



Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475
 RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: XIV Número: 1 Artículo no.:22 Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre del 2026

TÍTULO: Libertad de cátedra: entre principio académico y distorsión en la práctica docente.

AUTORES:

1. Dra. Yazmin Castillo Sánchez.
2. Dr. Martín Pablo Antonio Moreno Pérez.
3. Dra. Ninfa Ramírez Duran.

RESUMEN: La libertad de cátedra es un principio fundamental de la educación superior, asociado a la autonomía docente y la producción crítica del conocimiento; no obstante, su interpretación contemporánea presenta tensiones derivadas de su uso ambiguo en la práctica educativa. El presente artículo analiza este concepto desde un enfoque teórico-crítico de carácter analítico, abordando su delimitación conceptual, evolución histórica y problemáticas actuales. Se argumenta, que en ciertos contextos, la libertad de cátedra puede ser utilizada para justificar prácticas pedagógicas deficientes, desactualización disciplinar o resistencia a la evaluación. Como aporte, se propone entenderla como una autonomía responsable, condicionada por el rigor epistemológico, la responsabilidad pedagógica y la ética profesional.

PALABRAS CLAVES: libertad de cátedra, educación superior, práctica docente, autonomía académica, ética profesional.

TITLE: Academic freedom: between a foundational principle and its distortion in teaching practice.

AUTHORS:

1. PhD. Yazmin Castillo Sánchez.
2. PhD. Martín Pablo Antonio Moreno Pérez.
3. PhD. Ninfa Ramírez Duran.

ABSTRACT: Academic freedom is a fundamental principle in higher education, associated with teaching autonomy and the critical production of knowledge; however, its contemporary interpretation reveals tensions arising from its ambiguous application in educational practice. This article analyzes the concept from a theoretical and critical perspective, examining its conceptual definition, historical evolution, and current challenges. It argues that in certain contexts, academic freedom may be used to justify deficient teaching practices, disciplinary obsolescence, or resistance to evaluation. As a contribution, the study proposes understanding it as responsible autonomy, conditioned by epistemological rigor, pedagogical responsibility, and professional ethics.

KEY WORDS: academic freedom, higher education, teaching practice, academic autonomy, professional ethics.

INTRODUCCIÓN.

La libertad de cátedra se reconoce como uno de los pilares fundamentales de la educación superior contemporánea, al constituir un principio que garantiza la autonomía intelectual del profesorado en los procesos de enseñanza, investigación y difusión del conocimiento.

En el marco de las universidades modernas, ese principio no solo se vincula con la producción de conocimiento científico, sino también con la consolidación de espacios críticos orientados al cuestionamiento, la pluralidad de ideas y la formación integral del estudiantado. En este sentido, la libertad de cátedra se posiciona como un elemento indispensable para el desarrollo de sociedades democráticas basadas en el pensamiento crítico y la deliberación informada (Shields, 2025; Freshwater, 2024).

En el contexto actual, caracterizado por transformaciones aceleradas en los ámbitos tecnológico, social y político, la educación superior enfrenta nuevas exigencias en términos de calidad, pertinencia y responsabilidad social. Estas condiciones han colocado a la libertad de cátedra en el centro de debates contemporáneos, particularmente en lo que respecta a sus alcances, límites y formas de ejercicio; por un lado, se reconoce su papel esencial para proteger la independencia del pensamiento académico frente a

presiones externas; por otro, se cuestiona la forma en que este principio es interpretado y aplicado en la práctica docente cotidiana (Keith & Zickar, 2025).

Diversos estudios recientes han advertido que la libertad de cátedra no se encuentra únicamente amenazada por factores externos, como la intervención estatal o la censura institucional, sino también por dinámicas internas que emergen dentro de las propias instituciones educativas.

En ese sentido, se ha documentado una creciente ambigüedad en la comprensión del concepto, lo cual ha dado lugar a interpretaciones que lo desvinculan de sus fundamentos epistemológicos y pedagógicos. Esta situación resulta particularmente problemática en un contexto donde la calidad educativa y la rendición de cuentas se han convertido en ejes centrales de la educación superior (Garry, 2023; Tight, 2018).

A partir de este panorama, surge una inquietud crítica: ¿hasta qué punto la libertad de cátedra está siendo utilizada como un principio legítimo para garantizar la autonomía docente, y en qué medida puede estar funcionando como un recurso discursivo que encubre prácticas pedagógicas deficientes? Esta pregunta resulta relevante no solo desde una perspectiva teórica, sino también desde la experiencia empírica en contextos universitarios, donde se observan casos en los que dicho principio es invocado para justificar la falta de rigor académico, la ausencia de planeación didáctica o la resistencia a procesos de evaluación.

En ese marco, el presente artículo tiene como objetivo analizar la libertad de cátedra desde una perspectiva teórica y crítica en el ámbito de la educación superior; para ello, se abordará su definición conceptual, su origen y evolución histórica, así como sus características en el contexto contemporáneo; asimismo, se problematizará su ejercicio en la práctica docente, particularmente en aquellos casos donde puede ser utilizada para legitimar prácticas alejadas de los estándares académicos.

Finalmente, se propondrá una reflexión sobre los límites entre la autonomía docente y la responsabilidad profesional, con el fin de contribuir a una comprensión más rigurosa y equilibrada de este principio.

DESARROLLO.

Delimitación conceptual de la libertad de cátedra.

La libertad de cátedra puede definirse como el derecho del profesorado a desarrollar contenidos, enfoques y metodologías de enseñanza dentro de su ámbito disciplinar, sin interferencias indebidas, y en concordancia con los principios de autonomía universitaria y libertad académica; sin embargo, esta definición, en apariencia clara, encierra una complejidad significativa que ha sido objeto de debate en la literatura contemporánea. En particular, diversos autores coinciden en que la libertad de cátedra no debe entenderse como una prerrogativa absoluta, sino como una práctica profesional situada, regulada por marcos éticos, epistemológicos e institucionales (Freshwater, 2024).

Uno de los principales problemas en la comprensión de este concepto radica en su frecuente confusión con otros términos, especialmente con la libertad académica y la libertad de expresión. Mientras que la libertad académica constituye un principio más amplio que abarca la investigación, la docencia y la participación en la vida institucional, la libertad de cátedra se refiere específicamente al ejercicio docente en el aula; por su parte, la libertad de expresión es un derecho fundamental de carácter general que no necesariamente implica los estándares de rigor y validación propios del conocimiento científico. Esta distinción resulta crucial, ya que la falta de claridad conceptual puede conducir a interpretaciones erróneas que debilitan la calidad del proceso educativo (Keith & Zickar, 2025).

En este sentido, el ejercicio legítimo de la libertad de cátedra implica una serie de responsabilidades que delimitan su alcance; entre ellas, destaca la necesidad de fundamentar los contenidos en evidencia científica actualizada, utilizar metodologías pedagógicas pertinentes y alinearse con los objetivos formativos establecidos en los planes de estudio. Estas condiciones no constituyen restricciones arbitrarias, sino elementos esenciales para garantizar la calidad educativa y la coherencia institucional; así, la libertad de cátedra se configura como un equilibrio entre autonomía y responsabilidad, en el cual las decisiones del profesorado deben ser justificables en términos académicos (Tight, 2018).

La literatura reciente ha enfatizado el carácter ético de la práctica docente, señalando que la libertad de cátedra no puede desligarse de principios como la honestidad intelectual, la apertura al diálogo crítico y el respeto a la diversidad de perspectivas. En este marco, el profesorado no solo transmite conocimientos, sino que también modela formas de pensamiento y actitudes frente al saber; por ello, el uso de esta libertad conlleva una responsabilidad que trasciende el ámbito individual y se proyecta hacia la formación del estudiantado y la sociedad en general (Shields, 2025).

En consecuencia, cualquier interpretación de la libertad de cátedra que ignore estas responsabilidades resulta conceptualmente incorrecta. Lejos de legitimar la improvisación, la arbitrariedad o la imposición ideológica, este principio exige un compromiso constante con el rigor académico y la mejora continua. Esta delimitación resulta fundamental para el análisis posterior, ya que permite establecer criterios claros para identificar cuándo el ejercicio de la libertad de cátedra se mantiene dentro de sus márgenes legítimos y cuándo, por el contrario, se transforma en una distorsión de su sentido original.

Origen y evolución histórica de la libertad de cátedra.

El origen de la libertad de cátedra puede rastrearse hasta las primeras universidades europeas de la Edad Media, instituciones que gozaban de determinados grados de autonomía frente a los poderes políticos y religiosos de la época.

Aunque el conocimiento se desarrollaba dentro de un marco doctrinal definido, la consolidación de métodos de discusión, argumentación y debate intelectual favoreció el surgimiento de espacios de independencia académica que constituyeron antecedentes fundamentales de la actual libertad de cátedra y de la libertad académica en las universidades contemporáneas (Madrid, 2016).

Un momento clave en esa evolución se produjo con el modelo universitario alemán del siglo XIX, particularmente a través de las ideas de Wilhelm von Humboldt, quien planteó que la universidad debía ser un espacio dedicado a la búsqueda libre del conocimiento. En este modelo, la libertad de cátedra se vinculó estrechamente con la investigación científica, estableciendo que el profesorado debía contar con

autonomía para enseñar aquello que investigaba. Esta concepción consolidó la idea de que la libertad académica no solo es un derecho, sino una condición necesaria para el avance del conocimiento (Kwiek, 2019).

Durante el siglo XX, este principio se expandió a nivel global y fue incorporado en diversos marcos normativos, consolidándose como un elemento esencial de la educación superior; no obstante, su implementación ha variado significativamente en función de los contextos políticos y culturales. En América Latina, por ejemplo, la libertad de cátedra se articuló con los movimientos de reforma universitaria y autonomía institucional, particularmente a partir del movimiento de Córdoba de 1918, donde la autonomía, la libertad académica y la participación democrática adquirieron una dimensión no solo académica, sino también política y social (Marsiske Schulte, 2004; Altbach, 2000).

En el contexto contemporáneo, la evolución de la educación superior ha introducido nuevas tensiones en torno a este principio. La creciente demanda de calidad educativa, la implementación de sistemas de evaluación docente y la presión por la rendición de cuentas han generado debates sobre los límites de la autonomía del profesorado. En ese escenario, la libertad de cátedra ha sido objeto de reinterpretaciones, que en algunos casos, la desvinculan de sus fundamentos originales y la convierten en un argumento para resistir procesos de cambio o mejora (Tight, 2018).

Esa transformación resulta particularmente relevante para el presente análisis, ya que permite comprender cómo un principio concebido para proteger el rigor académico puede, en determinadas circunstancias, ser utilizado de manera contraria a sus fines; así, la evolución histórica de la libertad de cátedra no solo explica su importancia en la educación superior, sino también las condiciones que han favorecido su posible distorsión en la práctica docente actual.

Problemática contemporánea: uso indebido de la libertad de cátedra.

En el contexto actual de la educación superior, la libertad de cátedra se encuentra atravesada por una tensión estructural entre su reconocimiento como derecho fundamental y las condiciones reales de su

ejercicio en la práctica docente. Si bien este principio continúa siendo defendido como garantía de autonomía intelectual, la literatura reciente ha comenzado a documentar de manera más sistemática los riesgos asociados a su interpretación ambigua o extensiva, particularmente cuando se desvincula de los criterios de calidad académica y responsabilidad pedagógica (Freshwater, 2024; Tight, 2018).

Uno de los principales problemas identificados radica en la tendencia a concebir la libertad de cátedra como una forma de autonomía absoluta, lo cual genera un vacío en términos de regulación y evaluación. En ese escenario, el profesorado puede llegar a interpretar este principio como una autorización implícita para desarrollar su práctica docente sin necesidad de justificarla en términos pedagógicos o disciplinarios. Esta situación resulta problemática en sistemas educativos, que simultáneamente, exigen estándares de calidad, acreditación y mejora continua, generando una contradicción entre el discurso de autonomía y las políticas de aseguramiento de la calidad (Garry, 2023).

Improvisación pedagógica y ausencia de rigor didáctico.

Una de las manifestaciones más recurrentes del uso indebido de la libertad de cátedra es la improvisación en la práctica docente. Diversos estudios en educación superior han señalado que la falta de planeación didáctica, la ausencia de objetivos de aprendizaje claros y la desarticulación entre contenidos y evaluación constituyen problemáticas persistentes en el aula universitaria. Cuando estas prácticas son justificadas bajo el argumento de la autonomía docente, se produce una distorsión del principio de libertad de cátedra, ya que se sustituye el rigor pedagógico por la discrecionalidad individual (Tight, 2018).

En ese sentido, la libertad de cátedra no puede ser entendida como una exención de la responsabilidad didáctica; por el contrario, su ejercicio legítimo implica la capacidad del docente para diseñar experiencias de aprendizaje fundamentadas, coherentes y orientadas al logro de competencias. La improvisación, lejos de ser una expresión de libertad, representa una falla en el cumplimiento de las funciones esenciales del profesorado universitario.

Desactualización disciplinar y resistencia al cambio.

Otra dimensión crítica se relaciona con la desactualización de los contenidos impartidos. En un contexto donde el conocimiento científico y tecnológico evoluciona de manera acelerada, la actualización constante constituye una exigencia inherente al ejercicio docente; sin embargo, investigaciones recientes han señalado que algunos docentes recurren a la libertad de cátedra para justificar la permanencia de enfoques, teorías o contenidos obsoletos, evitando así la incorporación de avances disciplinarios o innovaciones pedagógicas (Freshwater, 2024).

Esa resistencia al cambio no solo afecta la calidad de la formación académica, sino que también limita la capacidad del estudiantado para enfrentar los desafíos del entorno profesional contemporáneo. En este sentido, el uso de la libertad de cátedra como argumento para evitar la actualización constituye una forma de negligencia académica, en tanto contradice el principio de formación pertinente y de calidad.

Imposición ideológica y confusión con libertad de expresión.

Una de las problemáticas más delicadas en el ejercicio de la libertad de cátedra es la introducción de posicionamientos ideológicos o creencias personales sin el debido sustento académico. Si bien la universidad es un espacio legítimo para el debate de ideas, la literatura reciente enfatiza que dicho debate debe estar mediado por criterios de evidencia, argumentación y rigor metodológico. La confusión entre libertad de cátedra y libertad de expresión puede llevar a que opiniones personales sean presentadas como conocimiento válido, lo cual compromete la integridad académica (Keith & Zickar, 2025).

Este fenómeno resulta particularmente preocupante cuando se combina con relaciones de poder asimétricas en el aula, donde el docente puede influir de manera significativa en las percepciones del estudiantado. En estos casos, la libertad de cátedra se transforma en un mecanismo de imposición más que de formación crítica, lo cual contradice los principios fundamentales de la educación superior.

Autoritarismo pedagógico y cierre al diálogo.

Otra manifestación del uso indebido de la libertad de cátedra se observa en prácticas docentes de carácter autoritario, donde se limita o desincentiva la participación del estudiantado. Investigaciones en pedagogía universitaria han señalado, que en algunos contextos, este principio es utilizado para evitar cuestionamientos, críticas o evaluaciones por parte de los estudiantes, generando dinámicas verticales que restringen el diálogo académico (Shields, 2025).

Este tipo de prácticas resulta incompatible con los enfoques contemporáneos de enseñanza, los cuales promueven la construcción activa del conocimiento, el aprendizaje colaborativo y el pensamiento crítico. En consecuencia, el autoritarismo pedagógico no puede ser considerado una expresión legítima de la libertad de cátedra, sino una distorsión que limita el potencial formativo del aula universitaria.

Resistencia a la evaluación y rendición de cuentas.

Finalmente, uno de los aspectos más relevantes en la discusión contemporánea es la relación entre libertad de cátedra y evaluación docente. En sistemas de educación superior orientados a la calidad, la evaluación constituye un mecanismo fundamental para identificar áreas de mejora y garantizar estándares académicos; sin embargo, algunos docentes perciben estos procesos como una amenaza a su autonomía, lo que puede generar resistencia o rechazo hacia su implementación (Tight, 2018).

Cuando la libertad de cátedra es utilizada para oponerse a cualquier forma de evaluación, se produce una ruptura entre autonomía y responsabilidad. En ese sentido, la ausencia de rendición de cuentas no fortalece la libertad académica, sino que la debilita, al desvincularla de los principios de calidad y mejora continua que sustentan la educación superior contemporánea.

Implicaciones para la práctica docente universitaria y redefinición operativa de la libertad de cátedra.

El análisis desarrollado, a lo largo de este trabajo, no solo permite problematizar la libertad de cátedra desde una perspectiva teórica, sino que también plantea la necesidad de trasladar esta discusión al ámbito de la práctica docente universitaria. En ese sentido, uno de los principales desafíos contemporáneos radica en articular la autonomía del profesorado con los marcos institucionales de aseguramiento de la calidad, evitando tanto su restricción excesiva como su ejercicio desvinculado de criterios académicos (Henkel, 2017; Marginson, 2018).

Desde esa perspectiva, resulta fundamental reconocer que la libertad de cátedra no puede sostenerse únicamente como un principio declarativo, sino que requiere ser operacionalizada en prácticas concretas que garanticen su coherencia con los fines de la educación superior. Esto implica, en primer lugar, fortalecer los procesos de formación pedagógica del profesorado universitario, entendiendo que el dominio disciplinar, aunque indispensable, no es suficiente para asegurar una enseñanza de calidad. Como señalan Gibbs y Coffey (2004), la formación docente en educación superior tiene un impacto directo en la mejora de las prácticas de enseñanza y en los resultados de aprendizaje del estudiantado.

En segundo lugar, se hace necesario replantear los sistemas de evaluación docente desde un enfoque formativo, que permita no solo valorar el desempeño, sino también generar procesos de retroalimentación orientados a la mejora continua. En este sentido, la evaluación no debe ser percibida como un mecanismo de control que limita la libertad de cátedra, sino como una herramienta que contribuye a fortalecerla, al ofrecer criterios claros para la reflexión y el perfeccionamiento de la práctica educativa. En línea con esto, Yorke (2003) sostiene que la evaluación en educación superior debe orientarse al desarrollo de la calidad, más que a la mera rendición de cuentas.

Es imprescindible fomentar una cultura académica basada en la rendición de cuentas reflexiva, donde el profesorado asuma la responsabilidad de justificar sus decisiones pedagógicas y disciplinarias en términos

de pertinencia, rigor y coherencia formativa. Este cambio de enfoque implica transitar de una lógica de autonomía entendida como independencia individual hacia una concepción más compleja, en la que la práctica docente se inserta en un entramado institucional que demanda transparencia, diálogo y mejora constante. En este sentido, autores como Barnett (2011) han señalado que la universidad contemporánea requiere profesionales capaces de reflexionar críticamente sobre su propia práctica en contextos de incertidumbre y complejidad.

En ese contexto, puede sostenerse que uno de los principales aportes de este trabajo radica en la necesidad de redefinir la libertad de cátedra en términos operativos. Más allá de su formulación normativa, se propone comprenderla como una forma de autonomía académica condicionada, cuyo ejercicio legítimo depende de su articulación con el rigor epistemológico, la responsabilidad pedagógica y la ética profesional, y que por tanto, debe ser susceptible de análisis, evaluación y mejora dentro del contexto institucional.

Esta reinterpretación no busca limitar el alcance de la libertad de cátedra, sino dotarla de contenido y dirección, evitando su uso ambiguo o su instrumentalización como justificación de prácticas deficientes. En consecuencia, el verdadero reto no consiste en defender o restringir este principio, sino en construir las condiciones que permitan ejercerlo de manera crítica, responsable y coherente con las exigencias de la educación superior contemporánea.

Discusión: límites entre libertad de cátedra y responsabilidad docente.

El análisis desarrollado en los apartados anteriores permite sostener que la libertad de cátedra, lejos de ser un principio unívoco y estable, constituye un concepto dinámico cuya interpretación depende de marcos institucionales, tradiciones académicas y prácticas docentes concretas (Tight, 2018; Shields, 2025). En este sentido, la discusión no puede limitarse a una defensa abstracta de la autonomía docente, sino que exige una problematización profunda de sus condiciones de ejercicio en el contexto contemporáneo de la educación superior.

Uno de los principales vacíos identificados en la literatura radica en la tendencia a abordar la libertad de cátedra desde una perspectiva predominantemente normativa, sin atender de manera suficiente a su dimensión práctica; es decir, se define qué debería ser la libertad de cátedra, pero se analiza poco cómo se ejerce realmente en el aula. Esta brecha entre el plano teórico y el empírico es precisamente el espacio donde emergen las distorsiones señaladas previamente, y donde resulta necesario situar una reflexión crítica más rigurosa (Freshwater, 2024).

Desde esa perspectiva, se propone entender la libertad de cátedra no como un derecho aislado, sino como una práctica profesional situada, cuya legitimidad depende de su articulación con tres dimensiones fundamentales: el rigor epistemológico, la responsabilidad pedagógica y la ética profesional (Shields, 2025). Estas dimensiones no deben concebirse como restricciones externas, sino como condiciones internas que dan sentido y validez al ejercicio de dicha libertad.

En primer lugar, el rigor epistemológico constituye el límite más evidente, y al mismo tiempo, uno de los más vulnerados en la práctica. La libertad de cátedra no puede amparar la sustitución del conocimiento científico por opiniones personales, creencias no fundamentadas o contenidos desactualizados; sin embargo, en contextos donde la autoridad docente se ejerce sin mecanismos claros de verificación académica, esta sustitución puede pasar inadvertida o incluso ser normalizada. En este punto, resulta necesario afirmar con claridad, que la libertad de cátedra no implica el derecho a “enseñar cualquier cosa”, sino la responsabilidad de enseñar aquello que puede sostenerse en términos de validez disciplinar (Keith & Zickar, 2025). Este criterio introduce una distinción clave: la autonomía docente no es epistemológicamente neutra, sino que está condicionada por los estándares del campo de conocimiento al que pertenece.

En segundo lugar, la responsabilidad pedagógica emerge como un eje central en la delimitación de este principio. La enseñanza universitaria no puede reducirse a la exposición de contenidos, sino que implica la construcción intencional de experiencias de aprendizaje. En ese sentido, la libertad de cátedra no exime

al docente de planificar, estructurar y evaluar su práctica de manera sistemática (Tight, 2018); por el contrario, la autonomía en la selección de estrategias didácticas exige un mayor nivel de justificación, en tanto las decisiones pedagógicas deben responder a objetivos formativos claros. Aquí se configura una tensión relevante: mientras que la libertad de cátedra otorga margen de acción al profesorado, la responsabilidad pedagógica exige que dicho margen sea ejercido con criterios de eficacia y pertinencia. La ausencia de esta articulación transforma la libertad en discrecionalidad, y la enseñanza en una práctica arbitraria.

En tercer lugar, la ética profesional introduce un límite que trasciende lo técnico y se sitúa en el plano de las relaciones educativas. La libertad de cátedra no puede ser utilizada para legitimar prácticas autoritarias, descalificadoras o excluyentes; por el contrario, su ejercicio debe favorecer entornos de aprendizaje abiertos al diálogo, donde el estudiantado pueda cuestionar, argumentar y participar activamente en la construcción del conocimiento (Shields, 2025). En este punto, resulta particularmente relevante reconocer que la relación docente-estudiante está atravesada por una asimetría de poder, lo que implica una responsabilidad adicional en el uso de la palabra y la autoridad académica.

A partir de estas tres dimensiones, es posible sostener que el problema central no radica en la existencia de la libertad de cátedra, sino en su desanclaje de marcos de responsabilidad. Cuando este principio se interpreta de manera aislada, sin considerar sus implicaciones epistemológicas, pedagógicas y éticas, se convierte en un recurso discursivo que puede ser utilizado para evitar la evaluación, resistir el cambio o justificar prácticas deficientes (Garry, 2023). En este sentido, la apelación a la libertad de cátedra puede funcionar, paradójicamente, como un mecanismo de cierre más que de apertura, protegiendo no la autonomía académica, sino la inercia profesional.

Desde una postura crítica, resulta necesario cuestionar la idea implícita en algunos discursos docentes de que cualquier forma de regulación o evaluación constituye una amenaza a la libertad de cátedra. Esta posición desconoce que la autonomía académica no es incompatible con la rendición de cuentas, sino que

por el contrario, se fortalece cuando puede sostenerse públicamente en términos de calidad y pertinencia (Garry, 2023; Tight, 2018). La ausencia de evaluación no protege la libertad, sino que la debilita, al eliminar los mecanismos que permiten distinguir entre prácticas legítimas y prácticas deficientes.

En ese punto, se propone un desplazamiento conceptual relevante: pasar de una concepción de la libertad de cátedra como derecho individual a una comprensión como responsabilidad académica compartida. Bajo esta perspectiva, la libertad de cátedra no pertenece exclusivamente al docente, sino que se inscribe en un entramado institucional y social que incluye al estudiantado, a la comunidad académica y a la sociedad en general (UNESCO, 2023). Esto implica reconocer que el ejercicio de este principio tiene consecuencias que trascienden el aula, afectando la calidad de la formación profesional, y en última instancia, el impacto social de la educación superior.

Finalmente, y como aporte central de este análisis, se plantea que la libertad de cátedra debe ser reinterpretada desde una lógica de autonomía responsable, donde el ejercicio de la libertad esté necesariamente vinculado a la capacidad de justificar, reflexionar y mejorar la práctica docente. Esta reinterpretación no busca limitar la libertad, sino dotarla de contenido y dirección, evitando su vaciamiento conceptual y su uso indebido.

En síntesis, los límites de la libertad de cátedra no deben entenderse como restricciones externas impuestas al docente, sino como condiciones internas que garantizan su legitimidad. Solo en la medida en que este principio se articule con el rigor epistemológico, la responsabilidad pedagógica y la ética profesional, podrá cumplir su función original como motor de conocimiento crítico y formación universitaria de calidad.

ONCLUSIONES.

Más que un principio acabado, la libertad de cátedra se revela, a la luz del análisis realizado, como un campo en disputa: un concepto que ha sido históricamente defendido como garantía de autonomía intelectual, pero que en su ejercicio cotidiano expone fisuras, ambigüedades y tensiones que no pueden

seguir siendo ignoradas. Este trabajo no busca deslegitimar su valor, sino precisamente lo contrario: evidenciar que su vigencia depende de la capacidad de revisarla críticamente.

La discusión desarrollada permite advertir que uno de los mayores riesgos actuales no es la pérdida de la libertad de cátedra, sino su vaciamiento conceptual. Cuando este principio se invoca sin anclaje en el rigor disciplinar, la responsabilidad pedagógica y la ética profesional, deja de funcionar como un mecanismo de protección del conocimiento y se convierte en una justificación que puede encubrir prácticas que debilitan la formación universitaria; en ese sentido, el problema no radica en el exceso de regulación, sino en la falta de criterios claros para distinguir entre autonomía legítima y arbitrariedad docente.

Asumir esa postura implica también una incomodidad necesaria: reconocer que la mejora de la educación superior no depende únicamente de reformas estructurales o políticas institucionales, sino de una revisión profunda de la práctica docente en su dimensión más cotidiana. La libertad de cátedra, entendida como autonomía responsable, no se agota en el derecho a enseñar, sino que se redefine constantemente en la forma en que se enseña, en lo que se decide enseñar, y en la disposición a someter dicha práctica al escrutinio académico.

En ese punto, las implicaciones para la práctica docente universitaria resultan ineludibles. Fortalecer la formación pedagógica del profesorado, replantear la evaluación docente como un proceso formativo, y consolidar una cultura académica basada en la rendición de cuentas reflexiva no constituyen medidas accesorias, sino condiciones necesarias para evitar la distorsión de este principio.

La libertad de cátedra, en su sentido más pleno, no puede sostenerse al margen de esos elementos analizados, ya que es precisamente en su articulación donde adquiere legitimidad y sentido dentro del quehacer universitario.

Desde esa perspectiva, se vuelve necesario avanzar hacia una redefinición operativa del concepto. Más allá de su formulación normativa, la libertad de cátedra debe comprenderse como una forma de autonomía académica condicionada, cuyo ejercicio legítimo depende de su coherencia con el rigor epistemológico,

la responsabilidad pedagógica y la ética profesional, y que por tanto, debe ser susceptible de análisis, evaluación y mejora en contextos institucionales concretos.

Lejos de cerrar el debate, este planteamiento lo desplaza hacia una interrogante que resulta difícil de eludir: ¿en qué momento la defensa de la libertad de cátedra deja de proteger el conocimiento y comienza a proteger inercias? La respuesta a esta pregunta no es inmediata ni cómoda, pero su formulación es indispensable si se busca recuperar el sentido formativo de la universidad.

Finalmente, queda planteado un desafío que trasciende este trabajo: la necesidad de construir marcos conceptuales y metodológicos que permitan analizar el ejercicio real de la libertad de cátedra sin caer en simplificaciones. Esto implica avanzar hacia investigaciones que no solo definan el concepto, sino que lo observen en acción, que identifiquen sus tensiones concretas y que contribuyan a cerrar la brecha entre lo que se declara y lo que efectivamente ocurre en el aula.

En esa brecha todavía poco explorada se encuentra no solo el límite de la libertad de cátedra, sino también su posibilidad más auténtica de renovación. Repensarla no es una opción, sino una condición para la legitimidad de la educación superior contemporánea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Altbach, P. G. (2000). Libertad académica: Realidades y cambios en el ámbito internacional. *Perfiles Educativos*, 22(88), 7–20. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000200002
2. Barnett, R. (2011). *Being a university*. Routledge.
3. Freshwater, D. (2024). The right to speak: Exploring academic freedom in turbulent times. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01476-2>
4. Garry, P. M. (2023). Threats to academic freedom in higher education. *Society*, 60(2), 176–180. <https://doi.org/10.1007/s12115-023-00821-4>

5. Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100. <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>
6. Henkel, M. (2017). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 73(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-2919-1>
7. Keith, M. G., & Zickar, M. J. (2025). Academic freedom under siege: How state legislatures are reshaping higher education. *Industrial and Organizational Psychology*, 18(3), 378–386. <https://doi.org/10.1017/iop.2025.10024>
8. Kwiek, M. (2019). *Changing European academics: A comparative study of social stratification, work patterns and research productivity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351182041>
9. Madrid, R. (2016). El concepto de “libertas scholastica” y el modelo metodológico de la universidad medieval. *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, 38, 609–632. https://www.rehj.cl/index.php/rehj/article/view/837?utm_source=chatgpt.com
10. Marginson, S. (2018). Global trends in higher education financing: The United Kingdom. *International Journal of Educational Development*, 58, 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.008>
11. Marsiske Schulte, Renate. (2004). Historia de la autonomía universitaria en América Latina. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 160-167. Recuperado en 25 de junio de 2026, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100008&lng=es&tlng=es.
12. Shields, C. M. (2025). Academic freedom: Can education resist the assault? *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1616997>
13. Tight, M. (2018). *Higher education research: The developing field*. Bloomsbury Academic. <https://www.bloomsbury.com/uk/higher-education-research-9781474283755/>

14. UNESCO. (2023). Academic freedom and freedom of science.

UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/academic-freedom-and-freedom-science>

15. Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and practice.

Higher Education, 45(4), 477–501. <https://doi.org/10.1023/A:1023967026413>

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Yazmin Castillo Sánchez. Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Educación, Licenciada en Derecho, y Licenciada en Terapia Física. Actualmente trabaja como Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma del Estado de México. Autora de correspondencia. Correo electrónico: ycastillos@uaemex.mx

2. Martín Pablo Antonio Moreno Pérez. Doctor en Ciencias y actualmente trabaja como Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma del Estado de México. Correo electrónico: mpamorenop@uaemex.mx

3. Ninfa Ramírez Durán. Doctora en Ciencias y actualmente trabaja como Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma del Estado de México. Correo electrónico: qramirez@uaemex.mx

RECIBIDO: 16 de junio del 2026.

APROBADO: 8 de julio del 2026.