación en temas

específicos de educación posibilita que tengan un conocimiento más amplio o no del objeto de estudio.

Motivaciones

Se relaciona con la libertad de cátedra, ya que se identificó dentro de las conversaciones sostenidas, que parte de la inclinación hacia el ejercicio docente, fue gracias a profesores o profesoras que tuvieron en la primaria, o bien, en la educación superior, y por ende su ejercicio docente está atravesado por los ejemplos de estas personas, mencionado desde los códigos, LC-E0-10 “Yo creo que todos los tenemos, pues referentes ante una orilla o de la otra. Para mí, tuve en la vida varios docentes que fueron muy significativos” o LC-E1-11 “la inspiración docente yo creo que fue más cuando inicié la docencia, pues uno empieza a mirar las capacidades de muchos de los docentes compañeros míos en la facultad, y hay mucha admiración hacia ellos” o LC-E3-07 “Entonces siempre tenía esos docentes que los veía como héroes y a las profesoras como heroínas, que a pesar de las situaciones de adversidad, de violencia que vivíamos”.

Democracia

Surgió como una agrupación de los conceptos democráticos, políticos y sociales que se circunscriben alrededor del objeto de estudio y las implicaciones que tiene este en la construcción de la democracia misma. Por lo tanto, representa a todas aquellas expresiones de los docentes que se enmarcan dentro de las relaciones o interpretaciones que hacen los docentes del concepto de libertad de cátedra y autonomía universitaria como derechos o principios que aporten a la construcción de una sociedad democrática, como se evidencia en los códigos LC-E6-37 “entonces los políticos en muchas oportunidades, hay unos sectores más que otros, pero en general los sectores políticos se incomodan con la libertad de cátedra, porque la libertad de cátedra les puede hacer cuestionamientos” y LC-

E8-23 dependiendo como uno entiende la democracia, cierto, porque si uno la entiende por mayoría, no, pero yo sí creo que aporta a la construcción de democracia”.

Autonomía universitaria

Guarda relación con la libertad de cátedra según lo expresado por los docentes, al mencionar que parte de las decisiones tomadas por la administración, haciendo uso de la autonomía universitaria, determinan en cierta medida las actividades del ejercicio docente, lo anterior es mencionado en los códigos LC-E1-43 “le da la capacidad a las instituciones educativas de ser diferentes” o LC-E5-24 “es la libertad que puede tener la Universidad, eh...para digamos...limitar, restringir o abrir sus procesos educativos” o LC-E7-35 “la autonomía universitaria constituiría otro pilar en relación con lo que les estaba comentando ahora, de ese equilibrio para y defenderse de las imposiciones de un Estado” o LC-E8-21 “la autonomía que tiene la Universidad pues influye en la manera en que yo...en la manera que yo trabajo”. Por otra parte, se reconoció además, que la *Autonomía Universitaria*, está mediada por exigencias nacionales e internacionales y condicionada por las posturas políticas y económicas, tal cual como se ejemplifica en el código LC-E0-30 “digamos que la Universidad de Antioquia goza de manera limitada de autonomía universitaria porque hay parámetros que se imponen de afuera y esos parámetros pesan muchísimo a la hora de aportar los recursos que tienen que llegar a la Universidad” o LC-E1-47 “yo no creo que haya una autonomía universitaria al 100% siempre hay, podría haber límites en la docencia, límites en lo financiero en la contratación” o LC-E3-25 “no se goza al 100%, porque muy seguramente se harían otro tipo de cosas, y con esto lo del COVID, empezamos a ver qué claro, hay unos poderes centralizados, y cuando hay la centralización, la autonomía siempre se va a ver empañada” y LC-E7-39 “nosotros no somos autónomos, uno cree que esta un yo...estoy con el estudiante definiendo todo, yo no estoy definiendo todo, a mí me están definiendo un escenario en la Universidad, en la

faculta; a la Universidad también le definen su escenario, hay presiones económicas, sociales, culturales etcétera”.

Normatividad

Posee un vínculo directo con el concepto de libertad de cátedra, debido a que es importante reconocer en los docentes universitarios, cuáles conocimientos normativos los apoyan para la interpretación de este concepto; entendiendo como conceptos normativos los establecidos desde la normativa nacional o institucional. Lo encontrado en el diálogo con los docentes y sus posturas respecto al conocimiento de los documentos legales de las instituciones donde desempeñan sus actividades, se puede observar en los códigos, LC-E2-46 “no conozco la norma asociada a la Libertad de cátedra como tal” o LC-E3-35 “creo que la Constitución, si nosotros la cumpliremos a cabalidad no tendríamos que... es más no tendríamos ni Senado no tendríamos nadie, sí todos si se cumpliera esa Carta Magna qué es tan bella y que no necesitamos modificarla y qué necesitamos protegerla y bueno, pero para mí el referente es ese” y LC-E6-55 “yo nunca vi que existiera una normativa específica”.

Discusión

Durante el proceso de investigación se presentaron diferentes elementos que aportan a la discusión de la libertad de cátedra en el país, iniciando por las decisiones de la Corte Constitucional quien, en algunos casos debió intervenir dado que, durante su ejercicio, docentes de instituciones vulneraron derechos fundamentales de sus estudiantes, apelando a la libertad de cátedra. (Corte Constitucional de Colombia, 1992; 1998)

Se indagó también por el significado desde lo normativo que tiene la libertad de cátedra a nivel nacional; encontrando que la primera referencia aparece es en el artículo 27 de la Constitución Política de Colombia, en la cual se menciona como un derecho que

tienen los docentes para su ejercicio (Asamblea Nacional Constituyente, 1991). Por otra parte, a nivel internacional se encontró que la UNESCO (1997), la define como una libertad para que el ejercicio docente no sea limitado por ideologías impositivas, y que además se le permita investigar y publicar de manera libre, bajo la consideración de la búsqueda de la verdad; a su vez, le da la potestad al docente para manifestar sus inconformidades ya sea del sistema educativo o de la institución en la cual labora, lo cual no puede ocasionar represalias contra él. Otro intento por defenderla, encontrado a nivel internacional, han sido las acciones establecidas por la AAUP (2015) y el Servicio Mundial Universitario WUS (1998), especialmente la declaración de Lima, con la cual se buscó proteger a los docentes universitarios de las opresiones que sufrían tanto en su lugar de trabajo como por parte del Estado.

Reconociendo el contexto anterior, y el rol tanto del docente como de la institución, en la construcción de sociedad, bajo los criterios de democracia, y desarrollo, y entendiendo la educación, como el camino para la construcción de este objetivo, se pretendió analizar, cuáles eran esas posibles interpretaciones que podían tener docentes universitarios de Medellín. Lo encontrado muestra diversas posturas por parte de los docentes frente a la interpretación de este derecho fundamental en relación con sus actividades docentes, esto fue posible identificarlo en los diálogos sostenidos con los profesores, que la libertad de cátedra está condicionada por ideas personales, aspectos institucionales, por la autonomía universitaria, por los elementos definidos desde los lineamientos curriculares, por posturas de docentes que se encuentran en posiciones administrativas en la institución y sobre todo, por elementos dispuestos en el sistema educativo que busca regular y controlar gran parte de la dinámica educativa. No obstante, dentro de algunas posturas de los docentes participantes, se devela que, aunque los lineamientos institucionales se encuentren regulando la actividad docente en el aula, estos

son necesarios para la definición de un perfil que oriente la formación, lo cual no va en contravía para el desarrollo de la libertad de cátedra.

Por lo anterior, la libertad no puede ser entendida como un libertinaje del docente, la cual sea usada como un mecanismo proselitista para influir en sus estudiantes hacia intereses particulares; o bien, para defender posturas que van en opuesto a lo misional de una universidad; pues, si bien estas se encuentran atravesadas por intereses capitalistas para el trabajo, aún estas instituciones pueden aportar a la una construcción de sociedad, tal cual lo menciona Nussbaum (2005), las universidades tienen el deber de formar ciudadanos críticos y pensantes con la capacidad de argumentar y reconocer el contexto que los envuelve.

Conclusiones

Del grupo de docentes entrevistados, aquellos con mayor trayectoria y tiempo en la academia y en su rol como docente, interpretan la libertad de cátedra como un concepto trascendental para el desarrollo de las actividades docentes, al tiempo que se entiende como un derecho de toda persona que ejerce una actividad de enseñanza; por su parte, los docentes con menor tiempo en la academia y menor formación hacia la docencia, tienen una idea de Libertad de cátedra restringida hacia lo curricular y los contenidos de clase.

El currículo es percibido por los docentes participantes, como un elemento que condiciona el ejercicio de la Libertad de cátedra; esta percepción ocurre debido a que los docentes deben dar cuenta del desarrollo de los temas, con lo estipulado en el perfil de formación de los programas académicos en los que ellos participan. Si bien algunos de ellos manifestaron que dichos contenidos deberían ser programados a discreción del docente, algunos de ellos reconocieron que los lineamientos curriculares no son impedimento para el desarrollo de la libertad de cátedra.

Se reconoció en los docentes entrevistados, que por medio del desarrollo de la libertad de cátedra, pudieron fomentar en los estudiantes no solo el conocimiento disciplinar, y la formación académica, sino, el desarrollo del pensamiento crítico para el reconocimiento de los entornos sociales; por lo tanto, la libertad de cátedra, permite que el docente pueda en su pedagogía instruir a sus estudiantes al desarrollo de otras capacidades adicionales que pudieran no estar explícitas en el currículo, como lo puede ser la discusión con argumentos, la posibilidad de debatir con sus docentes sobre asuntos en los cuales están en desacuerdo, o plantear sus puntos de vista con fundamento y argumentación.

Entre las interpretaciones de la libertad de cátedra, se reconoció que ésta presenta diferencia entre la que se vive en la universidad pública a la desarrollada en la una universidad privada. En esta última, coincidieron varios docentes, que se percibe más restricción; la cual se identifica como poca autonomía para el desarrollo de la actividad docente; además, no es un concepto de amplia discusión en las instituciones de carácter privado en las cuales han participado los docentes entrevistados.

En ocasiones, los docentes se han sentido vulnerados para ejercer su derecho a la libertad de cátedra debido a las posturas e imposiciones de sus mismos compañeros docentes que tienen un rol administrativo dentro del programa al cual pertenecen, pues parte de las decisiones que se toman en estas estructuras académicas, no son socializadas a los demás docentes que pertenecen a dicho estamento administrativo.

Los docentes entrevistados, manifestaron que en el desarrollo de sus actividades han tenido como motivación, personas que hicieron parte de su formación académica; algunas de ellas son objeto de admiración, mientras con otras tuvieron experiencias poco agradables. Sin embargo, ambas situaciones les permitieron pensar el ejercicio de la enseñanza de una manera diferente y significativa, minimizando los errores en su ejercicio docente a partir de las referencias aprendidas anteriormente.

En la mayoría de los docentes entrevistados, existe un amplio desconocimiento respecto a la normatividad relacionada con libertad de cátedra, esto incluye: recomendaciones de organismos internacionales, decretos que reglamentan el derecho e incluso los mismos estatutos profesoraes en las instituciones donde ejercen su cátedra; no obstante, este desconocimiento no implica que los docentes desconocen el concepto y la importancia de la libertad de cátedra y su implementación en el aula, pues la interpretación que hacen de este concepto va más allá de lo estipulado en la norma.

La libertad de cátedra fue entendida por la mayoría de los docentes entrevistados como un concepto democrático que, junto a la autonomía universitaria, promueven y fortalecen la democracia desde la academia, siendo estos conceptos considerados pilares fundamentales de las instituciones universitarias para su funcionamiento y gobernabilidad.

La autonomía universitaria fue percibida como un pilar de las instituciones de educación superior, que determina parte de las relaciones que se establecen en el currículo. Sin embargo, el hecho de estar direccionadas desde un nivel más central o desde el Estado, para los docentes hace que la autonomía universitaria esté limitada; por lo tanto, la institución, aunque maneje cierta autonomía en la toma de decisiones, debe dar cuenta a nivel central como desarrolla sus actividades, y cumplir con ciertos estándares de calidad, los cuales pueden ser permeados por influencias políticas y económicas que no necesariamente están a favor de los intereses de la institución.

Recomendaciones

Realizar más investigaciones, seguir indagando por las interpretaciones de la libertad de cátedra, buscando posibles relaciones entre este concepto y las actividades

docentes en el aula de clase, pues esto puede estar ligado de una manera más profunda a la formación recibida por el docente y su trayectoria y experiencia profesional.

Las universidades deben fomentar la participación de los docentes en los asuntos referentes a la transformación y la actualización de los proyectos educativos de los programas; en los cuales los docentes se sientan incluidos en lo referente al currículo establecido en la institución. También en la conceptualización que las instituciones hagan sobre asuntos importantes, es decir escuchar a los docentes y buscar concesos sobre todo aquello que afecte el cumplimiento de la misión universitaria

Los docentes deben contar con formación en educación, pedagogía, didáctica, currículo y administración académica; ya sea adquirida en su formación académica o capacitados por la institución donde desarrollan sus actividades de enseñanza, de manera que esto les permita comprender las implicaciones de sus acciones en el aula y por fuera de ella; identificando al mismo tiempo la importancia del papel que desempeña no solo como formador sino como un ser humano que guíe al estudiante más allá de solo la transmisión del conocimiento.

Si bien esta investigación tuvo diversidad de posturas por parte de los docentes según el tipo de universidad donde ejercen sus actividades, se recomienda realizar más investigaciones enfocadas en determinar las posibles diferencias del concepto de libertad de cátedra entre al menos dos de los enfoques institucionales existentes.

Concertar una ruta de diálogo entre los docentes y administrativos, en la cual se propenda por una mayor participación en las decisiones que afecten de manera estructural su actividad docente o los programas académicos en los cuales participan. Además, crear espacios en los cuales los docentes compartan experiencias positivas y negativas de sus

primeros referentes en la docencia, para construir un dialogo de saberes entre los pares académicos y fortalecer el ejercicio docente a través de estas experiencias compartidas.

El desconocimiento normativo del concepto de libertad de cátedra, muestra que el tema no es abordado en profundidad desde lo institucional, ni desde lo personal en la academia; por ello, se sugiere que se realicen mayores debates y eventos enfocados en fortalecer el conocimiento que los docentes deben tener del concepto, lo cual derive en un fortalecimiento de la comprensión y por ende en la defensa de este derecho profesoral.

Desde la autonomía universitaria se recomienda a todas las universidades detallar en sus estatutos profesorales o docentes, la aplicabilidad del concepto institucional de libertad de cátedra especificando los matices en cuanto a los alcances y los límites de este derecho para el ejercicio docente. Asimismo, desde la institución propender por encuentros o socializaciones que permitan la apropiación de este derecho.

Se recomienda que, desde las instituciones de educación superior, se fomente la participación de sus docentes en las discusiones que ocurran en torno a los temas relacionados con la autonomía universitaria; de manera que esta no sea entendida exclusivamente como la capacidad institucional de regirse bajo sus propias normas, sino como la fundamentación que permite que las instituciones aporten a la toma de decisiones que se generan desde el gobierno nacional, en particular a nivel ministerial.

Productos generados

Los resultados relacionados con la generación de conocimiento de esta investigación pretendieron tener un panorama del concepto de Libertad de cátedra, a partir de las interpretaciones de docentes universitarios sobre este término; y de este modo, aportar a la construcción de conocimiento acerca del concepto; así como, identificar el reconocimiento y la importancia que tiene en la educación superior este derecho por parte de aquellos sobre quienes recae la función principal de su ejercicio.

Como productos finales, se generó el informe final de investigación, que corresponde al presente documento, y un artículo publicable en una revista indexada de categoría nacional. Se pretenden que dichos productos se conviertan puntualmente en documentos de consulta sobre el tema y sean mecanismos a partir de los cuales se puedan dar a conocer los hallazgos y conclusiones de esta investigación con miras a aportar a la comprensión del concepto de libertad de cátedra y las acciones que ocurren a partir de su ejercicio académico. De igual manera, a partir de esta investigación, surgió una propuesta educativa, la cual comprende un documento independiente; esta tiene como objetivo principal generar debate y reflexión alrededor de la libertad de cátedra en la docencia universitaria, deseando que la discusión académica se extienda a todas las universidades que quieran hacer parte de ella.

Tabla 3*Generación de nuevo conocimiento*

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Informe de Investigación	100% informe entregado	Comunidad académica interesada en la docencia universitaria.
Propuesta Educativa	100% propuesta entregada	Docentes universitarios y comunidad académica
Artículo de Investigación publicado	100% artículo publicable con aprobación de la revista	Comunidad académica interesada en la docencia universitaria. Investigadores interesados en el tema.

Nota: Información sugerida por el CINDE

En lo relacionado con el fortalecimiento de la capacidad científica nacional, gracias al desarrollo de este trabajo de investigación, se fortalecieron las bases investigativas de tres profesionales, candidatos a magísteres en educación y desarrollo humano, y quienes buscarán aportar en las instituciones académicas, laborales, y organizaciones sociales de las cuales hagan parte al desarrollo investigativo de la educación superior, buscando siempre el bienestar del desarrollo de la sociedad.

Por último, los resultados dirigidos a la apropiación social del conocimiento, comprendieron la socialización del informe de investigación en una ponencia nacional, realizada por CINDE-Universidad de Manizales; y una ponencia en el V Congreso Internacional de Salud Pública, realizada por la Universidad de Córdoba, con lo cual, cuyos resultados fueron compilados en un capítulo de libro. Esto permite dar a conocer los resultados de esta investigación y así darle mayor visibilidad y comprensión a las interpretaciones de la Libertad de cátedra que se dan por parte de los docentes universitarios.

Tabla 4*Apropiación social del conocimiento*

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Divulgación de resultados ponencia nacional.	1 ponencia realizada	Comunidad académica interesada en la docencia universitaria.
Divulgación de resultados ponencia internacional.	1 ponencia realizada	Comunidad académica interesada en la docencia universitaria.

Nota: Información sugerida por el CINDE

Impactos esperados a partir del uso de los resultados

Esta investigación aporta a la comprensión del concepto de libertad de cátedra y es un llamado a seguir investigando en temas de educación superior, los cuales son trascendentales en el desarrollo humano y en los cuales se indaga mucho menos en comparación con otros momentos de la educación del ser, pues históricamente se ha dado mucho más interés a la parte de formación inicial del ser humano, creyendo en ocasiones que al llegar a dicho nivel superior no se requiere seguir indagando y cuestionando con la misma fortaleza acerca de la formación personal.

Además, la investigación espera dar apertura a las universidades para que cada vez más se incrementen las investigaciones sociales, al tiempo que sean un foco de discusiones alrededor de los derechos como la libertad de cátedra y otros más relacionados con la educación de manera particular como lo son la autonomía universitaria, la libertad de aprendizaje, entre otros conceptos, que son fundamentales para la docencia universitaria, dado el hecho que se han ganado gracias a las luchas históricas de los académicos a través

del tiempo para reivindicar la educación como un medio por el cual se logra un desarrollo humano, más allá de un simple mecanismo multiplicador de fuerza laboral.

Tabla 5

Impactos esperados

Impacto Esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más)	Indicador verificable	Supuestos
Discusiones académicas alrededor de la Libertad de cátedra.	Mediano (5 a 9 años).	Cantidad de foros, paneles, seminarios, talleres y otros eventos centrados en el tema específico de Libertad de cátedra.	Colaboración y apoyo por parte de las universidades, entidades y centros de investigación, especialmente aquellas instituciones que cuenten con escuelas o facultades de educación.
Incremento de las investigaciones universitarias locales sobre Libertad de cátedra.	Largo (10 años o más).	Número de investigaciones publicadas sobre el tema cada año.	Divulgación y apoyo a investigaciones de tipo cualitativo social al tema y fomento por parte de entidades gubernamentales para investigar en las áreas de interés.

Nota. Información sugerida por el CINDE

Referencias bibliográficas

- Aghion, P., Dewatripont, M., y Stein, J.C. (2008). Academic Freedom, Private-Sector Focus, and the Process of Innovation. *Journal of Economics*, 39(3), 617-635. doi: 10.1111/j.1756-2171.2008.00031.x.
- American Association of University Professors. (2015). *History of the AAUP*. Washington, DC, E.U. <https://www.aaup.org/about/history-aaup>.
- Angulo, M.S., y Lozaína, M.A. (2005). El desarrollo integral humano: un desafío para el desarrollo comunitario en los procesos de globalización. *Revistas UNAM*, 1(3) 509-520. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/6849>.
- Aristóteles. (1988). *La política* (trad. M. García Valdez). Barcelona, España: Gredos.
- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá D.C: Asamblea Nacional Constituyente.
- Ayala, H. P. (2013). Enseñar con libertad en la escuela superior en México. *Nóesis Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22 (44), 46-60. doi: 10.20983/noesis.2013.3.2.
- Bioeticaweb. (23 de marzo de 2004). *Código de Nuremberg*. España: Bioética Espacio Web. <https://www.bioeticaweb.com/casdigo-de-nuremberg/>.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. England: SAGE.
- Calderón, M. (2013). *La libertad de cátedra y sus implicaciones. Análisis a partir de la conceptualización de los académicos del ITCR*. (informe final de proyecto de investigación). Institucional.

https://repositoriotec.tec.ac.cr/bitstream/handle/2238/3155/libertad_catedra_impl icaciones_analisis_conceptualizacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Carriñon, C. E. (2007). El concepto de la universidad en la política educativa de educación superior. *Studiositas*, 2(1), 29-55.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2553763>.

Comenio, J.A. (1998). *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa.

Congreso de la República de Colombia. (1992). *Ley 30 por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley general de educación No 115*.

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2008). *Ley Estatutaria 1266 por la cual se dictan las disposiciones generales del hábeas data y se regula el manejo de la información contenida en bases de datos personales, en especial la financiera, crediticia, comercial, de servicios y la proveniente de terceros países y se dictan otras disposiciones*.

https://funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=34488

Congreso de la República de Colombia. (2012). *Ley Estatutaria 1581 por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*.

https://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_html/Normas/Ley_1581_2012.pdf

Consejo Académico. (1994). *Acuerdo superior No 1 Estatuto General*. Universidad de Antioquia.

http://avido.udea.edu.co/autoevaluacion/documentos/planeacion/Estatuto_General.pdf

Consejo Superior Universitario. (2013). *Estatuto del personal académico*. Universidad Nacional de Colombia.

http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=59607.

Corte Constitucional de Colombia. (1992). *Sentencia T 493*.

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1993/T-493-93.htm>

Corte Constitucional de Colombia. (1998). *Sentencia T 588*.

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/T-588-98.htm>

Daniels, A. (2019) *La historia de las universidades es la historia de la lucha por la libertad*.

Caracas, Venezuela: RedUni. <http://elucabista.com/wp-content/uploads/2019/06/Historia-de-las-universidades-05.04-Final.pdf>.

Degefa, D. (2015). Social Scientists' Understanding of Academic Freedom in Addis Ababa University, Ethiopia: A Descriptive Analysis. *Higher Education for the Future*. 2(1) 2–18. doi: 10.1177/2347631114558181.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. England: SAGE.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación* (trad. L Luzuriaga). Ediciones morata S.L.

Durkheim, E. (Ed). (1975) *Educación y Sociología* (trad. J Muls de Liarás). Ediciones península.

Fernández, F. (2019). Hans -George Gadamer. *Philosophica: Enciclopedia filosófica online*.

[version electrónica]. Roma, Italia: Pontificia Università della Santa Croce.

<http://www.philosophica.info/voces/gadamer/Gadamer.html>.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gadamer, H. J. (1993). *Verdad y método. Volumen I (trad. A Agud y R de Agapito)*.

Ediciones Sígueme.

Galeano, M. E. (2011). *Diseños de proyectos en la investigación cualitativa*. Editorial

Universidad de Antioquia.

Galeano, M. E., y Vélez, O. L. (2002). *Investigación cualitativa estado del arte*. Centro de

Investigaciones Sociales y Humanas.

Galeano, M.E., y Uribe, M.T. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro*

en la mirada. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la

Universidad de Antioquia.

Given, L. (2008). *The sage encyclopedia of qualitative research methods*. England: SAGE.

Gómez, I. I. (2017). Libertad de cátedra: percepción actual de la docencia universitaria.

REVISTA DE INVESTIGACIÓN ALTOANDIN, 9(1), 93-102.

<http://www.scielo.org.pe/pdf/ria/v19n1/a10v19n1.pdf>.

González, C. (2012). Hermenéutica y retórica en Gadamer: el círculo de la comprensión y la

persuasión. *Revista de Estudios Sociales*, (44), 126-136.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=815/81524581012>.

Goodell, Z. G. (2005). *Faculty perceptions of academic freedom at a Metropolitan*

university: a case study [Tesis de doctorado, Virginia Commonwealth University],

Theses And Dissertations

https://pdfs.semanticscholar.org/dac9/f1071401a8e04d590432143b546abb1cacbo.pdf?_ga=2.240161027.127931060.1583557589-698557645.1583192130

Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* (A. Martínez, Trad.; 2ª ed.). Herder. (Trabajo original publicado en 2006).

Herbart, J.F. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (L. Luzuriaga, Trad.; 1ª ed.). Ediciones de la lectura. (Trabajo original publicado en 1806).

Hoepner, J. (2019). Silencing behaviours in contested research & their implications for academic freedom. *AUSTRALIAN UNIVERSITIES' REVIEW*. 61(1), 31-41.
<http://hdl.handle.net/1885/196108>.

Jacobs, R. M. (2011). The Practice of Academic Freedom in Classroom Speech in U.S. Catholic Higher Education: A Case Study with Suggestions Concerning Religious Mission. *Journal of Catholic Higher Education*. 30(1), 57-75.
<https://jche.journals.villanova.edu/article/view/607>.

Jiménez, E. A. (2010). Patologías de la educación superior en Colombia. Investigación. *Plumilla Educativa* 7(1), 159-168
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3659575>

Kant, I. (2003). *Pedagogía* (L. Luzuriaga y J. Pascual, Trad.; 1ª ed.). Akal. (Trabajo original publicado en 1803).

Laksiri, F. (1989). The Lima Declaration on Academic Freedom and Autonomy of Institutions of Higher Education. *Higher Education Policy*, 2(1), 49-50.
doi:10.1057/hep.1989.14

- Locher, H. M. (2013). *Academic freedom for whom? Experiences and perceptions of faculty of color* [Tesis de doctorado, University of Minnesota].
<https://eric.ed.gov/?id=ED553456>.
- Madrid, R. (2017). EL derecho a la libertad de cátedra en la declaración de la American Association of University Professors de 1915. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito*, 9(3), 212-220. doi:10.4013/rechtd.2017.93.02.
- Miñana, C. (2011). Libertad de cátedra, colegialidad, autonomía y legitimidad: transformaciones en cuatro universidades latinoamericanas. *Ciencia Política*, (12), 77-108. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/41507>
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2015). *Decreto 1075 por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015>
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2020). *Instituciones de educación superior*.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/231240:Instituciones-de-Educacion-Superior>.
- Misas, G. (2004). *La educación Superior en Colombia análisis y estrategias para su desarrollo*. Ed. Universidad Nacional de Colombia.
<https://www.urosario.edu.co/Subsitio/Foros-de-Reforma-a-la-Educacion-Superior/Documentos/GMA---La-Educacion-Superior-en-Colombia.pdf>
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (trad. J Pailya). Ediciones Paidós ibérica.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (1997). *Actas de conferencia general: Resoluciones*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110220_spa.
- Ortiz, A. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 19(29), 165-195. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v19n29/0122-7238-rhel-19-29-00165.pdf>
- Patiño, J.P. (2017). *La universidad colombiana horizontes y desafíos*. Ed. Universidad de Antioquia.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos: proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XV (2), 133-154.
<https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>.
- Sen, A. (1999, 18 de mayo). Discurso inaugural. 52ª Asamblea Mundial de la Salud. Organización Mundial de la Salud, Ginebra, Suiza.
<https://extranet.who.int/iris/restricted/handle/10665/258908>.
- Sen, A., Robasco, E., y Toharia-Cortés, L. (2000). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta.
- Sistema Nacional de Información de Educación Superior [SNIES]. (2020, 7 de julio) *Consulta de instituciones*. <https://hecaa.mineduacion.gov.co/consultaspublicas/ies>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization UNESCO. (1992). *Academic Freedom and University Autonomy*. <https://eric.ed.gov/?id=ED381083>.

Vidal, C. (2004). Libertad de cátedra y libertad pedagógica en Alemania. *Persona y Derecho*, 50, 373-409. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/14427>.

Walz, J. H. (2017) *The Faculty Perceptions of Academic Freedom at Christian Colleges and Universities* [Tesis de doctorado, Virginia Tech]. Doctoral Dissertations <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/78622>

World University Service WUS. (1988). *The Declaration on Academic Freedom and Autonomy of Institutions of Higher Education*. <https://www.hrw.org/legacy/reports98/indonesia2/Borneote-13.htm>

Anexos

Anexo A

Documentos estado del arte

Título	Autor(es)	Fecha	País de Publicación	Categoría Temática	Base de Datos
¿Está en peligro la libertad de cátedra en Colombia?	Revista Semana	2019	Colombia	Debate	Revista Semana
La libertad de cátedra y el papel de la guía docente en la Universidad derivada del Espacio Europeo de Educación Superior	Pablo Jarne Muñoz	2019	España	Artículo de Reflexión	Dialnet
Ética y experiencia universitaria: el papel de la libertad de cátedra en el aprendizaje ético y sus amenazas	Hugo Saúl Ramírez García	2019	España	Artículo de Reflexión	Microsoft Academic
¿Existe todavía el derecho a la libertad de cátedra? Dos corrientes polémicas en la academia norteamericana contemporánea	Raúl Madrid Ramírez	2018	Chile	Artículo de Reflexión	Microsoft Academic
Libertad de cátedra y democracia en la educación colombiana*	Henry Bocanegra Acosta	2018	Colombia	Artículo de Reflexión	Microsoft Academic
El derecho a la libertad de cátedra en la declaración de la American Association of University Professors de 1915	Raúl Madrid Ramírez	2017	Chile	Artículo de Reflexión	Scielo
Libertad de cátedra: Percepción actual de la docencia universitaria	Indira Iracema Gómez Arteta	2017	Perú	Artículo Resultado de Investigación	Scielo
La noción de libertad de cátedra en la C.A. Ex Corde Ecclesiae y su vigencia contemporánea	Raúl Madrid Ramírez	2016	Chile	Artículo de Reflexión	Scielo

Título	Autor(es)	Fecha	País de Publicación	Categoría Temática	Base de Datos
El concepto de "libertad scholastica" y el modelo metodológico de la universidad medieval	Raúl Madrid	2016	Chile	Artículo de Reflexión	Scielo
La libertad de cátedra: ¿Una libertad malentendida?	Raúl Aguilar Tamayo Melchor Sánchez- Mendiola Teresa I. Fortoul van der Goes	2015	México	Artículo de Reflexión	Scielo
La Libertad De Enseñanza En Disputa. Colombia, 1848 1876	Marco Aurelio VARGAS MORALES	2014	México	Artículo de Reflexión	Microsoft Academic
La universidad de México y la libertad de cátedra	Elías Polanco Braga	2014	Argentina	Artículo de Reflexión	Microsoft Academic
La gobernanza de la Universidad: El camino hacia un "Cambio Razonable" compatible con el respeto de la autonomía universitaria y la libertad de cátedra	David Vallespín Pérez	2013	España	Artículo de Reflexión	Microsoft Academic
Libertad de cátedra del profesor universitario. Contenido y amenazas en el contexto actual de reforma del modelo de universidad pública	E. Expósito	2013	España	Artículo de Reflexión	Microsoft Academic
El derecho a la libertad de cátedra y el concepto de universidad	Raúl Madrid	2013	Chile	Artículo de Reflexión	Scielo
Enseñar con libertad en la escuela superior en México	Pablo Ayala Hernández	2012	México	Artículo de Reflexión	Redalyc
Contenido y límites de la libertad de cátedra en la enseñanza pública no universitaria	Roberto Suarez Malagón	2011	España	Artículo de Reflexión	Microsoft Academic
Academic freedom as a fundamental right	Jogchum Vrieling*, Paul	2011	Bélgica	Artículo de Reflexión	Science Direct

Título	Autor(es)	Fecha	País de Publicación	Categoría Temática	Base de Datos
	Lemmensa, Stephann n Parmentiera and the LERU Working Group on Human Rights				
Libertad de cátedra, colegialidad, autonomía y legitimidad: transformaciones en cuatro universidades latinoamericanas	Carlos Miñana Blasco	2011	Colombia	Artículo Resultado de Investigació n	Dialnet
Libertad de cátedra y planificación docente en la prestación del servicio público de enseñanza universitaria: el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior	Vicenç Aguado i Cudolà	2010	España	Artículo de Reflexión	Microsoft Academic
The rights and responsibilities implied by academic freedom	Earl Hunt	2010	Estados Unidos	Artículo de Reflexión	Science Direct
La libertad de cátedra y el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior	Elsa Marina Álvarez González	2010	España	Artículo de Reflexión	Dialnet

Nota. La tabla muestra los documentos relacionados para el estado del arte (2010-2020)

Anexo B*Instituciones de Educación Superior – Medellín 2020*

Nombre Institución	Principal/Seccional	Sector
Universidad Nacional De Colombia	Seccional	Oficial
Universidad De Antioquia	Principal	Oficial
Universidad Pontificia Bolivariana –UPB–	Principal	Privado
Universidad EAFIT	Principal	Privado
Universidad De San Buenaventura	Seccional	Privado
Universidad De Medellín	Principal	Privado
Universidad Autónoma Latinoamericana -UNAUULA-	Principal	Privado
Universidad Cooperativa De Colombia	Seccional	Privado
Institución Universitaria Colegio Mayor De Antioquia	Principal	Oficial
Escuela Superior De Administración Publica -ESAP-	Seccional	Oficial
Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid	Principal	Oficial
Universidad –CES–	Principal	Privado
Universidad Católica Luis Amigó-FUNLAM	Principal	Privado
Fundación Universitaria María Cano	Principal	Privado
Fundación Universitaria Seminario Bíblico De Colombia	Principal	Privado
Fundación Universitaria Autónoma De Las Américas	Principal	Privado
Institución Universitaria Salazar Y Herrera	Principal	Privado
Corporación Universitaria Adventista –UNAC–	Principal	Privado
Corporación Universitaria Remington	Principal	Privado
Corporación Colegiatura Colombiana	Principal	Privado
Institución Universitaria Pascual Bravo	Principal	Oficial
Institución Universitaria Tecnológico De Antioquia	Principal	Oficial
Instituto Tecnológico Metropolitano –ITM–	Principal	Oficial
Fundación Escuela Colombiana De Mercadotecnia - ESCOLME-	Principal	Privado
Fundación Universitaria ESUMER	Principal	Privado

Nombre Institución	Principal/Seccional	Sector
Centro Educativo De Cómputos Y Sistemas- CEDESISTEMAS-	Principal	Privado
Escuela De Tecnologías De Antioquia -ETA-	Principal	Privado
Corporación Academia Tecnológica De Colombia - ATEC-	Principal	Privado
Corporación Academia Superior De Artes	Principal	Privado
Corporación Educativa Instituto Técnico Superior De Artes, Ideartes	Principal	Privado
Servicio Nacional De Aprendizaje -SENA-	Seccional	Oficial
Fundación Universitaria Bellas Artes	Principal	Privado
Corporación Universitaria U De Colombia	Principal	Privado
Institución Universitaria Digital De Antioquia -IU [†] . Digital	Principal	Oficial
Universidad Nacional Abierta Y A Distancia UNAD	Seccional	Oficial

Nota. La tabla muestra la información de las instituciones de Educación Superior en Colombia. Fuente: Sistema Nacional de Información para la Educación superior en Colombia (2020).

Anexo C

Formato de entrevista empleada para la investigación

Entrevista semiestructurada**Nombre:****Fecha:****Institución:****Apertura**

Gracias por apoyar nuestro proyecto de investigación. El propósito de este estudio es conocer las interpretaciones sobre libertad de cátedra de docentes universitarios en la ciudad de Medellín. Esta investigación se realiza como requisito para obtener el título de magíster en Educación y Desarrollo Humano en el convenio entre el CINDE y la Universidad de Manizales.

Esta entrevista tendrá una duración estimada de 60 minutos y empezaremos a grabar a partir de este momento.

[INICIAR GRABACIÓN]

En días anteriores usted recibió el consentimiento informado para participar en esta investigación; antes de empezar, nos gustaría saber si tiene alguna inquietud frente a su participación o al tema de estudio.

Confirma usted que después de haber leído el consentimiento enviado, entiende las características de esta investigación y sus dudas respecto al proyecto fueron resueltas.

¿Acepta usted participar en esta investigación? SI NO

Introducción

Para empezar esta conversación, nos gustaría conocer en aspectos generales su experiencia profesional como docente.

1. Hablemos de su formación profesional y su experiencia en la docencia universitaria.

- ¿Tiene algún posgrado?, ¿alguno relacionado con el área de la educación?
- ¿Durante cuánto tiempo ha sido docente universitario? ¿En cuántas instituciones y de qué tipo?

2. Ahora, cuéntenos por favor cuáles fueron las motivaciones que lo llevaron a la docencia universitaria.

- ¿En algún momento imaginó que sería docente universitario? ¿Fue algo deseado?
- ¿Su quehacer como docente está inspirado en alguna persona o docente?

libertad de cátedra y autonomía universitaria

Profesor(a) ahora queremos conocer qué interpretaciones tiene alrededor de los conceptos de libertad de cátedra y autonomía universitaria y la relación que puede existir entre ambos:

3. ¿Profesor(a), para usted qué es la libertad de cátedra?

A. Profesor (a), ¿Cree usted que la Libertad de cátedra tiene elementos que la constituyen? ¿Podrías mencionarlos?

B. En su trayectoria como docente universitario, ¿cómo ha vivido usted la libertad de cátedra?

C. ¿Ha sentido que en algún momento su derecho de libertad de cátedra ha sido vulnerado en la institución donde usted trabaja? ¿Tiene límites la Libertad de cátedra?

D. ¿Considera la libertad de cátedra un derecho? ¿Cree que se respeta en Colombia y en la institución donde usted trabaja?

E. ¿La interpretación que usted le da a la libertad de cátedra se ha transformado a través de su experiencia docente?

4. En los últimos años se ha debatido dentro de la educación superior el tema de la autonomía universitaria, ¿Qué significado e importancia le da usted a este concepto?

A. ¿Podría darnos un ejemplo de lo que reconoce como autonomía universitaria?

B. ¿Considera que la institución donde usted trabaja o donde ha trabajado, goza de la Autonomía Universitaria?

C. ¿Cree usted que la Autonomía Universitaria de la institución influye en las actividades de docencia?

5. ¿Considera usted que la libertad de cátedra y la autonomía universitaria están relacionadas?

A. ¿Cree que por medio del ejercicio de la libertad de cátedra y la existencia de la autonomía universitaria se aporta a la construcción de una sociedad democrática?

Libertad de cátedra y actividades docentes

Finalmente, nos interesa conocer cómo le da aplicabilidad a la interpretación que usted tiene de la libertad de cátedra, en sus actividades docentes.

6. ¿Cómo se manifiesta su interpretación de libertad de cátedra en las actividades que realiza como docente?

A. ¿Considera usted que la libertad de cátedra debe estar involucrada en el aula?

B. ¿Desde el acto pedagógico como cree usted que deba ser implementada la libertad de cátedra?

C. ¿Alguna vez un estudiante ha cuestionado los discursos que usted emplea para dar los contenidos de clase o los métodos que usted utiliza para enseñar?

Libertad de cátedra y normatividad existente

Ahora nos gustaría indagar sobre el conocimiento normativo que existe y que usted conoce sobre la libertad de cátedra

7. ¿Conoce usted normativas que reglamentan la libertad de cátedra, y si es así, podría hablarnos acerca de ellas?

A. ¿La interpretación que usted tiene del derecho a la libertad de cátedra está fundamentado en alguna normativa nacional o internacional?

B. ¿Sabe si en la institución donde usted labora se fundamenta el principio de la libertad de cátedra en alguna recomendación o normativa de algún organismo nacional o internacional?

C. ¿Cree usted que la normatividad que define la libertad de cátedra en Colombia es clara?

Clausura

Le agradecemos el tiempo dedicado el día de hoy a este diálogo que hemos tenido, quisiéramos saber, ¿tiene algo adicional respecto a la libertad de cátedra que desee compartirnos? ¿si en algún momento consideramos necesario ampliar alguna de sus ideas, podríamos volver a comunicarnos con usted?

Finalmente, ¿hay alguna pregunta que haya surgido de la entrevista o alguna observación o recomendación para nosotros?

A partir de este momento detenemos la grabación. Muchas gracias

[DETENER GRABACIÓN]

Nota. Este guion de entrevista fue elaborado para atender el enfoque hermenéutico, el cual fue desarrollado por el equipo de investigación y aprobado por el tutor.

Anexo D*Consentimiento informado*

Medellín, agosto XX de 2020

Profesor(a).

XXXX XXXXXXX XXXXX

Universidad XXXXX

Apreciado(a) profesor(a),

Como se lo informamos telefónicamente, Diana Marcela Díaz Rodríguez, José David Ramírez Abraham y Gustavo Adolfo Sánchez Cano, somos estudiantes de la cohorte UMZ 31, de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la alianza CINDE - Universidad de Manizales. A través de esta comunicación, queremos solicitarle su participación en la investigación “Interpretaciones de la libertad de cátedra de docentes universitarios, Medellín, 2020”, la cual nos permitirá optar al título de Magísteres en Educación y Desarrollo Humano.

Para la recolección de la información, se efectuará una entrevista semiestructurada, anónima (no se hará pública la identidad del docente entrevistado). El proceso será virtual a través de una plataforma dada la situación actual de confinamiento establecida por el Gobierno Nacional, debido a la pandemia del COVID 19. Esta entrevista será grabada y posteriormente será transcrita para su análisis y posterior codificación como parte del proceso de análisis de la información.

Los investigadores del proceso se comprometen a salvaguardar la integridad de las expresiones de los docentes universitarios que acepten a ser parte de esta investigación, así como su dignidad e integridad. La información brindada será recopilada y transcrita con absoluta fidelidad de lo dicho sin que ésta sea modificada y/o alterada ni parcial ni totalmente.

La participación en esta investigación es voluntaria, el docente puede manifestar su deseo de abandonar el proceso en cualquier momento de la entrevista y manifestar su deseo para que la información que ha entregado hasta el momento del retiro no sea utilizada a partir de ese momento, en la investigación.

Ninguno de los entrevistados, tendrá algún beneficio económico o reconocimiento en especie, ni tampoco un beneficio de imagen profesional y académico por brindar las reflexiones y su experiencia sobre lo preguntado. Se le preguntará si en el aparte “Agradecimientos” del informe de resultados, se puede mencionar su nombre, sin hacer referencia a la entrevista específica de la cual participó.

Al finalizar la investigación los autores se comprometen a hacer entrega en medio magnético, de una copia del informe de la investigación a cada uno de los participantes.

Atentamente,

Diana Marcela Díaz Rodríguez

José David Ramírez Abraham

Gustavo Adolfo Sánchez Cano

Estudiantes, CINDE-Universidad de Manizales - Maestría en Educación y Desarrollo

Humano

Anexo E

Resumen de los códigos generados en las entrevistas

Categorías	Subcategorías	Entrevistas																		Total				
		LC-E0	LC-E1	LC-E2	LC-E3	LC-E4	LC-E5	LC-E6	LC-E7	LC-E8	LC-E9													
Formación	Formal		2		3		3		1		11		3		2		0		2		2	51	29	
	No formal	4	1	4	0	5	2	2	0	20	1	3	0	6	0	3	0	2	0	2	0			4
	Docente		1		1		0		1		8		0		4		3		0		0			18
Experiencia	Docente		3		5		6		3		10		5		6		5		2		2	77	47	
	Otras experiencias	5	2	13	6	6	0	8	4	14	4	10	1	12	5	10	5	3	0	6	4			31
	Personal		0		2		0		1		0		4		1		0		1		0			9
Autonomía universitaria	N/A	8	N/A	11	N/A	5	N/A	8	N/A	9	N/A	7	N/A	8	N/A	6	N/A	3	N/A	6	N/A	65	N/A	
Límites	Institucional	10	7	14	14	8	6	2	1	6	4	4	4	8	1	14	14	7	6	4	3	77	60	
	Ética		3		0		2		1		2		0		7		0		1		1			17
Normatividad	N/A	4	N/A	5	N/A	3	N/A	2	N/A	2	N/A	5	N/A	2	N/A	2	N/A	2	N/A	1	N/A	28	N/A	
Pedagogía	Actividades docencia	6	6	13	13	8	8	13	13	15	13	7	6	8	8	5	5	5	5	10	10	90	87	
	Evaluación		0		0		0		0		2		1		0		0		0		0			3
Currículo	Procesos académicos	2	1	10	6	8	2	1	0	25	13	5	1	9	3	0	0	4	0	0	0	64	26	
	Institucionalidad		1		4		6		1		12		4		6		0		4		0			38
Motivaciones	N/A	4	N/A	5	N/A	4	N/A	4	N/A	0	N/A	3	N/A	0	N/A	6	N/A	7	N/A	2	N/A	35	N/A	
Democracia	N/A	4	N/A	5	N/A	5	N/A	2	N/A	2	N/A	3	N/A	6	N/A	0	N/A	3	N/A	5	N/A	35	N/A	
Totales		47	27	80	54	52	35	42	26	93	80	47	29	59	43	46	32	36	21	36	22	522	369	

Nota. Se relaciona en esta tabla el total de códigos obtenidos por categorías y subcategorías.

