

La universidad una autocritica progresista

Eduardo Ochoa Hernández

UMSNH. Morelia. Mich. MX. Septiembre de 2026

cohqfb@gmail.com

<https://libertadacademica.com/EbookLetras28/pages/LibroContenidoA13.html>

Índice

1. Una universidad sin tiempo para pensar en sí misma
2. El problema universitario de las “malas personas”
3. Estudiante universitario defraudado
4. ¿Por qué la universidad necesita profesores libres?
5. ¿Por qué los estudiantes han dejado de leer los grandes libros?
6. Las aulas en ruinas por profesores de habla de paja y la alternativa del escritor académico frente a la IA
7. La universidad que teme la razón sin permiso
8. La universidad ante el vacío de sus propias promesas
9. ¿Quién robó la universidad a los estudiantes que buscaban talento, como propósito de vida?
10. ¿Por qué Shakespeare sigue siendo nuestro maestro?
11. Nuestra obras de investigación

Referencias

1. Una universidad sin tiempo para pensar en sí misma

Asunto de fondo

El núcleo filosófico de la precariedad del trabajador académico reside en una idea poderosa: la universidad puede conservar e incluso ampliar su infraestructura material y, aun así, perder su vocación intelectual. Esa distinción entre institución material y tradición intelectual constituye probablemente la parte más sólida para comprender la ruina contemporánea de la universidad (Readings, 1996). La precariedad laboral y la reducción de la academia a administración, nómina y mera supervivencia burocrática son síntomas de ese deterioro más profundo. Una universidad reactiva sólo pagará y promoverá a sus académicos después de una huelga; y, en ese proceso, muchos académicos terminan renunciando a su razón libre a cambio de un antiinflamatorio simbólico: el incremento en quincena. La estabilidad económica inmediata sustituye lentamente la defensa de la libertad intelectual y del propósito crítico de la universidad para su sociedad. Mientras tanto, a los estudiantes se les desdibuja la idea de promover auténticamente su éxito de talento. Se les hace creer que un título académico es simétrico al éxito profesional, como si la acreditación institucional bastara por sí sola para garantizar talento, pensamiento crítico o capacidad real frente a los desafíos del mundo contemporáneo.

Su pervivencia y resistencia describen la presencia activa y la continuidad de la comunidad y de la cultura académica, en lugar de la ausencia, la tragedia y el olvido. Vienen de la vida real y de etapas atravesadas entre preguntas desafiantes y trabajos duros. La oportunidad rara vez llama a la puerta; en la mayoría de los casos, hay que derribar las puertas de la burocracia y abrir un espacio para la libertad académica, para uno mismo y para los demás¹.

Es un silencio del habla no literaria: una declaración de presencia y de compromiso con los estudiantes y académicos pasados, presentes y futuros. Durante el viaje se aprende a confiar en los procesos intelectuales, a comprender que la constante suele ser el levantamiento de barreras que intentan imponer una historia única, un supuesto final de la historia².

Las universidades tienen una pobre tradición en priorizar el bienestar de sus trabajadores. Persiste la reputación de pasar por alto la experiencia de los empleados y de ignorar las condiciones reales bajo las cuales se forma el conocimiento. Los trabajadores están cada vez menos dispuestos a culparse por no poder afrontar o superar los obstáculos de disciplinas cada vez más exigentes. En cambio, se escucha murmurar en los pasillos cómo la universidad deja de respaldar la formación del talento de alto desempeño académico y abandona el propósito

esencial del éxito intelectual de sus estudiantes³.

Aparecen cargas de trabajo sin propósito ni meta clara; aumenta la proliferación de figuras interinas, profesores de aula e investigadores cuya existencia institucional parece reducirse únicamente a su categoría laboral. Aunque resulta tentador atribuir estas tendencias únicamente a la precariedad del empleo, en realidad existen fuerzas más profundas que presionan a la institución: por un lado, las carreras políticas de funcionarios burócratas que utilizan a la universidad como plataforma personal; por otro, la meta vulgar de reducir la academia al simple acto de cobrar quincenas vacías de propósito y desconectadas de cualquier auténtico indicador de excelencia académica⁴.

La universidad se encuentra enajenada; llama “normalidad” a lo que no es más que vulgaridad edificada sobre las ruinas de la propia universidad. Si los líderes han adoptado la impunidad, el nepotismo y la cultura del miedo como mecanismos de control, deberían prestar atención: los enfoques orientados a retener, atraer, formar y promover talento coinciden con el sentido más amplio del propósito universitario y con su responsabilidad hacia quienes trabajan en ella⁵.

Currículos de licenciatura y posgrado evaluados por pares con auténtica intención académica internacional; la producción de conocimiento y de literatura académica como manifestación de la salud de una tradición intelectual; y la libertad académica entendida como el valor más alto para la justicia laboral⁶.

La tesis es que muchos de los problemas del entorno laboral de la academia universitaria están arraigados en haber construido una cultura organizacional con valores laborales desvinculados de los propósitos académicos y de la formación de talento competitivo. Los problemas terminan codificándose en dinámicas donde salir de la precariedad laboral implica convertirse en víctima de estructuras de control ejercidas por burócratas administrativos que rigen condiciones de trabajo sin compromiso real con la formación del conocimiento, con el desarrollo de talento eficaz en los estudiantes ni con la capacidad de afrontar los desafíos presentes y futuros identificados en verdaderos planes de desarrollo⁷.

Reinventar el entorno laboral de las universidades exigiría cambios organizacionales orientados hacia un progreso ético de la academia. Ese cambio necesita libertad académica y resultados que se conviertan en factores auténticos dentro de la propia sociedad. No nos referimos simplemente a personal administrativo o laboral adornado con elegantes títulos dentro del campus, sino a verdaderos factores de excelencia en la generación, aplicación y formación del conocimiento. Esta concepción incluye líderes en investigación, docencia, literatura y tecnología que, desde dentro de las instituciones, son capaces de generar una tradición intelectual viva⁸.

Nos referimos a un trabajo colectivo, proactivo y continuo para transformar los componentes mismos de lo que significa la academia universitaria: la disertación, el diseño experimental, el modelado matemático, la literatura curricular y la producción abierta del conocimiento. La institución no puede amar, porque no es capaz de sentir afecto; no puede esperarse de ella una preocupación espontánea por sus trabajadores académicos. La institución construye ladrillos y cemento, pero el bienestar laboral del académico no sólo está ausente de su agenda: con

frecuencia se le considera una carga financiera. Todo ello ocurre sin siquiera preguntarse qué es lo que una sociedad espera verdaderamente de las universidades para su propio progreso histórico, científico y cultural⁹.

2. El problema universitario de las “malas personas”

Asunto de fondo

Se argumenta que los problemas centrales de la universidad contemporánea no pueden explicarse únicamente por la existencia de “malas personas”, sino por estructuras institucionales y culturas organizacionales profundamente arraigadas. La lógica neoliberal ha transformado la universidad en un sistema orientado por métricas, control administrativo y productividad, debilitando la autonomía intelectual y las condiciones éticas del trabajo académico. Se sostiene que muchos conflictos persisten incluso cuando cambian las autoridades, porque están sostenidos por inercias burocráticas, relaciones de poder autoritarias y mecanismos de censura implícita. En este contexto, el mérito académico suele quedar subordinado a un “currículo oculto” que recompensa la obediencia institucional y desalienta la crítica. La precariedad universitaria, por tanto, no se limita a salarios o contratos inestables, sino que incluye formas precarias de reconocimiento, libertad académica y dignidad intelectual. Es la “mala idea”, no las “malas personas” lo que provoca que nuevas oficinas o políticas administrativas universitarias no representen cambios reales, pues con frecuencia solo atienden síntomas superficiales. Finalmente, se advierte que cuando la universidad pierde su función crítica y ética, también se debilita la capacidad de la sociedad para pensar con razón libre.

Smyth analiza cómo la lógica neoliberal convierte la educación superior en un sistema obsesionado con métricas, productividad y control administrativo, erosionando la autonomía intelectual y las condiciones laborales del profesorado¹⁰.

¿Qué hace que los problemas sean organizacionales y no meramente individuales? Por un lado, los problemas persisten en la universidad incluso cuando cambian las personas concretas encargadas de atenderlos. Algunos de ellos, ciertamente, podrían haberse atenuado con individuos más abiertos al diálogo y con mayor sensibilidad intelectual; sin embargo, muchos otros no pueden atribuirse simplemente a la presencia o ausencia de una sola persona. En la misma línea, gran parte de estos conflictos no son exclusivos del trabajador académico. Muchos profesores e investigadores podrían relatar innumerables historias de atropellos a la libertad académica, de presiones laborales para participar en farsas políticas o de complicidad forzada en publicaciones fantasmas. Este tipo de prácticas se encuentra profundamente arraigado en culturas burocráticas, autoritarias y marcadas por mecanismos persistentes de censura

institucional. En estos contextos, aunque cambien las personas, la inercia dominante tiende a reproducirse: las balanzas de poder, los recursos y los liderazgos terminan alineándose en torno a intereses ajenos a las capacidades académicas reales de la universidad. El alcance del individuo dentro de la dinámica interpersonal universitaria se desdibuja; la deliberación pierde madurez y deja de orientarse hacia la discusión de ideas con el propósito de alcanzar comprensiones más profundas y rigurosas. En su lugar, se instala la violencia simbólica —y, en ocasiones, también la material— o el privilegio concedido a quienes practican una devoción ciega hacia la autoridad, elevada casi a la figura de un jefe mafioso que administra recompensas y dolor.

Esto no exime a las autoridades ni a los líderes sindicales de su responsabilidad; más bien, nos recuerda que no podemos esperar la aparición de una figura heroica capaz de intervenir y resolver, por sí sola, los problemas de precariedad laboral, deterioro académico e injusticia epistémica que afectan a los estudiantes y trabajadores universitarios.

La precariedad laboral dentro de la universidad no es únicamente una función de las categorías salariales establecidas en manuales de empleo o contratos colectivos. También refleja sistemas subyacentes de significados precarios: formas de lenguaje, narrativas institucionales y relaciones de poder que moldean la manera en que se comprende la figura del trabajador académico dentro del concepto moderno de libertad académica¹¹. Conviene dejar algo claro: implementar una nueva política o inaugurar una nueva oficina administrativa no constituye, por sí mismo, una transformación profunda. Existe una tendencia burocrática a creer que nombrar estructuras equivale a resolver problemas¹². Sin embargo, muchos de estos cambios terminan siendo apenas ajustes superficiales que atienden síntomas inmediatos sin enfrentar el núcleo de las crisis universitarias contemporáneas: la incapacidad de insertar verdaderamente a la universidad moderna dentro de criterios sostenidos de excelencia intelectual, autonomía crítica y rigor académico.

Las políticas formales y los procesos mediante los cuales se aplican reflejan, inevitablemente, los valores dominantes de la universidad. Sin embargo, con frecuencia terminan interpretándose de manera tal que la autoridad administrativa aparece como garante de una moral incuestionable, mientras que los trabajadores son presentados como responsables potenciales de todos los males institucionales. Esta cultura ha normalizado comportamientos donde los trabajadores académicos son percibidos como elementos problemáticos, mientras que ciertos sectores burocráticos adquieren una legitimidad casi intocable por el simple hecho de haber sido nombrados por el rectorado. Por ello, cuando hablo de problemas estructurales, no me refiero únicamente a políticas formales, contratos legales incumplidos o a la distribución de puestos dentro de un organigrama administrativo.

También pienso en aquello que dentro de la vida universitaria suele denominarse “currículo oculto”: el conjunto de reglas implícitas, códigos ambiguos y prácticas silenciosas mediante las cuales se aprende qué conductas son recompensadas y cuáles deben reprimirse. En muchos casos, el trabajador académico descubre que, para orientarse con éxito dentro de la institución, no basta con el mérito intelectual o la calidad de su trabajo, sino que resulta más seguro adaptarse a la obediencia de una inercia autoritaria. Los cambios reales, por tanto, deben diseñarse para intervenir tanto en las causas culturales como en las estructuras institucionales que

limitan la posibilidad de construir una academia moderna, crítica y rigurosa. Esto implica reevaluar la visibilidad intelectual y literaria de la universidad, mantener una disposición abierta frente a las transformaciones metodológicas del conocimiento y defender el derecho de los trabajadores académicos a desarrollar agendas propias de investigación y progreso ético, en lugar de renunciar a ellas por presión burocrática o conveniencia institucional.

No utilizo la expresión “malas personas” para describir los problemas asociados con la precariedad laboral universitaria. Algunas personas desarrollan habilidades de adaptación al privilegio implícito en el “currículo oculto”, lo que les permite disminuir el impacto de estas condiciones sobre sus propias vidas y, en consecuencia, minimizar o incluso negar la existencia de precariedad dentro de la universidad. Sin embargo, el hecho de que ciertos individuos terminen integrándose a dinámicas de obediencia sostenidas por inercias grupales y lealtades acríticas no desmiente la existencia del problema. Con frecuencia, estas posturas reducen la vida académica a una lógica mínima: mientras el trabajador reciba su salario, todo lo demás se interpreta como una cuestión de obediencia institucional. Bajo esa visión, la libertad académica, la dignidad intelectual y las condiciones éticas del trabajo universitario quedan relegadas a un plano secundario¹³.

La investigación sobre decadencia institucional muestra que este tipo de problemas aparece bajo múltiples formas y contextos, pero comparte un rasgo común: el progresivo debilitamiento del propósito ético que justifica la existencia misma de la institución. Señalar problemas estructurales, por tanto, no implica ignorar el contexto histórico y social en el que operan las universidades públicas en México. Las fuerzas sociales moldean inevitablemente los ambientes universitarios; precisamente por eso resulta indispensable que la universidad conserve su función como voz crítica y como parte activa del progreso ético de su sociedad. Olvidar esta responsabilidad equivale a asumir ingenuamente que las fuerzas externas permanecen neutrales respecto a los valores que orientan a la universidad. Y rara vez es así. Cuando una sociedad deja de indignarse ante la precariedad laboral de sus académicos, también comienza a debilitarse la confianza colectiva en la posibilidad de que el pensamiento universitario pueda hablar con verdadera libertad frente a su tiempo.

A la hora de decidir cómo responder a las presiones de nuestro tiempo, la universidad tiende a seguir líderes, lo que les permite acceder a los recursos que provienen de la proximidad con la administración y ser vistas como legítimas. Estas prerrogativas organizadas pueden inspirar búsqueda de fondos adicionales para la investigación, con efectos de consolidar y esperar una idea en el campus universitario.

3. Estudiante universitario defraudado

*¿Eres un pensador o solo una calificación?
Cuando tus razones dejan de importar.
Lo que la universidad olvida cuando te pone una calificación.
La humanidad detrás de la calificación.
El estudiante al que nadie escucha.
La universidad y el derecho a pensar.*

Asunto de fondo

Se sostiene que una de las formas más profundas de injusticia universitaria no es únicamente la precariedad material o la burocracia, sino la negación de la agencia epistémica del estudiante. Cuando la educación reduce el aprendizaje a exámenes, calificaciones e indicadores cuantificables, el estudiante deja de ser reconocido como una persona capaz de justificar creencias, evaluar razones y participar en la construcción del conocimiento. En lugar de ser tratado como un agente racional, es convertido en un objeto de evaluación y control institucional. Esta dinámica constituye una forma de injusticia testimonial, pues la credibilidad de sus argumentos y experiencias queda subordinada a mecanismos administrativos que privilegian la obediencia y la repetición. Defendemos que la verdadera misión de la universidad consiste en cultivar la autonomía intelectual mediante la argumentación, la deliberación y el pensamiento crítico. Una educación auténtica no forma receptores pasivos de información, sino individuos capaces de comprender, cuestionar y contribuir activamente a la vida intelectual y democrática de su comunidad.

Lo que separa a los estudiantes libres de los no libres. En los meses que siguen a su liberación, el estudiante graduado no solo debe enfrentarse a los desafíos de un mundo que parece ajeno a aquello que dejó atrás; también carga con el peso de la injusticia epistémica, de los sufrimientos acumulados por exámenes absurdos y sistemas de evaluación que reducen la complejidad humana a una cifra¹⁴. La idea de que la injusticia universitaria no consiste únicamente en precariedad laboral o burocracia excesiva, sino en la negación de la agencia epistémica de los estudiantes.

Imagina que sabes que eres inocente, pero nadie te escucha. Sabes que existen razones, pruebas y argumentos, pero estos carecen de valor para quienes han decidido no prestar atención. La parte más difícil de esa experiencia no es siempre la carencia material o la falta de equipamiento; es algo menos tangible y, en muchos aspectos, más profundo. Consiste en ver cómo una existencia rica en preguntas, dudas y descubrimientos se descompone en una mera calificación

numérica.

Se priva entonces al estudiante de la verdadera narrativa de la ciencia, la filosofía, las matemáticas y la poesía. Se le despoja de la posibilidad de constituirse como una persona que justifica, argumenta y comprende. Es tratado como si su humanidad estuviera suspendida, como si su identidad intelectual pudiera borrarse mediante años de obediencia y repetición. Sin embargo, ser una persona implica precisamente lo contrario: ser capaz de ofrecer razones, examinar pruebas, justificar creencias y participar activamente en la construcción del conocimiento¹⁵.

En muchos sistemas universitarios, el testimonio del estudiante desempeña un papel probatorio profundamente distorsionado. La credibilidad que se le concede no siempre depende de la calidad de sus razones o de la solidez de sus argumentos, sino de mecanismos institucionales que reproducen formas de injusticia epistémica. Llamo injusticia testimonial del estudiante a aquellos casos en los que su testimonio es extraído, evaluado o utilizado de una manera que evade, explota o subvierte su agencia epistémica¹⁶.

La agencia epistémica suele entenderse como la capacidad de una persona para responder racionalmente a las razones y evidencias que encuentra. Si un estudiante llega a sostener que los exámenes deberían abolirse porque favorecen la memorización mecánica y empobrecen aquello que realmente debería apreciarse en una educación universitaria, entonces es necesario responder a sus argumentos como se respondería a los de cualquier agente racional¹⁷. El profesor debe relacionarse con el estudiante como alguien capaz de reconocer razones y modificar sus creencias a partir de ellas, no como un títere cuya psicología puede moldearse mediante premios, castigos o simples mecanismos de control.

Aunque la noción de agencia epistémica aplicada a las creencias no es nueva, sostengo que estas consideraciones pueden extenderse al discurso producido por los estudiantes, especialmente cuando este se presenta como evidencia de aprendizaje. Ensayos, revisiones críticas, tesis, síntesis y otros productos intelectuales constituyen formas privilegiadas de testimonio académico. En una universidad comprometida con la excelencia, tales expresiones no deberían ser consideradas únicamente indicadores de rendimiento, sino demostraciones de agencia epistémica, pues reflejan la capacidad de responder a razones, construir justificaciones y participar en prácticas genuinas de conocimiento.

Si admitimos que ciertas formas de enseñanza dañan al estudiante al reducirlo a la memorización y a la repetición mecánica, también debemos admitir la responsabilidad de abandonar tales prácticas. En su lugar, la universidad debería promover formas de aprendizaje basadas en la argumentación, la deliberación y la construcción de narrativas intelectuales persuasivas. Solo así los estudiantes podrán desarrollar modos de razonamiento inductivo, deductivo, abductivo y doxástico que les permitan convertirse en participantes plenos de la vida intelectual y no en simples receptores pasivos de información¹⁸.

Cuando los profesores recurren a amenazas coercitivas de castigo académico o a promesas engañosas de recompensa para obtener determinados resultados, socavan la agencia epistémica del estudiante. En tales circunstancias, el estudiante deja de ser reconocido como un sujeto

racional cuya relación con el conocimiento merece ser cultivada y pasa a ser tratado como un medio para alcanzar fines institucionales previamente definidos. Lo importante ya no es que comprenda, cuestione o construya razones, sino que produzca las respuestas esperadas.

Se busca que pronuncie ciertas palabras, reproduzca determinadas fórmulas o repita conclusiones previamente establecidas, quizá con el propósito de generar evidencias cuantificables de aprendizaje que puedan transformarse en calificaciones, indicadores o estadísticas institucionales¹⁹. Sin embargo, al hacerlo, se corre el riesgo de ignorar aquello que constituye el núcleo de toda educación auténtica: la formación de una persona capaz de pensar por sí misma.

El estudiante deja entonces de ser considerado un pensador cuya autonomía intelectual y dignidad epistémica merecen respeto. Se convierte, en cambio, en una fuente de resultados escolares, en un instrumento para la producción de evidencias administrativas de éxito educativo. Cuando esta lógica se impone, la universidad no solo limita la libertad intelectual del estudiante; también amenaza con borrar aquello que hace posible la existencia misma del pensamiento crítico: la capacidad de participar activamente en la búsqueda y justificación del conocimiento²⁰.

4. ¿Por qué la universidad necesita profesores libres?

Asunto de fondo

Por una universidad de progreso ético antes que administrativo. Se sostiene que la figura del profesor titular trasciende ampliamente la imagen convencional del especialista que únicamente transmite conocimientos. Su verdadera misión consiste en participar activamente en la creación, renovación y difusión crítica del conocimiento mediante la enseñanza, la investigación y la formación de nuevas generaciones con autonomía intelectual. La universidad aparece como una tradición intelectual viva cuya excelencia depende de profesores capaces de cuestionar, innovar y enriquecer continuamente sus disciplinas. Se defiende que enseñar e investigar son responsabilidades inseparables, orientadas tanto a conservar como a transformar el saber humano. Asimismo, se subraya que la libertad académica constituye una condición indispensable para que la universidad cumpla su función pública de buscar la verdad, fomentar el pensamiento crítico y contribuir al progreso social. Frente a presiones políticas, ideológicas o administrativas, el profesor debe mantener un compromiso ético con la integridad intelectual, la independencia de pensamiento y el desarrollo del conocimiento al servicio de la sociedad.

Existe un estereotipo común del profesor titular: el de una persona experta en algún campo del conocimiento, respaldada por publicaciones y contribuciones que validan su trayectoria intelectual dentro de una disciplina determinada. Sin embargo, la función del profesor universitario va mucho más allá de la simple acumulación de credenciales.

Enseña con un propósito que trasciende la transmisión de información. Dedicar tres o cinco horas semanales a una asignatura y, para evitar el tedio de repetir exactamente el mismo contenido entre distintos grupos de estudiantes, introduce preguntas desafiantes que permitan la contingencia del pensamiento. Las inquietudes de los estudiantes se convierten entonces en el combustible del acontecimiento educativo.

El contenido de un curso impartido por un profesor titular nunca debería permanecer inmóvil. Vive en un proceso continuo de enriquecimiento y transformación. Preparar la narrativa intelectual de cada generación constituye una obligación ética²¹. Por ello, el profesor dedica incontables horas a reflexionar, revisar literatura especializada y consultar fuentes recientes. Estar frente a una clase es también una forma de actuación, no muy distinta a la del actor de teatro. Existe un guion básico, pero cada sesión posee una singularidad irrepetible.

El profesor universitario debe promover activamente las preguntas de los estudiantes. Esa dimensión crítica resulta indispensable para romper el monólogo y convertir la enseñanza en un diálogo²². Pocas experiencias intelectuales son tan estimulantes como una buena clase,

especialmente cuando las preguntas socráticas adquieren intensidad y obligan a reconsiderar lo que parecía evidente.

Ser profesor titular implica, en efecto, poseer una especialización disciplinaria. Pero también significa fomentar la discusión profunda dentro de los cuerpos académicos, contribuir al desarrollo curricular y participar en la construcción de mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. En las universidades de excelencia, la publicación de investigaciones y literatura especializada constituye una forma de rendición de cuentas ante la sociedad y una demostración pública de competencia intelectual.

Cada campo de conocimiento representa una tradición viva, moldeada constantemente por quienes lo enseñan e investigan²³. En la mayoría de los casos, se trata de preguntas que los seres humanos han explorado durante siglos. El profesor tiene acceso a esa riqueza intelectual y la responsabilidad de transmitirla de manera significativa a nuevas generaciones.

Asimismo, se espera que contribuya al diseño metodológico y experimental de los proyectos de investigación, especialmente en aquellos contextos donde los laboratorios y centros de investigación desempeñan un papel central. Después de varios años de trabajo académico sostenido, se espera que sea capaz de aportar algo propio, una observación original o una perspectiva novedosa que enriquezca la conversación de su disciplina²⁴.

Por difícil que resulte, esta expectativa constituye el núcleo de aquello que hace únicas a las universidades. Son espacios donde el conocimiento no solo se conserva, sino que también se transforma. Se convierten en entornos dialógicos destinados a ampliar las fronteras de lo conocido.

Para muchos, resulta ingenuo o incluso absurdo esperar que cada académico produzca ideas originales e importantes. Sin embargo, el riesgo opuesto es aún mayor: repetir durante décadas las mismas explicaciones hasta la jubilación sin contribuir significativamente al desarrollo del campo. Precisamente por ello, la excelencia universitaria depende de instituciones capaces de fomentar el aprendizaje continuo y la formación de talento altamente competitivo a escala internacional.

Samuel Johnson señaló que la confianza depositada en un profesor universitario aumenta cuando los contenidos de sus enseñanzas pueden hacerse públicos y someterse al escrutinio de otros mediante la literatura y la discusión intelectual. Esta expectativa no recae únicamente sobre los profesores. También alcanza a los estudiantes, quienes son invitados a participar activamente en la producción y evaluación del conocimiento. Tal dinámica caracteriza a las mejores universidades del mundo.

Cada profesor y cada disciplina encuentran inspiración en aquellas grandes mentes que transformaron las formas convencionales de comprender la realidad. Los académicos más valiosos no temen promover revoluciones intelectuales dentro de sus campos. Sus ideas pueden resultar incómodas o impopulares entre quienes se limitan a repetir información, pero

precisamente ahí reside parte de su importancia.

El propósito del profesor universitario no debería reducirse a cumplir funciones administrativas o laborales. Existe una dimensión ética de la profesión vinculada con la posibilidad de producir revelaciones intelectuales capaces de transformar la vida académica y ampliar los horizontes del conocimiento.

Cada disciplina posee desafíos propios que marcan hitos en la comprensión del mundo y abren nuevas oportunidades para que los jóvenes universitarios exploren lo desconocido.

Ser consciente de lo que significa ejercer como profesor titular en nuestra época implica reconocerse como formador de liderazgo intelectual. Los estudiantes que pasan por sus aulas pueden convertirse en referentes de sus profesiones porque han aprendido a desarrollar autonomía intelectual. Para ello, los profesores deben renovar constantemente sus formas de disertar, experimentar, modelar y narrar, participando en comunidades académicas abiertas a la discusión de ideas y comprometidas con las necesidades del mundo contemporáneo.

¿Hasta qué punto debería la ciencia concentrar sus esfuerzos en resolver enfermedades? ¿Hasta qué punto las matemáticas pueden aportar innovaciones decisivas al modelado de fenómenos complejos? ¿Hasta qué punto la filosofía puede enseñarnos nuevas maneras de formular preguntas capaces de redefinir disciplinas enteras?

Las mismas cuestiones surgen en las ciencias sociales, en la economía, en la psicología, en la literatura y en los estudios sobre la justicia. Cuando estas preguntas desaparecen de las preocupaciones de los profesores universitarios, cuando la nómina se convierte en la única motivación de su trabajo, la universidad corre el riesgo de olvidar su propósito más profundo: ser una institución dedicada a la búsqueda, creación y transmisión crítica del conocimiento.

Reconocer la importancia del contenido curricular y de la investigación en la labor del profesor titular implica comprender la superposición de responsabilidades que caracterizan la vida académica. Enseñar e investigar no son actividades independientes, sino dimensiones complementarias de una misma vocación intelectual. Ambas buscan ampliar los límites de lo que sabemos y transmitir ese conocimiento a nuevas generaciones dentro del largo proceso de consolidación de una carrera académica. Esta observación también revela una verdad fundamental acerca de la universidad: gran parte de lo que ella es se encuentra vinculada a una tradición intelectual. La universidad no puede reducirse a una estructura administrativa ni a una organización burocrática. Tampoco es una institución partidista en sentido estricto. Sin embargo, inevitablemente aborda cuestiones que afectan a la sociedad y que suelen involucrar perspectivas críticas sobre los problemas de su tiempo.

La actividad académica, cuando se ejerce con rigor, posee una dimensión intelectual, literaria y ética. Su propósito no consiste únicamente en transmitir conocimientos ya establecidos, sino también en buscar aquellas verdades que permanecen ocultas, insuficientemente comprendidas o aún no formuladas con claridad. En este sentido, la formación de talento y la producción de conocimiento son expresiones de una misma responsabilidad pública. Por ello, la libertad

académica ocupa un lugar central en la vida universitaria. La labor del profesor no debería verse limitada por presiones ideológicas, administrativas o circunstanciales que anulen su capacidad de investigar, cuestionar y pensar con independencia. La sociedad, al sostener la universidad mediante recursos públicos o privados, no financia únicamente la transmisión de conocimientos; también protege un espacio dedicado a la búsqueda libre de la verdad y al examen crítico de las ideas. Esta libertad no constituye un privilegio individual del académico, sino una condición necesaria para el funcionamiento democrático de la universidad. Gracias a ella, la institución puede cumplir una de sus funciones más importantes: contribuir al desarrollo intelectual de la sociedad mediante la generación de conocimiento, la formación de ciudadanos críticos y la exploración constante de aquello que todavía desconocemos²⁵. Las universidades necesitan reglamentos, presupuestos y estructuras organizativas, pero ninguna de esas cosas explica por sí sola por qué existen.

El trabajo académico no puede comprometer los principios fundamentales del conocimiento con el fin de preservar beneficios institucionales ni ajustar sus valores para acomodar intereses políticos circunstanciales. La erudición y la investigación exigen independencia intelectual, pero también requieren que la sociedad y los gobiernos asuman la responsabilidad de proteger las condiciones que hacen posible esa independencia.

La libertad académica no surge espontáneamente. Debe ser garantizada, defendida y renovada continuamente. Constituye una responsabilidad compartida entre la universidad, el Estado y la sociedad que la sostiene.

Despertar cada mañana para ejercer la labor académica significa comprender que el trabajo intelectual trasciende a quienes ocupan temporalmente los cargos administrativos. Independientemente de quién sea el rector o de cuáles sean las prioridades políticas del momento, la responsabilidad del profesor titular permanece vinculada a una misión más duradera: fortalecer la vida académica y contribuir al desarrollo del conocimiento.

Por ello, el profesor universitario debe cultivar la madurez intelectual necesaria para no quedar atrapado en tribalismos ideológicos, facciones institucionales o lealtades partidistas que buscan utilizar a la universidad como instrumento de intereses ajenos a su propósito fundamental. Su compromiso principal no es con grupos de poder, sino con la integridad del conocimiento y la formación de nuevas generaciones.

Esta responsabilidad exige valentía. Los profesores deben estar preparados para ejercer la crítica frente a cualquier práctica, política o estructura que debilite la libertad académica. No importa si la amenaza proviene de intereses económicos, administrativos, ideológicos o políticos. Allí donde se limita la posibilidad de investigar, cuestionar y debatir libremente, se debilita también una de las funciones más importantes de la universidad.

La defensa de la libertad académica no consiste únicamente en proteger a los profesores. Consiste, sobre todo, en preservar la capacidad de la universidad para cumplir su misión pública: buscar la verdad, formar ciudadanos críticos y contribuir al progreso intelectual de la sociedad²⁶.

5. ¿Por qué los estudiantes han dejado de leer los grandes libros?

*Mentira de que no tenemos tiempo para leer
Lo que la universidad ya no se atreve a enseñar
Los clásicos en la era de TikTok e inteligencia artificial
tragedia intelectual de una generación distraída
¿Quién le teme a los grandes libros?
La formación que el mercado laboral no puede ofrecer
Cómo perdimos el hábito de pensar despacio
La crisis silenciosa de la lectura universitaria
El costo invisible de abandonar los clásicos*

Los estudiantes universitarios suelen hacer oídos sordos cuando se habla de las virtudes de los grandes libros. Son mencionados en innumerables discursos académicos y, dentro de la universidad, es probable que muchos profesores afirmen que estas obras figuran entre las mejores que ha producido la humanidad. Hablan de Moby-Dick de Melville, Orgullo y prejuicio de Austen, Ana Karenina de Tolstói, la Iliada y la Odisea de Homero, El paraíso perdido de Milton, La Divina Comedia de Dante, Don Quijote de la Mancha de Cervantes y Hamlet de Shakespeare.

La mayoría de las personas ha oído hablar de estos libros. Los consideramos grandes obras de la literatura. Sin embargo, a menudo tememos que el estudiante contemporáneo reciba con escepticismo cualquier intento de promover los clásicos. Para muchos jóvenes de la generación marcada por el cambio climático, la inteligencia artificial generativa y las redes sociales, estos libros parecen no tener cabida en su vida cotidiana. Leerlos se percibe como una pérdida de tiempo cuando lo urgente parece ser descubrir cómo ganar dinero o cómo asegurar un lugar en un mercado laboral incierto.

Como disculpa, en ocasiones se escucha la misma frase: «Siempre he tenido la intención de leer esos libros, pero no tengo tiempo». Con frecuencia, esta renuncia a los clásicos comienza mucho antes de la vida profesional; surge durante los años universitarios y se instala lentamente en la juventud.

Conectarse con el tiempo necesario para leer se ha convertido en un punto sensible, un tema que muchos prefieren evitar. Y, llegado cierto momento, parece demasiado tarde para recuperarlo. La lectura seria es considerada por algunos como una actividad propia de personas engreídas o de intelectuales desconectados de la realidad cotidiana.

Nadie puede comprender mejor que yo esta dificultad. Por un lado, sigo sintiéndome inseguro cuando escribo reflexiones sobre los grandes libros. Cada vez que lo hago, tengo la impresión de

que esos textos pierden relevancia para muchos estudiantes universitarios jóvenes. Algunos sostienen que la verdadera pobreza consiste en no tener recursos materiales, no en carecer de libros ni en prescindir de su lectura. Otros dirían que escribo para un joven universitario que ya no existe, una figura imaginaria que solo habita en mi mente.

Me dirían que debo aceptar el ruido que acompaña la vida contemporánea, ese flujo constante de estímulos con el que muchos jóvenes atraviesan los días. Y, sin embargo, sigo encontrando algo inquietante en esta situación.

A veces, incluso bajo el tono urgente de ciertas autoridades universitarias, parece insinuarse que leer grandes libros es una actividad secundaria. Hay demasiados exámenes que aprobar, demasiados títulos que repartir y demasiadas competencias que adquirir. En medio de esa presión, comprender textos complejos, habitar narrativas exigentes, seguir discusiones intelectuales, disfrutar de la poesía o analizar el discurso científico aparece como algo prescindible.

Da la impresión de que todo eso ya ha sido pensado demasiadas veces por otros. Como si el lector joven hubiera perdido la capacidad de acercarse a lo sublime. Como si ya no pudiera seguir una conversación prolongada sobre los grandes libros. Como si resultara imposible comprender una obra de más de cien páginas sin sucumbir al cansancio o a la distracción.

Y, sin embargo, sospecho que el problema no reside en la incapacidad de los estudiantes. Quizá resida en un mundo que les ha enseñado a desconfiar de todo aquello cuyo valor no puede medirse de inmediato. Un mundo que les exige resultados constantes, pero que rara vez les concede el tiempo necesario para descubrir por qué una gran obra literaria ha logrado sobrevivir durante siglos. Quizá el problema no sea una pérdida de inteligencia ni de sensibilidad, sino una transformación de las condiciones bajo las cuales se forma una vida intelectual.

Estos libros poseen una fuerte connotación cultural. Si entiendes a Aristóteles, eres inteligente; si amas a Proust, tienes gusto; si conectas con T. S. Eliot, eres sensible. Y la gente realmente desea sentirse inteligente, cultivada y sensible. Muchas personas no solo tienen gran parte de su autoimagen ligada a los libros que aman, sino que también vinculan a ellos una porción importante de su capital cultural y social.

Hay quienes —yo incluido— hemos llegado a traducir la idea de “ser un gran lector” en una forma de reconocimiento personal y, en algunos casos, incluso de influencia pública. Y eso significa que existe un riesgo real cuando surge la pregunta acerca de quién merece el reconocimiento de comprender verdaderamente los grandes libros. Las preocupaciones de pensadores como Neil Postman o Hartmut Rosa, quienes observaron cómo ciertas estructuras sociales modifican nuestra relación con la atención, el tiempo y la formación intelectual, ayudan a comprender este fenómeno.

Esas tensiones explican, en parte, por qué durante años sentí cierto resentimiento hacia los grandes libros. Me incomodaba la idea de que una persona pudiera ser cartografiada por lo que leía. Durante mi adolescencia me apasionaba la literatura de ficción y la imaginación fantástica.

Al salir de mis clases de ingeniería electrónica, pensaba que las obras de Isaac Asimov y Robert Heinlein representaban la cima de la literatura. Al mismo tiempo, aspiraba a escribir dentro de una tradición literaria más seria, aunque intuía que aquellos libros no tenían cabida en nuestra educación “superior”. Se nos recordaba constantemente que nuestro propósito era volvernos dóciles, obedientes, ciegos y sordos a la reflexión; se nos inculcaba que hacer sin pensar era todo lo que importaba. Nunca me fue bien en ese tipo de clases. Me aburría memorizar. A menudo parecía que nada de aquello conducía a ninguna parte. Yo deseaba construir un puente entre los grandes libros y las nuevas generaciones. Recuerdo que, durante un verano, le hablé a un profesor de Teoría de Control Electrónico acerca de T. S. Eliot y de *La tierra baldía*, sobre aquel gran libro que había leído lentamente y con admiración. Después de escucharme, me respondió:

—Oh, supongo que es un gran libro de ficción popular, pero eso no te dará de comer.

Comprendí que el hambre de reconocimiento que aqueja a muchos profesores universitarios puede convertirse en un veneno que genera enemigos de la literatura. Este mundo está lleno de códigos implícitos sobre qué libros merecen la pena ser leídos y cuáles no. No existe una forma clara de descifrar esas reglas, así que muchos terminan preguntándose: ¿para qué preocuparse? De manera paradójica, la universidad también realizó esfuerzos por promover una lectura lenta y analítica, una forma de lectura en la que el libro aparece como una alternativa a las deficiencias de la educación. El significado que realmente vale la pena perseguir surge cuando una narración deja de ser únicamente una historia y se transforma en una experiencia de pensamiento profundo. Cada vez que escribía para los estudiantes, pensaba en los grandes libros. Pensaba en ellos no como objetos de prestigio cultural, sino como ejercicios de atención. En ese sentido, los grandes libros constituyen una prueba de la concentración necesaria para acceder a formas más complejas de conocimiento. Por ello, comencé a concebir la narrativa universitaria como el reflejo de una economía del conocimiento. Más que transmitir información, su función consistía en cultivar las capacidades intelectuales que permiten comprender, relacionar y producir conocimiento significativo.

6. Las aulas en ruinas por profesores de habla de paja y la alternativa del escritor académico frente a la IA

Asunto de fondo

Se sostiene que la narrativa constituye una de las capacidades fundamentales mediante las cuales los seres humanos producen significado, exploran posibilidades intelectuales y transforman su comprensión del mundo. A partir de la figura del escritor, se argumenta que el lenguaje no funciona únicamente como un medio para transmitir información, sino como un mecanismo generativo capaz de establecer nuevas relaciones entre ideas, experiencias y realidades. El manuscrito recorre las aportaciones del estructuralismo y de la teoría narrativa para mostrar que los relatos pueden analizarse mediante estructuras y combinaciones relativamente limitadas, aunque las configuraciones que surgen de ellas sean prácticamente inagotables. Esta reflexión sirve como punto de partida para examinar los desafíos que plantea la inteligencia artificial generativa en la producción de narrativas y conocimiento. Frente a este escenario, se defiende que la función esencial del profesor universitario no consiste en repetir discursos heredados, sino en crear experiencias intelectuales capaces de despertar la imaginación, el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante. La universidad del futuro dependerá de su capacidad para fomentar comunidades de aprendizaje basadas en el diálogo, la creatividad y la construcción compartida de significado.

El escritor comenzó a proponer palabras y un orden, no porque pensara que otros pudieran responder con otras palabras predecibles, ordinarias en el ruido de su ambiente, sino para probar hasta qué punto las palabras podían encajar entre sí, podían abrir grietas de luz unas en otras, con el fin de extraer más mundo del hilo de cada posible narrativa y del arabesco en que los sustantivos, verbos, sujetos y predicados realizados se desplazan unos hacia otros.

Las figuras disponibles para el escritor eran muy pocas: el poeta y su musa. Las acciones que estas figuras podían realizar también eran bastante limitadas: podían nacer, morir, copular, dormir, pescar, escribir, leer, trepar a un árbol, cavar ruinas, fumar vegetales, crear prohibiciones, transgredirlas, robar cariños o regalar frutos de alegría; cosas que también estaban clasificadas en un catálogo limitado de la mente.

El escritor exploró las posibilidades de las figuras, las metáforas y las acciones, así como de los objetos sobre los que estas podían aplicarse. Lo que surgía como autocensura o como transgresión siempre encontraba correspondencia o contradicción entre cielo y tierra, entre lo falso y lo verdadero, entre amar y odiar, entre fuego y agua. Cada término poseía su variedad de

atributos y un repertorio propio.

Las cosas podían suceder en un orden determinado y no en otro: la prohibición debía preceder a la transgresión; el castigo, a la falta; el encuentro con el objeto mágico, a la prueba de su efecto literario. El mundo inmóvil que rodea a los hombres tribales, salpicado de signos y dogmas fugaces, cobra vida en la voz del escritor que rompe el flujo de la pereza intelectual y transmite ideas e imágenes de relaciones nuevas. Estas adquieren poderes que potencian la flexibilidad mental contenida en la narrativa, en su capacidad de vincularse con otras palabras fuera del plano del discurso, más allá de la esfera que captura la mente del enajenado inadvertido.

La narrativa oral en las aulas en ruinas, como el cuento popular que se ha transmitido casi hasta nuestros días, se modela sobre estructuras fijas, en elementos que casi podríamos llamar prefabricados. Vladimir Propp, en el curso de sus estudios sobre cuentos populares, llegó a la conclusión de que todos esos relatos eran variantes de un mismo relato y podían descomponerse en un número limitado de funciones narrativas. Cuarenta años después, Claude Lévi-Strauss los veía como un sistema de operaciones lógicas entre términos permutables, susceptibles de estudiarse mediante procesos semejantes a los del análisis combinatorio.

Aunque la imaginación popular no sea ilimitada como el océano, no hay razón para pensar en ella como un depósito de pequeña capacidad. Las operaciones narrativas, como las de las matemáticas, no pueden diferir mucho de un pueblo a otro; pero aquello que puede construirse sobre la base de estos procesos elementales admite configuraciones contrafactuales, permutaciones y transformaciones prácticamente ilimitadas²⁷.

Ya en la década de 1920, los formalistas rusos comenzaron a hacer de los relatos y de las novelas modernas el objeto de sus análisis, descomponiendo sus complejas estructuras en segmentos funcionales²⁸. En Francia, la escuela semiológica de Roland Barthes, que había afilado sus instrumentos sobre las estructuras de la publicidad y de las revistas, terminó por centrar su atención en la literatura, en particular en la marcada tendencia hacia el relato breve.

Pero este es apenas el primer paso hacia una gramática y una sintaxis de la narrativa. El juego combinatorio de las posibilidades narrativas pronto va más allá del nivel del contenido para abordar la narrativa generativa de la inteligencia artificial: una IA alimentada por literatura, por relaciones textuales y por la interacción con el lector. Y esto nos conduce al conjunto de problemas más difíciles que enfrenta la narrativa contemporánea²⁹.

No es casualidad que las investigaciones de los estructuralistas franceses hayan marchado de la mano de la obra creativa del grupo “Tel Quel”. Para estos últimos, escribir ya no consiste simplemente en narrar, sino en decir que uno está narrando; y aquello que se dice termina por identificarse con el propio acto de escribir.

El profesor psicológico es reemplazado por una figura lingüística o gramatical generativa, definida únicamente por su lugar dentro del discurso académico de una tradición o de una revolución científica, al modo descrito por Thomas S. Kuhn. Las repercusiones formales de una literatura académica que materializa la libertad intelectual parecen reducirse a fórmulas cada vez

más generales a medida que se vuelven más complejas³⁰. Sin embargo, la literatura académica es también el habla viva de un profesor que no puede ser reemplazado por una inteligencia artificial. Representa un compromiso real con los jóvenes estudiantes universitarios y con sus aspiraciones de autonomía intelectual. En ese encuentro, el conocimiento deja de ser una mera estructura formal para convertirse en una experiencia compartida de formación, diálogo y búsqueda³¹.

Al hacer balance de lo que ofrece el discurso universitario de paja —relatos heredados sin otro fondo que la mera comunicación de información—, es necesario analizar el conjunto. Personalmente, he pensado en el trabajo de muchos de mis propios profesores, incluso en las universidades más prestigiosas de mi país. Su práctica en el aula no siempre resulta transformadora³². No quiero decir con ello que su obra no constituya una contribución importante ni que carezca de valor; más bien, señalo que el dogma discursivo tiende a perpetuarse.

Simplemente, ya no podemos afirmar que el mundo que irrumpe con la inteligencia artificial generativa carezca de significado o de consecuencias profundas para la educación superior. Lo que sí puedo asegurar, después de años de estudio, observación y disertación, es que el sentido del profesor universitario en el aula consiste en habitar las metodologías creativas del conocimiento y en impulsar la búsqueda de significado más allá de lo ya escrito.

Esta tarea no debería recaer únicamente en profesores marginales o excepcionales, sino convertirse en una transformación de las propias formas de la educación universitaria, apoyada en la generación de experiencias intelectuales ricas y memorables³³. En ese horizonte, todo aspirante a profesor debería construir su propia literatura para hablar al estudiante; una literatura nacida de su experiencia, de su disciplina y de su capacidad de despertar preguntas.

Los estudiantes que ocupan las aulas no son receptores pasivos de información. Son agentes que argumentan, disertan, cuestionan y debaten, fortaleciendo sus justificaciones y refinando los fundamentos de sus ideas mediante el desarrollo de sus propias narrativas intelectuales. La universidad del futuro dependerá menos de la repetición de discursos heredados y más de la capacidad de cultivar estas experiencias de pensamiento compartido.

7. La universidad que teme la razón sin permiso

Asunto de fondo

Cuando una universidad intenta traducir todas las controversias intelectuales en problemas disciplinarios, corre el riesgo de transformar el desacuerdo en infracción y la crítica en desobediencia; como si la única conducta legítima fuera la devoción a la autoridad administrativa. En ese momento, la función educativa de la universidad comienza a ceder terreno ante una lógica de control interno que termina por ahogar la vida académica bajo una proliferación de manuales normativos y mecanismos de censura instalados en su propio núcleo institucional. Del mismo modo que el derecho de la guerra intenta limitar la violencia sin eliminar la complejidad moral de los conflictos, la regulación universitaria debería proteger a las personas sin sofocar la confrontación legítima de ideas. La universidad existe precisamente para someter las ideas al examen público de la razón, no para inmunizarlas frente a la crítica. Cuando la regulación sustituye a ese examen, la institución corre el riesgo de administrar consensos en lugar de cultivar conocimiento. Una comunidad académica deja de cumplir plenamente su misión cuando la conformidad se convierte en una virtud más apreciada que la argumentación. Allí donde la crítica razonada comienza a percibirse como una amenaza y no como una contribución al entendimiento colectivo, la universidad se aleja de su vocación intelectual más profunda: la búsqueda compartida de la verdad mediante el diálogo, la discusión y la revisión constante de sus propios supuestos.

Suprimir el discurso de autocrítica universitaria, castigar directamente a quienes lo ejercen, bloquearlos en las redes sociales o restringir el acceso a la web para estudiantes y profesores son prácticas incompatibles con el espíritu de la universidad. Se inunda el espacio público de información para enfriar el efecto de la crítica; se construyen reglamentos destinados a perseguir el ejercicio de la razón libre. Directores y buena parte de la burocracia universitaria terminan por dedicarse a reprimir contenidos y a desempeñar funciones de vigilancia, con el propósito de evitar la discusión autocrítica de la vida académica. Toda universidad necesita las condiciones democráticas que hacen posible el libre discurso. Solo así puede evitar la instalación de dogmas, formas de adoctrinamiento, pereza intelectual e injusticias epistémicas. En lugar de fomentar el pensamiento independiente, se alimenta el miedo y se incentiva a la razón libre a autocensurarse. De manera adyacente a reglamentos restrictivos y prácticas autoritarias, surgen ambientes de hostilidad hacia todo aquel que piensa de manera diferente a la autoridad administrativa de la institución.

Incluso los sindicatos, cuando pierden su capacidad crítica e independencia, pueden llegar a convertirse en promotores involuntarios del miedo. De forma llamativa, esta tendencia a restringir el discurso de la razón libre ha sido condenada repetidamente como una práctica

iliberar y antidemocrática por algunas de las figuras más influyentes de la filosofía política contemporánea. La idea de que diversas formas de discurso incómodo o perturbador para el monólogo de la autoridad deben recibir una amplia protección legal e institucional ha sido defendida por buena parte de los pensadores liberales más importantes del siglo XX³⁴. Su argumento fundamental no consiste en proteger opiniones porque sean correctas, sino porque una sociedad que impide la crítica termina por empobrecer su capacidad de corregir errores y renovar sus propios fundamentos.

Las sociedades democráticas respetan a las personas como agentes morales autónomos y, por ello, les reconocen protección legal para expresar lo que piensan y para escuchar lo que otros piensan³⁵. Esto resulta especialmente importante en el ámbito académico, donde estudiantes y profesores deben ser libres de debatir una amplia gama de posiciones teóricas, normativas y empíricas.

Aunque existen múltiples versiones de este argumento —correspondientes a distintas concepciones acerca de qué justifica exactamente el principio moral de la libertad de expresión—, todas ellas conforman la estrategia filosófica central en defensa de amplias protecciones para el discurso de autocrítica universitaria. Los conflictos contemporáneos en torno a la libertad de expresión suelen girar precisamente en torno a la cuestión crucial de dónde deben situarse sus límites y cómo estos pueden integrarse en una sociedad democrática³⁶.

La libertad de expresión constituye uno de nuestros derechos más importantes, pues forma parte de los fundamentos de nuestra identidad cívica y democrática. En este contexto, el principio de neutralidad respecto de los puntos de vista —según el cual el gobierno universitario debe abstenerse de restringir opiniones por considerarlas desfavorables o incómodas— adquiere una importancia fundamental. Asimismo, dada la historia de censura ejercida por distintos poderes e instituciones, deberíamos mantener una actitud de saludable escepticismo frente a cualquier intento de controlar el discurso mediante mecanismos ambiguos o discrecionales. Nuestro derecho moral a la libertad de expresión, aunque esencial, no es absoluto. Puede estar limitado por deberes morales exigibles que tenemos hacia otros, particularmente cuando ciertas formas de discurso producen daños injustos y claramente identificables. Sin embargo, algunos reglamentos de control interno resultan sospechosos precisamente porque, aunque se presentan como instrumentos destinados a prevenir discursos dañinos, parecen contener una intención más amplia: restringir la crítica y proteger de manera preferente las posiciones sostenidas por la autoridad administrativa. Cuando esto ocurre, la regulación del discurso deja de ser una herramienta para garantizar la convivencia y corre el riesgo de convertirse en un mecanismo de control ideológico³⁷.

Aun así, no se deduce que quienes desean restringir el discurso académico de la razón libre tengan razón en todo aquello que consideran censurable. Incluso si un hablante carece de un derecho moral para emitir determinados discursos y posee el deber moral de abstenerse de ellos, no se sigue necesariamente que ese deber moral deba imponerse mediante mecanismos legales o reglamentarios.

La reflexión más importante es que nuestros derechos y deberes morales fundamentales, aquellos

que definen la profunda moralidad del propósito de la libertad académica, no deberían codificarse de manera directa y automática en derechos y obligaciones jurídicas³⁸. Una amplia gama de consideraciones pragmáticas entra en juego al determinar el alcance legítimo de los debates de autocrítica académica y, especialmente, de las discusiones sobre política científica, literaria, institucional y curricular³⁹. Esta incongruencia entre moralidad y derecho se manifiesta con claridad en otros ámbitos de la filosofía política. Una de sus expresiones más conocidas aparece en la divergencia entre la moralidad de la guerra y el derecho de la guerra. No todo aquello que puede considerarse moralmente incorrecto durante un conflicto debe traducirse inmediatamente en una prohibición jurídica, ni toda obligación moral puede convertirse sin más en una obligación legal exigible. Una divergencia semejante surge, de manera plausible, en el contexto de la libertad de expresión académica. Un reglamento universitario justo no puede construirse simplemente a partir de la idea de que toda crítica constituye una amenaza institucional⁴⁰. Tampoco puede asumir que la administración universitaria se encuentra en una especie de estado de excepción permanente frente a la razón libre. Por el contrario, la legitimidad de las normas depende precisamente de su capacidad para permitir la crítica razonada sin confundir el desacuerdo intelectual con una forma de agresión⁴¹.

8. La universidad ante el vacío de sus propias promesas

La soledad intelectual detrás del prestigio

El espejismo de la excelencia

Cuando el prestigio sustituye al pensamiento

La universidad de las apariencias

Los límites del privilegio

La educación que el dinero no compra

El vacío detrás de la reputación

La fragilidad de la excelencia

La fábrica del prestigio

El precio oculto de la élite

Asunto de fondo

Examinar críticamente la idea de excelencia en las universidades privadas de élite, cuestionando la identificación automática entre prestigio institucional, abundancia de recursos y formación intelectual de alta calidad. Estas instituciones construyen parte de su legitimidad mediante narrativas de exclusividad, reconocimiento social, infraestructura y visibilidad internacional, elementos que pueden confundirse con indicadores suficientes de excelencia educativa. Frente a ello, se sostiene que la auténtica misión universitaria consiste en formar individuos intelectualmente autónomos, capaces de pensar críticamente, debatir con rigor y cuestionar incluso los sistemas de prestigio de los que forman parte. Se rechaza las simplificaciones que oponen universidad pública y privada; la calidad académica depende menos de la naturaleza administrativa de una institución que de su capacidad para incorporar a los estudiantes a comunidades de conocimiento, investigación y discusión. En última instancia, se defiende que la enseñanza universitaria alcanza su propósito más elevado cuando forma personas capaces de ejercer una independencia intelectual plena.

Las universidades independientes, también conocidas como privadas o de pago, suelen enorgullecerse de ofrecer actividades curriculares que cumplen íntegramente sus planes de estudio, así como actividades extracurriculares en áreas como las artes, los deportes y los intercambios académicos, con la idea de que los estudiantes crezcan como líderes con el carácter necesario para dirigir organizaciones y empresas. La experiencia de haber estudiado en una universidad privada implica la pertenencia a una comunidad educativa considerada selecta y

altamente valorada. Las instalaciones de las universidades privadas de élite suelen ser elegantes; la imagen institucional se construye alrededor de comunidades sonrientes, profesores bien vestidos que cumplen sus horarios escrupulosamente, credenciales académicas prestigiosas y una notable visibilidad internacional. La marca universitaria privada cultiva una reputación cuidadosamente pulida mediante intensas estrategias de promoción, añadiendo a esa atmósfera casi surrealista exigencias académicas elevadas que funcionan como prueba visible de su rigor educativo. Más allá de la enseñanza misma, ciertas instituciones construyen una narrativa de excelencia mediante espacios físicos, imágenes públicas, credenciales y rituales de pertenencia. En este sentido, la universidad aparece no solo como un lugar de aprendizaje, sino también como un productor de identidad social⁴².

La diferencia entre la experiencia educativa real y la representación idealizada de esa experiencia suele quedar fuera de la conversación pública. Las universidades de élite, con su atmósfera casi surrealista, como cualquier organización humana, viven tanto de sus logros efectivos como de las historias que cuentan sobre sí mismas. Comprender esa dualidad permite analizar con mayor profundidad qué significa realmente la excelencia académica y hasta qué punto una reputación puede depender de la sustancia o de la apariencia. Esta suele ser también la conversación sobre la reproducción del privilegio dentro de esta categoría de universidades. Operan en espacios sociales, culturales y físicos donde ciertos estudiantes parecen encarnar de manera natural los atributos asociados al éxito; y es precisamente en ese «parecen» donde reside buena parte del surrealismo de élite⁴³. Aunque acumulan más horas de trabajo escolar y reproducen formas visibles de privilegio material, la epistemología de la disertación, el diseño experimental, la metodología de investigación y la discusión sistemática de preguntas filosóficas, científicas o tecnológicas no siempre forman parte de la pedagogía cotidiana.

Esta reflexión permite destacar una paradoja incómoda: la pertenencia a una universidad privada de élite no garantiza necesariamente el desarrollo de una auténtica autonomía intelectual. En algunos casos, la experiencia del estudiante puede mostrar carencias semejantes a las observadas en instituciones con menores recursos, aun cuando las diferencias materiales entre unas y otras sean considerables.

La autonomía intelectual no es una consecuencia automática de la abundancia de recursos. Puede haber bibliotecas excelentes, laboratorios modernos y profesores con credenciales admirables, y aun así persistir una formación intelectualmente dependiente. La verdadera excelencia universitaria quizá no resida tanto en la capacidad de reproducir prestigio como en la capacidad de formar individuos capaces de cuestionarlo, incluso cuando ellos mismos se benefician de él⁴⁴.

Establecer una simple dicotomía entre universidad pública y universidad privada de élite, o reducir esta última únicamente al sector privado de pago, puede resultar engañoso. Ambos sectores abarcan diferencias ideológicas, propósitos institucionales y distintas visiones sobre la formación y la sostenibilidad civilizatoria del talento humano. Entonces, ¿a qué nos referimos exactamente cuando hablamos de «educación de élite»? El término élite es notoriamente difícil de definir. Investigaciones académicas recientes han puesto de manifiesto las complejidades que surgen al intentar delimitar estas categorías y determinar quiénes podrían considerarse parte de

un grupo de universitarios con educación de élite⁴⁵.

Ser profesor universitario, independientemente de que la institución sea pública o privada, significa asumir la responsabilidad de incorporar a las nuevas generaciones a una tradición de autonomía intelectual. Trabajar con estudiantes, con jóvenes científicos, ingenieros, filósofos, economistas y humanistas en formación, constituye una de las tareas más serias y centrales del propósito universitario. No es una tarea sencilla. Pocos advierten que la enseñanza universitaria representa una de las expresiones más exigentes de la excelencia académica. Lo que se enseña en un curso es importante, pero no menos importante es la manera en que se hace justicia epistémica a los conocimientos que se transmiten.

La educación es muchas cosas, pero en gran medida consiste en una inmersión en comunidades de pensamiento, discusión y lectura. En todos los campos del saber, los estudiantes son incorporados a un cuerpo de conocimientos que debe justificarse continuamente como mecanismo de agencia intelectual. Ser profesor implica encarnar el carácter intelectual que permite compartir la investigación, transmitir lo que significa la vida académica y formar miembros plenos de una comunidad universitaria dedicada al conocimiento⁴⁶.

La condición de profesor universitario no depende de si una institución es pública o privada; se trata de una función académica cuya responsabilidad fundamental consiste en dejar de lado los dogmatismos para pensar y discutir ideas con rigor. El auténtico profesor universitario evita sustituir la argumentación por la autoridad y comprende que las exigencias y limitaciones del pensamiento constituyen una poderosa escuela de humildad intelectual⁴⁷. Quizá esa sea una de las lecciones más profundas asociadas al hecho de ser reconocido como académico universitario⁴⁸.

En cierto sentido, la paradoja de la buena enseñanza universitaria consiste en formar personas que, algún día, puedan discutir con sus maestros en condiciones de igualdad intelectual⁴⁹. Esa es una de las expresiones más altas de la educación superior y una de las razones históricas de ser de la universidad.

9. ¿Quién robó la universidad a los estudiantes que buscaban talento —como propósito de vida—?

Bienvenidos a la fábrica de obediencia
Cómo las élites matan el pensamiento crítico
La universidad que le teme a las preguntas
La mentira de la excelencia universitaria
El negocio de la obediencia
La dictadura silenciosa del campus

Asunto de fondo

El problema de la legitimidad del poder. La crítica no se dirige únicamente a la desigualdad de recursos, sino al modo en que determinadas élites convierten la autoridad institucional en un mecanismo de reproducción de sí mismas. En ese sentido, el texto recuerda que la corrupción más profunda no consiste solo en violar reglas, sino en normalizar su violación hasta hacerla parecer parte del funcionamiento cotidiano de la institución. Cuando una institución desacredita sistemáticamente la capacidad intelectual de quienes debería formar, no solo limita su participación; también debilita el fundamento mismo de la universidad como comunidad crítica. Una universidad deja de ser tal cuando sustituye el diálogo por la tutela permanente, porque educar no significa producir obediencia, sino cultivar el juicio. La autoridad académica alcanza su mayor dignidad cuando acepta ser cuestionada por aquellos a quienes ha enseñado a pensar.

Las élites no son significativas solo porque disfruten de mayor riqueza y estatus que el resto de la comunidad universitaria. Importan porque ejercen poder administrativo sobre las vidas de otros, ya sea de formas crueles o generosas, dentro de sus propias tribus (Mills, 1956; Domhoff, 2014⁵⁰). Quienes las integran importan porque tienen la capacidad de imponer censura y persecución, actuando de manera antidemocrática y organizándose como una mafia vulgar. Esto resulta aún más pertinente cuando se considera su comportamiento al contratar talento o favorecer a familiares, amigos o compinches (Alford, 2001; Warren, 2004⁵¹).

A pesar de este enfoque sobre la élite, el historiador Patrick Joyce sostiene que lo que el Estado busca en las universidades es crear una élite que sirva a sus intereses. Sam Friedman y Aaron Reeves consideran que las élites representan una verdadera privatización de la educación universitaria (Slaughter & Rhoades, 2004⁵²). Sus mecanismos de poder ayudan a explicar por

qué quienes ocupan posiciones de autoridad dentro de estas élites no temen traspasar los límites que corrompen las normas o actuar como comerciantes de los cargos que ocupan.

Al revisar las necesidades de los estudiantes, descaradamente los califican como menores de edad incapaces de comprender la educación superior (Bok, (2006); Freire, 1970/2000⁵³). ¿Cómo es posible que estos jóvenes tengan tanta fe en una calificación y en un título que supuestamente demuestran sus verdaderas capacidades de autonomía intelectual? Las élites universitarias levantan la voz y recurren a la censura para justificar que toda violencia ejercida de su parte busca ofrecer confianza y perseverancia, El estudiante siente una brecha entre el pensamiento científico, tan venerado por las comunidades académicas, y una educación de élites que produce obediencia y marginación(Nussbaum, 2010; Giroux, 2014⁵⁴). Para muchos integrantes de la élite, lo que importa es el logro laboral, aunque ello suponga un completo vacío en la libertad académica. Los grandes filósofos han muerto en la universidad del siglo XXI; apenas empezamos a leer esta tierra baldía. No podemos recordar el nombre de ningún filósofo de esta universidad, fuera de las élites del poder, que defienda la libertad académica frente a la injusticia epistémica (Fish, 2014; Fricker, 2007⁵⁵).

La situación de Michoacán no era mejor durante la época de las élites del Partido Revolucionario Institucional. Desde luego, no recuerdo a ningún pensador vivo cuando la corriente de la historia simplemente desvaneció a la academia, convirtiéndola en un conjunto de meros trabajadores obedientes dedicados a la repetición de ideas (Readings, 1996; Ginsberg, 2011⁵⁶). Para muchos modernistas, antes y después, hemos avanzado desviándonos por un camino de corrupción intelectual. La élite llama crítica académica a la faramalla de eventos que solo alimentan la devoción hacia el autoritario en turno, entre las ruinas de una universidad.

Cuando una institución privilegia la obediencia sobre la crítica, puede seguir produciendo profesionales competentes, pero deja de producir intelectuales capaces de cuestionar el mundo que habitan (Kronman, 2007⁵⁷). La ciencia necesita rigor; la universidad, además, necesita conciencia. A lo largo de la trayectoria universitaria, el estudiante se desarrolla gradualmente mediante un proceso de crecimiento intelectual, despojándose de formas sucesivas de pensamiento sesgado (Perry, 1970; King & Kitchener, 1994)⁵⁸. La mayor promesa para continuar consiste en reconocer y superar nuestra propia incompetencia, guiados por la literatura como mentora y árbitro del buen pensar (Dunning, 2011).⁵⁹ De ese modo se preserva la experiencia adquirida, que permite formular preguntas cada vez más precisas acerca de la evidencia, las inferencias y los datos (Kuhn, 1991; National Research Council, 2012⁶⁰). Los profesores no escriben para alimentar su prestigio personal, sino para disipar la opacidad de lo que ocurre en las aulas, donde, con verdadera libertad académica, crean espacios para preguntas desafiantes. Reconocen que el aprendizaje exige que los estudiantes argumenten, diserten y elaboren diseños experimentales que sometan sus ideas a la prueba de la evidencia.

Aun así, la élite no pide permiso para ejercer su autoridad sobre la razón libre. La literatura curricular termina contemplando su propia excelencia a través de la mirada de los pares, mientras el método se vacía de su dimensión interior y las brechas del talento se justifican en nombre de la internacionalización y de unos planes de estudio cada vez más competitivos. En la escena universitaria contemporánea, el factor de impacto se impone como medida del prestigio, aunque con ello se debilita la posibilidad de una auténtica autonomía intelectual (Hicks et al., 2015; Biagioli & Lippman, 2020).⁶¹

Por eso, esta serie de textos permanece como una vela de cera encendida en el aula oscura de las élites del poder universitario: una luz frágil, pero suficiente para recordar que el pensamiento crítico no depende del reconocimiento institucional, sino de la libertad de preguntar.

10. ¿Por qué Shakespeare sigue siendo nuestro maestro?

Cuando los libros comenzaron a juzgarnos

El espejo de Shakespeare

La soberbia del conocimiento

Shakespeare contra la academia aislada

El juicio final de la universidad

Asunto de fondo

La tesis central sostiene que la permanencia de Shakespeare en la educación universitaria no depende únicamente de su valor literario, sino de su capacidad para interpelar al lector y convertir la lectura en un ejercicio de autoconocimiento, humildad intelectual y formación ética. Sus obras funcionan como un espejo crítico que examina la conciencia, desafía las certezas y obliga a reconsiderar las propias convicciones. Desde esta perspectiva, la literatura deja de ser un objeto de análisis para transformarse en un medio de crecimiento humano y renovación moral. El autor critica una concepción académica centrada en la especialización, el aislamiento disciplinario y la acumulación de conocimientos, pues estas prácticas pueden fomentar la autosuficiencia y alejar a los universitarios de sus responsabilidades sociales. A través de personajes como Hamlet y Próspero, Shakespeare muestra los riesgos de una inteligencia desvinculada del mundo. En contraste, propone una educación liberal donde la interpretación crítica fortalezca el juicio, la colaboración y el compromiso con la comunidad, integrando conocimiento, virtud y responsabilidad en la formación universitaria.

“Se ha dicho que los críticos que escriben sobre Shakespeare revelan más acerca de sí mismos que de Shakespeare. Quizá ese sea, precisamente, el mayor valor del drama shakespeariano: cualquiera que sea lo que el espectador vea desarrollarse en el escenario, su efecto último consiste en una forma de autorrevelación”. *W. H. Auden, The Prince's Dog (1948)*.

No pretendemos demostrar que Shakespeare es un gran escritor; intentamos responder a una pregunta mucho más difícil: ¿por qué seguimos necesitándolo? Esa diferencia convierte esto en

algo más que un estudio crítico: lo acerca a una filosofía de la educación universitaria. Las obras de Shakespeare no solo deben interpretarse; deben convertirse en un tribunal ante el cual comparece nuestra propia conciencia⁶². Esa inversión es extraordinariamente fecunda. La universidad suele enseñar a analizar textos; proponemos que los textos analicen a quienes los leen. Ese cambio de perspectiva transforma la lectura en un ejercicio de humildad intelectual y de formación del carácter⁶³. La noción de epifanía literaria, que no se reduce al placer estético ni al aprendizaje moral, sino que parece nombrar el instante en que una obra revela al lector una verdad sobre sí mismo que desconocía. No porque la obra de Shakespeare conserve intacto su significado, sino porque posee la rara capacidad de seguir interrogando a generaciones que viven en mundos completamente distintos. Esa es, quizá, la forma más alta de sabiduría literaria: no ofrecer respuestas definitivas, sino formular preguntas cuya vigencia no se agota con el paso del tiempo.

Con frecuencia, la enseñanza y la investigación olvidan lo esencial de la epifanía literaria. Si bien siempre habrá mucho que aprender de las obras de Shakespeare y del mundo en el que vivió, los estudiosos —y todos los demás— también pueden aprender de su visión de la experiencia humana, de sí mismos y de nuestro mundo. Al escuchar a lectores de diferentes ámbitos dialogar sobre las obras de los grandes autores de la literatura universal, comprendemos que debemos superar la costumbre de leer literatura únicamente para exaltarnos a nosotros mismos. Es necesario adoptar una actitud contestataria desde nuestro propio tiempo, un rasgo distintivo de una razón crítica libre y de una crítica literaria que, como disciplina académica, honre su propia integridad.

Advertimos que Shakespeare dirige regularmente su atención hacia los eruditos: cómo piensan y hablan; cómo se comprenden a sí mismos; qué hacen con lo que aprenden; y cómo responden —o dejan de responder— a las personas y a las exigencias de sus propias sociedades. En este contexto, la humildad exige someter nuestro propio carácter al juicio de las obras de Shakespeare, junto con nuestras convicciones, nuestra profesión y nuestra comprensión del propósito de la literatura en la educación universitaria. La finalidad es que la literatura contribuya a reconciliar a la humanidad consigo misma mediante una renovación constante de su progreso ético.

El estudio de la literatura en las aulas universitarias es, entre otras cosas, una oportunidad para contemplar la verdad sobre uno mismo a través de los ojos de otra persona y comprender que las grandes obras del pasado constituyen recursos para el descubrimiento, el crecimiento colectivo y la transformación humana. Toda lección de literatura es, en el sentido más profundo del término, una lectura de un canon apreciado por su sabiduría, su belleza y su inagotable capacidad para interpelar el presente como un territorio compartido por la experiencia histórica de la humanidad.

Samuel Johnson consideró a Shakespeare el poeta de la naturaleza, aquel que ofrece a sus lectores “un fiel espejo de los modales y de la vida⁶⁴”. Ralph Waldo Emerson, por su parte, lo describió como un «libro de vida», una especie de salmo universal. Shakespeare es, en ese sentido, un escritor que reflexiona con extraordinaria profundidad sobre la experiencia de lo

humano.

¿En qué sentido es sabio Shakespeare? Para Johnson, Shakespeare trascendió las costumbres particulares de su época y creó representaciones fieles de la naturaleza humana, legando más máximas de conocimiento teórico y más reglas de prudencia práctica que todos sus sucesores juntos. Charles y Mary Lamb (1807) elogiaron sus obras por enriquecer la imaginación, fortalecer la virtud, apartar al lector de los pensamientos egoístas y mercenarios e inspirar la cortesía, la benignidad, la generosidad y la humanidad.

Sin embargo, considero que Shakespeare debe entenderse, ante todo, como un artista antes que como un profesor. No expuso una filosofía de manera didáctica; hizo desaparecer su sabiduría en el interior de su arte. Sus obras no predicán: exhiben y examinan vastas regiones de la experiencia humana mediante una inteligencia justa y compasiva. Su grandeza no consiste en situarse más allá del bien y del mal, sino en convertir la bondad en una forma de arte.

Para los lectores contemporáneos, Virginia Woolf (1925) quizá se acerque aún más a comprender la naturaleza de esa sabiduría. Mientras Johnson valora a Shakespeare por aquello que puede enseñarnos acerca de cómo vivir bien, Woolf aprecia la manera en que sus obras desafían continuamente los valores de cada lector. Su teatro obliga a la conciencia a ceder terreno o a defender sus convicciones. No permite una lectura pasiva: las obras parecen leernos a nosotros, se burlan de nuestras certezas, cuestionan principios que creíamos indiscutibles y nos dividen interiormente incluso mientras disfrutamos de ellas.

Para Woolf, Shakespeare formula una pregunta que también habita en nosotros, quizá la más profunda de todas: “¿Quién está ahí?” (Hamlet, I, i, 1).

El paso del tiempo nos separa de Shakespeare y de su mundo. Mi propósito es acercar ese mundo compartiendo lo que he aprendido de una actitud que identifica la dignidad con la independencia intelectual. Intento hacerlo mediante ideas que puedan servir como fundamento de una educación liberal⁶⁵. Conocer la cultura isabelina resulta importante, pero todavía más importante es el significado que hoy otorgamos a sus obras. Incluso si admitiéramos que el horizonte cultural de su tiempo delimitó el sentido que sus contemporáneos pudieron encontrar en ellas, ¿por qué habría de mantenerse intacta esa limitación ahora que la mente isabelina pertenece definitivamente al pasado? ¿Por qué no permitir que Shakespeare signifique todo aquello que todavía puede significar?

Una de las mejores razones para volver a los escritores antiguos es que nos permiten contemplar nuestras circunstancias a la luz de preguntas imperecederas y responderlas de maneras nuevas. Esa es, en esencia, la función de la literatura como uno de los medios privilegiados de la educación universitaria. Las obras de Shakespeare significan muchas cosas para nuestro tiempo, y la juventud universitaria tiene la responsabilidad ética de elaborar sus propias interpretaciones de la experiencia humana, incorporándolas a la forma en que decide vivir.

T. S. Eliot y Virginia Woolf consideraban indispensable construir sus propios juicios sobre el arte, la ciencia y la literatura⁶⁶. Sin embargo, esos juicios constituían también ejercicios de

autocrítica, orientados a cultivar la humildad intelectual necesaria para afrontar las grandes empresas de nuestro tiempo. Les preocupaba que la academia moderna perdiera su integridad al identificar la acumulación de contenidos con el cumplimiento del propósito universitario⁶⁷.

Shakespeare sugiere con frecuencia que una educación desprovista de examen crítico puede alimentar las ilusiones que una persona forja sobre sí misma y alejarla de la colaboración, una de las expresiones más altas de nuestra aspiración compartida a hacer del mundo un lugar mejor⁶⁸. En ese sentido, la literatura moderna encuentra un terreno común en aquello que nos hace más profundamente humanos.

Con nuestras mejores intenciones de hacer un mundo mejor a través de los estudios universitarios, con frecuencia los profesores terminan describiendo su trabajo como si estuviera aislado de la vida cotidiana en comunidad y refugiado en mundos artificiales de ideas extrañas, textos complejos y formas de lenguaje que resultan alienantes para todos, excepto para los miembros de la propia disciplina.

No podemos ignorar que esta es, en parte, una consecuencia de lo que significa pertenecer a una profesión. El aislamiento propio de las especialidades académicas puede engendrar la ilusión de que somos personas excepcionales, junto con la falsa convicción de que nuestros conocimientos o talentos nos hacen superiores a los demás: más ingeniosos, más exigentes, más merecedores, mejores⁶⁹.

Shakespeare dramatiza los peligros y las insensateces de esa actitud. En *Hamlet*, el retiro de un pensador extraordinariamente inteligente al ámbito privado de sus propias reflexiones, alimentado por el sentimiento de agravio, termina revelándose como una forma de imprudencia y, quizá, de autodestrucción. En *The Tempest*, otro erudito abandona sus deberes hacia los demás seducido por el hechizo de sus «estudios secretos». Esa decisión le otorga prestigio como estudioso, pero también lo conduce a la humillación, a la pérdida de autoridad y de posición, y al falso consuelo de una amargura cuidadosamente protegida.

Solo de Enrique V, el «erudito repentino», puede decirse que «nunca se observó en él ningún estudio, retiro o apartamiento de los lugares públicos y de la popularidad» (*Henry V*, I, i, 32, 57–59). Entre los eruditos de Shakespeare, constituye la excepción que confirma la regla.

No afirmamos que la especialización sea un error; se advierte que puede convertirse en un modo de vida que termina sustituyendo el diálogo con la comunidad por el refugio en una identidad profesional⁷⁰. Esa distinción es esencial. La especialización es necesaria para el avance del conocimiento; el aislamiento, en cambio, puede empobrecer el juicio. En Shakespeare los personajes eruditos no fracasan por saber demasiado, sino por confundir el conocimiento con la autosuficiencia. *Hamlet* no es víctima de su inteligencia, sino de una inteligencia que ha dejado de dialogar con el mundo. *Prospero* tampoco es censurado por estudiar, sino por haber permitido que sus estudios lo apartaran de las responsabilidades humanas.

11. Nuestra obras de investigación

¿Cómo avanza el conocimiento en una universidad? Gracias a su estructura académica. Según casi cualquier estándar —y, desde luego, según los estándares de la teoría de la organización aplicada a las comunidades de conocimiento—, las universidades son criaturas extrañas, incluso bizarras y contraintuitivas en su funcionamiento. Y, sin embargo, funcionan. ¿Por qué es así?

Escritura Académica: Modelo STEM. URL: <https://libertadacademica.com/ContenidoPensarEscribir2020/pages/Escribir2020.html>

Aprender En Plataforma En Línea. URL: <https://libertadacademica.com/PlataformaEnLinea2020/pages/AprendizajeLinea.html>

Escritores Académicos Del Contenido En Línea. URL: <https://libertadacademica.com/ContenidoEnLinea2020/pages/Taller2020.html>

¿Qué Es Universidad? Libertad Académica. URL: <https://libertadacademica.com/ContenidoUniversidad2021/pages/Universidad.html>

Universidad De Excelencia: Leer Y Escribir. URL: <https://libertadacademica.com/ContenidoExcelencia2023/pages/Excelencia23.html>

Inteligencia De La Academia: La Disertación. URL: <https://libertadacademica.com/ContenidoInteligencia2024/pages/Inteligencia24.html>

Crisol De Pensadores: Apropiación Del Conocimiento. URL: <https://libertadacademica.com/ContenidoCRISOL25/pages/crisol25.html>

GenIA Escucha Mejor Que El Profesor: Crónica De Una Sustitución Anunciada. URL: <https://libertadacademica.com/EbookLetras28/pages/LibroContenidoA11.html>

Referencias

¹ Giroux, H. A. (2014). Neoliberalism's war on higher education. Haymarket Books.

² Lyotard, J.-F. (1984). The postmodern condition: A report on knowledge (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press.

Said, E. W. (1994). Representations of the intellectual. Vintage Books.

³ Berg, M., & Seeber, B. K. (2016). The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy. University of Toronto Press.

Bousquet, M. (2008). How the university works: Higher education and the low-wage nation. New York University Press.

⁴ Newfield, C. (2016). The great mistake: How we wrecked public universities and how we can fix them. Johns Hopkins University Press.

Readings, B. (1996). The university in ruins. Harvard University Press.

⁵ Nussbaum, M. C. (2010). Not for profit: Why democracy needs the humanities. Princeton University Press.

Collini, S. (2012). What are universities for? University of Chicago Press.

⁶ Chomsky, N. (2014). Masters of mankind: Essays and lectures, 1969–2013. Haymarket Books.

Menand, L. (2010). The marketplace of ideas: Reform and resistance in the American university. W. W. Norton & Company.

⁷ Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education. Johns Hopkins University Press.

Aronowitz, S. (2000). *The knowledge factory: Dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Beacon Press..

⁸ Kerr, C. (2001). *The uses of the university* (5th ed.). Harvard University Press.

Fish, S. (2008). *Save the world on your own time*. Oxford University Press.

⁹ Derrida, J. (2001). *The university without condition*. Stanford University Press.

Ordorika, I. (2003). *Power and politics in university governance: Organization and change at the Universidad Nacional Autónoma de México*. RoutledgeFalmer.

¹⁰ Smyth, J. (2017). *The toxic university: Zombie leadership, academic rock stars and neoliberal ideology*. Palgrave Macmillan

¹¹ Hall, R. (2018). *The alienated academic: The struggle for autonomy inside the university*. Springer

¹² Gupta, S., Habjan, J., & Tutek, H. (Eds.). (2016). *Academic labour, unemployment and global higher education: Neoliberal policies of funding and management*. Palgrave Macmillan

¹³ Di Leo, J. R. (Ed.). (2017). *Higher education under late capitalism: Identity, conduct, and the neoliberal condition*. Springer

¹⁴ Dotson, K. (2011). Tracking epistemic violence, tracking practices of silencing. *Hypatia*, 26(2), 236–257.

<https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01177.x>

¹⁵ Medina, J. (2013). *The epistemology of resistance: Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*. Oxford University Press.

¹⁶ Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

¹⁷ Zagzebski, L. T. (1996). *Virtues of the mind: An inquiry into the nature of virtue and the ethical foundations of knowledge*. Cambridge University Press.

¹⁸ Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. Routledge.

- ¹⁹ Biesta, G. J. J. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- ²⁰ Code, L. (1991). *What can she know? Feminist theory and the construction of knowledge*. Cornell University Press.
- ²¹ Shulman, L. S. (2005). The signature pedagogies of the professions of law, medicine, engineering, and the clergy: Potential lessons for the education of teachers. *Teachers College Record*, 107(3), 521–544.
- ²² Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.
- ²³ Bok, D. (2013). *Higher education in America*. Princeton University Press.
- ²⁴ Merton, R. K. (1973). *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*. University of Chicago Press.
- ²⁵ Finkin, M. W., & Post, R. C. (2009). *For the common good: Principles of American academic freedom*. Yale University Press.
- ²⁶ American Association of University Professors. (2015). *1940 statement of principles on academic freedom and tenure with 1970 interpretive comments*. AAUP.
- ²⁷ Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- ²⁸ Culler, J. (1975). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. Cornell University Press.
- ²⁹ Murray, J. H. (2017). *Hamlet on the holodeck: The future of narrative in cyberspace* (Updated ed.). MIT Press.
- ³⁰ Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions* (4th ed.). University of Chicago Press.
- ³¹ Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Touchstone.
- ³² Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

- ³³ Bain, K. (2004). What the best college teachers do. Harvard University Press.
- ³⁴ Dworkin, R. (1996). Freedom's law: The moral reading of the American Constitution. Harvard University Press.
- ³⁵ Mill, J. S. (2003). On liberty. Yale University Press.
- ³⁶ Shklar, J. N. (1989). The liberalism of fear. En N. L. Rosenblum (Ed.), Liberalism and the moral life (pp. 21–38). Harvard University Press.
- ³⁷ Dworkin, R. (1996). Freedom's law: The moral reading of the American Constitution. Harvard University Press.
- ³⁸ Fish, S. (2014). Versions of academic freedom: From professionalism to revolution. University of Chicago Press.
- ³⁹ Post, R. C. (2012). Democracy, expertise, and academic freedom: A First Amendment jurisprudence for the modern state. Yale University Press.
- ⁴⁰ Finkin, M. W., & Post, R. C. (2009). For the common good: Principles of American academic freedom. Yale University Press.
- ⁴¹ Meiklejohn, A. (1965). Political freedom: The constitutional powers of the people. Oxford University Press.
- ⁴² Bourdieu, P. (1984). Distinction: A social critique of the judgement of taste. Harvard University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). Reproduction in education, society and culture (2nd ed.). Sage.
- ⁴³ Khan, S. R. (2011). Privilege: The making of an adolescent elite at St. Paul's School. Princeton University Press.
- ⁴⁴ Siegel, H. (1988). Educating reason: Rationality, critical thinking, and education. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2022). World-centred education: A view for the present. Routledge.
- ⁴⁵ Gaztambide-Fernández, R. A. (2009). The best of the best: Becoming elite at an American boarding school. Harvard University Press.
- ⁴⁶ Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation.

Cambridge University Press.

⁴⁷ Oakeshott, M. (1989). *The voice of liberal learning*. Yale University Press.

⁴⁸ MacIntyre, A. (2009). *God, philosophy, universities: A selective history of the Catholic philosophical tradition*. Rowman & Littlefield.

⁴⁹ Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

⁵⁰ Mills, C. W. (1956). *The power elite*. Oxford University Press.

Domhoff, G. W. (2014). *Who rules America? The triumph of the corporate rich* (7th ed.). McGraw-Hill.

⁵¹ Alford, C. F. (2001). *Whistleblowers: Broken lives and organizational power*. Cornell University Press

Warren, M. E. (2004). What does corruption mean in a democracy? *American Journal of Political Science*, 48(2), 328–343.

⁵² Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Johns Hopkins University Press.

⁵³ Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum.

Bok, D. (2006). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more*. Princeton University Press.

⁵⁴ Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books.

⁵⁵ Fish, S. (2014). *Versions of academic freedom: From professionalism to revolution*. University of Chicago Press.

Fricke, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

⁵⁶ Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Harvard University Press.

Ginsberg, B. (2011). *The fall of the faculty: The rise of the all-administrative university*

and why it matters. Oxford University Press.

⁵⁷ Kronman, A. T. (2007). *Education's end: Why our colleges and universities have given up on the meaning of life*. Yale University Press.

⁵⁸ Perry, W. G., Jr. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. Holt, Rinehart and Winston.

King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment*. Jossey-Bass.

⁵⁹ Dunning, D. (2011). The Dunning–Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. In J. Olson & M. Zanna (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 44, pp. 247–296). Academic Press.

⁶⁰ Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press

National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.

⁶¹ Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S., & Rafols, I. (2015). Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, 520(7548), 429–431.

Biagioli, M., & Lippman, A. (Eds.). (2020). *Gaming the metrics: Misconduct and manipulation in academic research*. MIT Press.

⁶² Cavell, S. (1987). *Disowning knowledge in seven plays of Shakespeare*. Cambridge University Press.

⁶³ Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.

⁶⁴ Bloom, H. (1998). *Shakespeare: The invention of the human*. Riverhead Books.

⁶⁵ Adler, M. J. (1982). *The Paideia proposal: An educational manifesto*. Macmillan.

⁶⁶ Roberts, R. C., & Wood, W. J. (2007). *Intellectual virtues: An essay in regulative epistemology*. Oxford University Press.

⁶⁷ Bok, D. (2013). *Higher education in America*. Princeton University Press.

⁶⁸ Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.

⁶⁹ Jacoby, R. (1987). *The last intellectuals: American culture in the age of academe*.

Basic Books.

⁷⁰ Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. Oxford University Press.