

La utilidad de lo inútil en las facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*

The usefulness of the useless in Physical Activity and Sports Sciences faculties

JAVIER MONFORTE

Departament d'Educació Física i Esportiva. Universitat de València. España

javier.monforte@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0909-0271>

JOAN ÚBEDA-COLOMER

Departament d'Educació Física i Esportiva. Universitat de València. España

joan.ubeda-colomer@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8191-305X>

PAU MATEU

INEFC Pirineus. Universitat de Lleida. España

pmateu@gencat.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6923-8699>

Recibido/Received: 3-11-2025. Aceptado/Accepted: 17-04-2026.

Cómo citar/Citation: Monforte, Javier; Úbeda-Colomer, Joan y Mateu, Pau (2026). La utilidad de lo inútil en las facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 28(1), 31-57

DOI: <https://doi.org/10.24197/yp92mz68>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#).

Resumen. A partir de la tesis defendida por Nuccio Ordine en *La utilidad de lo inútil* (2013), este ensayo reivindica el rol de las humanidades en la universidad española y, más concretamente, en sus facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD). El ensayo está dividido en dos partes: un diagnóstico y una propuesta. En la primera parte, analizamos la deriva

* Queremos dar las gracias a Pablo Villagrasa, profesor de Educación Física, que nos recomendó leer el libro de Ordine y que nos compartió sus impresiones sobre una versión preliminar de este manuscrito. Agradecemos también la labor de los dos revisores anónimos y de los editores de Ágora EFyD.

utilitaria de la educación superior y su repercusión en los estudios de CAFyD, su alumnado, y su profesorado. En la segunda, planteamos una defensa de los saberes desinteresados en favor de unas facultades que no se reduzcan a la mera formación para el mercado y que fomenten el desarrollo de personas más críticas y comprometidas con la sociedad.

Palabras clave. Ciencias del deporte; humanidades; educación superior; racionalidad utilitaria; universidad neoliberal.

Abstract: Drawing on the rationale that Nuccio Ordine developed in *The usefulness of the useless* (2013), this essay vindicates the role of humanities in Spanish University and, more concretely, in its Physical Activity and Sport Sciences (CAFyD) faculties. The essay is divided in two parts: a diagnosis and a proposal. In the first part, we examine the current shift in higher education towards a more utilitarian approach and its impact on CAFyD studies, students, and teaching staff. In the second, we defend the value of non-instrumental knowledge and make the case for faculties that are not limited to labour-market-oriented training and help develop more critical and socially responsible individuals.

Keywords: Sports sciences; humanities; higher education; utilitarian rationality; neoliberal university.

INTRODUCCIÓN

Hace poco más de una década, el intelectual italiano Nuccio Ordine escribió un manifiesto titulado *La utilidad de lo inútil*, publicado en castellano por la editorial Acanalado.¹ El texto comienza aclarando el oxímoron evocado por el título y, de forma simultánea, declarando las intenciones del autor:

La paradójica utilidad a la que me refiero no es la misma en cuyo nombre se consideran inútiles los saberes humanísticos y, más en general, todos los saberes que no producen beneficios. En una acepción muy distinta y mucho más amplia, he querido poner en el centro de mis

¹ Nuccio Ordine (1958-2023) fue profesor de literatura italiana en la Universidad de Calabria y profesor visitante en centros como Yale, Paris IV-Sorbonne, el Warburg Institute o el Max Planck de Berlín. Fue miembro de la Légion d'Honneur de la República Francesa y del Harvard University Center for Italian Renaissance Studies. También fue Miembro de Honor del Instituto de Filosofía de la Academia Rusa de las Ciencias. Poco antes de fallecer, Ordine fue galardonado con el premio Princesa de Asturias de Comunicación y Humanidades. Además de *La utilidad de lo inútil*, ha publicado otros libros dedicados a la promoción de las humanidades como *Clásicos para la vida* (2017) o *Los hombres no son islas* (2022). Este ensayo está dedicado a su memoria.

reflexiones la idea de utilidad de aquellos saberes cuyo valor esencial es del todo ajeno a cualquier finalidad utilitarista (Ordine, 2013, p. 9).

La concepción hegemónica de la utilidad, de la que Ordine se desmarca, entiende ‘lo útil’ como algo exclusivamente vinculado al ejercicio de una profesión y a la generación de beneficio económico. Así, todo aquel saber que escape a finalidades instrumentales, cualquier conocimiento desinteresado que represente un fin en sí mismo, pertenece a la esfera de ‘lo inútil’. Los saberes humanísticos no son inherentemente benignos, pero Ordine les atribuye la capacidad de hacernos mejores, precisamente porque no permanecen vinculados a fines aplicados o comerciales. Son, por tanto, saberes útiles, si bien en un sentido distinto al utilitarista. De ahí el título del libro, *La utilidad de lo inútil*. En lo que sigue, nos referiremos a ‘lo inútil’ no en un sentido peyorativo, sino para aludir a los saberes humanísticos, los que nos ayudan a comprender las dudas y perplejidades que nos constituyen como seres humanos, los ‘saberes inciertos’, que dicen pero que no responden (Mêlich, 2019).

Hace un tiempo, la Universidad, además de enseñar saberes aplicables para el desempeño de una profesión, también constituía un espacio para el desarrollo de saberes ‘inútiles’. Su función social era instruir a futura mano de obra, pero también educar una ciudadanía democrática, capaz de razonar de forma autónoma (Collini, 2012). Con todas sus limitaciones, la Universidad aspiraba a representar un verdadero templo del conocimiento. En el momento actual, esta aspiración se ha desvanecido, y la concepción de la Universidad como una inversión económica en lugar de como un bien público está provocando transformaciones de gran calado en la institución. En palabras de Eagleton (2010), las universidades están muriendo en tanto que centros de crítica, y su reconocimiento público se encuentra en sus horas más bajas. En una entrevista para el diario El País, el destacado humanista Leon Wieseltier comentaba que

El prestigio de las humanidades en la sociedad americana nunca ha sido más bajo. La sociedad americana todavía se ha vuelto más utilitaria de lo que ya era. El pragmatismo es el culto de la practicabilidad, de la utilidad, de los resultados. Todas las complejidades, ambigüedades, ambivalencias, oscuridades que las humanidades nos enseñan a reconocer han sido borradas. (Bassets, 2016)

Sucede lo mismo en la sociedad española. Recientemente, la celebrada filóloga y escritora zaragozana Irene Vallejo decía que *“vivimos un desprestigio de las humanidades porque su rentabilidad no es computable. Antes eran un lujo de los ricos, luego se democratizaron y ahora se atacan por inútiles”* (Cabrera, 2025). De forma similar, Jesús González (2022), profesor en la Universidad de Cádiz, expresaba que en la universidad española actual *“no hay lugar para las Humanidades, que están abocadas a la improductividad. Desde la perspectiva del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se justifica su desaparición por el interés social. La ‘sociedad’ no puede sufragar saberes improductivos o inútiles”*. En estas valoraciones resuena, con fuerza, el trabajo de Ordine.

Ordine sostenía que en la sociedad se ha instalado la “dictadura del beneficio” (2013, p. 28), que modera el rol de la institución universitaria. Para el autor, que la universidad se reduzca a preparar para cubrir las necesidades del mercado es problemático. Si bien reconocía abiertamente que cuestionar la importancia de la capacitación profesional como uno de los objetivos de las universidades sería absurdo, se preguntaba: *“¿la tarea de la enseñanza puede realmente reducirse a formar médicos, ingenieros o abogados?”* (ibid., p. 81). En su respuesta encontramos la tesis principal de ‘la utilidad de lo inútil’:

Privilegiar de manera exclusiva la profesionalización de los estudiantes significa perder de vista la dimensión universal de la función educativa de la enseñanza: ningún oficio puede ejercerse de manera consciente si las competencias técnicas que exige no se subordinan a una formación cultural más amplia, capaz de animar a los alumnos a cultivar su espíritu con autonomía y dar libre curso a su *curiositas*. Identificar al ser humano con su mera profesión constituye un error gravísimo: en cualquier persona hay algo esencial que va mucho más allá del oficio que ejerce. Sin esta dimensión pedagógica, completamente ajena a toda forma de utilitarismo, sería muy difícil, ante el futuro, continuar imaginando ciudadanos responsables, capaces de abandonar los propios egoísmos para abrazar el bien común (ibid., p. 81).

El objetivo de este ensayo es transportar el argumentario de Ordine al contexto de los estudios universitarios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD). Nuestras facultades, como la institución universitaria en general, se están convirtiendo en ‘templos de la utilidad’. Defendemos que se debe cuestionar esta deriva, y que se debe redimir el

sentido de la utilidad que guarda relación con los saberes humanísticos. Para desarrollar nuestro argumento, dividimos el texto en dos grandes partes: un diagnóstico, en el que analizamos el proceso de mercantilización que están sufriendo nuestras facultades, y una propuesta, en la que insistimos en la necesidad urgente de que las humanidades tengan mayor presencia en las mismas. Ambas partes se estructurarán a través de tres apartados, a saber: los estudios de CAFyD, su alumnado, y su profesorado. Esta estructura permite leer el texto de dos formas: o bien linealmente, o bien saltando entre los apartados homónimos del diagnóstico y la propuesta. Sea como fuere, esperamos que el texto estimule un debate prácticamente inexistente en nuestras facultades y que contribuya a la reflexión de toda la comunidad universitaria vinculada a las CAFyD.

1. DIAGNÓSTICO: ¿QUÉ ESTÁ PASANDO EN NUESTRAS FACULTADES?

1.1. LOS ESTUDIOS DE CAFyD

En España, podemos situar el origen de los estudios universitarios que hoy conocemos como CAFyD en la década de 1960. A la existencia de las Escuelas Superiores de Educación Física, tanto masculina como femenina, se sumaría el INEF de Madrid, creado en 1961 y cuya primera promoción arrancarían en 1967-68 bajo la dirección de José María Cagigal. Más allá de su importante rol en la dignificación del deporte como objeto de estudio y de su consolidación institucional, el legado de Cagigal destaca por su interpretación humanista del fenómeno deportivo y de la educación física. Para Cagigal (1981), uno de los grandes errores educativos consistía en *“la obsesión predominante de los aprendizajes aplicables, olvidando el aprendizaje básico de sí mismo, el de los otros, el de saber vivir-se y saber vivir-con los demás”* (p. 122). En otras palabras, Cagigal entendía que los estudios vinculados a la (entonces) educación física trataban, esencialmente, de que la persona *“descubra y experimente las capacidades relacionales, comunicativas, expresivas de su cuerpo, de que el enorme repertorio de señales y símbolos de que es capaz el cuerpo humano sea empleado para una mejor comprensión entre unos y otros”* (p. 122). En este sentido, en un corto documental emitido por el NO-DO en 1969 acerca del INEF de Madrid ([disponible en RTVE](#)), se asevera que *“más que técnicos, pretende formar sobre todo*

educadores especializados (...) ...es una carrera de enfoque eminentemente humanístico” (minuto 5:00).

Con el tiempo, la perspectiva humanista que defendía Cagigal ha ido perdiendo fuelle en favor de una visión puramente utilitaria y mercantilista de las CAFyD. Lejos de afectar exclusivamente a nuestra área, esta visión se extiende a toda la institución universitaria. Las facultades se están resignificando como espacios pretendidamente neutrales, únicamente dedicados a la formación de mano de obra cualificada. Aunque esto forma parte de su función social, reducir la universidad a este propósito puede conducir a su propia degradación, no sólo moral, sino también funcional. De seguir así, grandes corporaciones acabarán por ofrecer formación equivalente a menor precio y duración y colonizar todo este ámbito de formación profesional, mediante la certificación de competencias laborales (Gaibar, 2021). Estamos pensando en grandes empresas tecnológicas multinacionales como Google. Así lo indican López y Gaibar (2021) al hacerse eco de las palabras de Kent Walter, vicepresidente de asuntos globales de Google. Este alto ejecutivo anunciaba en 2021 que el gigante tecnológico iba a poner en marcha –de momento en los Estados Unidos– cursos de capacitación profesional de seis meses de duración, que ayudarían a *“obtener calificaciones en campos laborales de alto crecimiento y bien remunerados sin necesidad de un título universitario”*. Estos cursos, afirmaba Walter, serían valorados por Google en sus ofertas de trabajo como equivalentes a titulaciones universitarias. La proliferación de universidades privadas en los últimos años permite intuir que la educación superior se está convirtiendo en una suerte de agencia de colocación, que posibilita la compra de lugares de trabajo a un precio inaccesible para la mayoría de la población. El spot publicitario de una nueva universidad privada ilustra a la perfección el cambio de paradigma universitario al que nos estamos refiriendo: *“El mundo vuelve a ser nuevo. Más «now» y menos «yesterday». Más realista y más empresarial. Es el momento de una nueva universidad”* (UNIE Universidad, 2022).

En su afán por competir con las universidades privadas y demostrar que son útiles para la sociedad, las universidades públicas se han apresurado a reproducir una concepción de la utilidad encajonada en los supuestos y lógicas del mercado (Collini, 2012). En el caso de las facultades de CAFyD, este hecho puede observarse en la proliferación de usos del lenguaje, contenidos académicos e iniciativas institucionales relacionadas con las modas y tendencias del mercado de las actividades

físico-deportivas, el emprendimiento, el desarrollo de la marca personal, o el coaching. Unos discursos que se plasman en los reiterados argumentos defendiendo la necesidad de reformar los planes de estudio en nuestras facultades únicamente apelando a las nuevas tendencias del mercado laboral. Cuando se plantea reconsiderar el diseño de las asignaturas, o su sustitución por otras, no es extraño que se apele a las necesidades de dicho mercado. En este sentido, el 48% de las personas encuestadas con motivo del *Barómetro CYD acerca de la valoración de la sociedad sobre la calidad del sistema universitario* (Fundación Conocimiento y Desarrollo, 2023) cree que la formación universitaria se ajusta poco o nada a las demandas y necesidades del mercado laboral, opinión que se extiende hasta el 53% entre las personas que poseen un grado universitario. Esta tendencia también se observa entre políticos y gestores que entienden el sistema educativo como un conjunto de centros de capacitación laboral, y que leen al alumnado en tanto que fuerza de trabajo. En este sentido, el filósofo Carlos Javier González Serrano tuiteó en 2024, recordándonos a Ordine, que

Un sistema educativo que sólo trata al alumnado como futura fuerza de trabajo se convierte en instrucción, en adoctrinamiento servil que además genera una perversa jerarquía entre ‘lo útil’ y ‘lo inútil’ e impide reconocer el valor de la contemplación y de la aspiración al saber.

Entre las respuestas a esta publicación en Twitter (hoy X), encontramos una que resulta habitual en este tipo de discusiones:

A ver Carlos, el sistema educativo no debe estar al servicio del mercado, pero SÍ de las necesidades de la sociedad. Vale que a un adolescente hay que enseñarle saberes básicos y humanísticos pero la universidad española no puede seguir viviendo a espaldas de la realidad.

Detengámonos en la última frase de la respuesta: “*la universidad española no puede seguir viviendo de espaldas a la realidad*”. Ante tal afirmación, es necesario plantearse una cuestión ontológica: ¿Qué realidad es esa? Fisher (2016) nos da una respuesta: nuestra sociedad está marcada por la “*ontología de los negocios*” (p. 42), en la que la racionalidad del mercado se naturaliza y se hace extensible a todo ámbito social. La realidad se reduce a su valor económico; las necesidades sociales son las necesidades del sistema productivo. Las llamadas demandas o necesidades de la sociedad no son otra cosa que los

mandatos del mercado. Se trata, dice Fisher, de un ‘realismo capitalista’ convertido en sistema cognitivo, que imposibilita y bloquea cualquier imaginario divergente al de la racionalidad mercantil. Para muchos, la imagen de una Universidad que dedique intervalos de tiempo a incentivar el desarrollo de la imaginación moral y las capacidades críticas del alumnado resulta impensable. Únicamente cabe lo rentable, lo útil, aquello que sirve para adaptarse al sistema productivo. Aristóteles (2022) decía que la preocupación por buscar la utilidad en todo no conviene ni a las almas nobles ni a las personas libres. Las universidades actuales, sin embargo, promueven lo que Nussbaum (2010) interpretó como una docilidad técnicamente entrenada, o lo que Garcés (2020) ha denominado ‘servidumbre adaptativa’:

...el impulso emancipador del aprendizaje queda reducido a una técnica competitiva que restringe el sentido de la libertad al ejercicio de una servidumbre adaptativa. (...) la autonomía entendida desde la gestión del aprendizaje conduce al ejercicio de la libertad como autorregulación eficaz, basada en el potencial de adaptación a una realidad cambiante e incierta (...) Lejos de aprender a pensar por sí mismo, el aprendiz está llamado a mejorar su potencial en función de las necesidades y las oportunidades del mundo que le rodea (p. 96-97).

En otras palabras, una educación superior guiada por la lógica del mercado y la docilidad técnicamente entrenada llama, irremediabilmente, a adoptar un marco cínico, en el sentido que exponen Kanter y Mirvis (1989), para navegar la propia vida. Así, ante la desconfianza estructural hacia los demás que se fomenta bajo este modelo de universidad, el alumnado se repliega en un individualismo competitivo y afronta los estudios como una pugna contra los demás, en lugar de verlos como una oportunidad para aprender a vivir mejor en comunidad.

1.2. EL ALUMNADO DE CAFyD

Además de ser vistos como futuros trabajadores que deberán ser capaces de amoldarse sin reservas a la realidad laboral que les espera, el alumnado universitario también ha pasado a ser considerado clientela que paga por obtener un título y por recibir un contenido aplicable automáticamente que le permite competir en el mercado. A menudo, el alumnado se siente insatisfecho e incluso estafado al participar en clases

que se detienen a debatir o reflexionar en torno a cuestiones sobre las que no pueden extraerse fórmulas o soluciones rápidas. La calidad educativa se mide en términos de satisfacción del consumidor. Para poder competir en el mercado educativo, las universidades orientan su currículum a la empleabilidad, ofreciendo contenidos atractivos, directos y amenos, que prometen preparar mejor para el mundo laboral.

Usando diversas estrategias de marketing, las universidades privadas (y, por imitación, las públicas) atraen y fidelizan estudiantes apelando a saberes que *“aportan un rápido y tangible rendimiento”* (Ordine, 2013, p. 28). En lo que Ordine denomina ‘universidades-empresas’, se presupone que *“el saber tiene que ser práctico, aplicable, dinámico, divertido, profesional, rentable (...) La teoría parece inútil en esta época”* (Fernández, 2025). Y a gran parte de la población se lo parece: el 70% de personas encuestadas en el *Barómetro CYD acerca de la valoración de la sociedad sobre la calidad del sistema universitario* (Fundación Conocimiento y Desarrollo, 2023) considera que la enseñanza universitaria es demasiado teórica y, a su vez, poco práctica. Este porcentaje asciende al 76% entre las personas más jóvenes.

En este sentido, no es aventurado sugerir que el porcentaje es tanto o más alto entre el alumnado de CAFyD. La consideración de nuestros estudios como eminentemente prácticos y aplicados genera una aversión aún mayor hacia los saberes teóricos. No en vano, los contenidos disciplinarios peor valorados por el alumnado en el *Libro Blanco del Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (Del Villar et al., 2004) son los de Epistemología de la Motricidad Humana e Historia de la Actividad Física y el Deporte. Estos datos dan cuenta del predominio de la racionalidad técnica y la visión utilitaria de la educación entre el alumnado de nuestra área.

Con todo, la actual guerra contra las humanidades no es sólo una guerra contra la teoría, sino también contra cualquier saber práctico que no tenga una aplicabilidad inmediata y tangible o que, en apariencia, no sea directamente mercantilizable. Como muestra, la empresa *Fit Generation*, en colaboración con *eGO Education* –una universidad especializada en enseñanza online con sede en Malta–, ha lanzado recientemente un Grado en CAFyD de 3 años que promete un itinerario formativo *“sin desvíos”*, con *“clases online que van al grano”*, y que permite al alumnado *“generar ingresos tras el primer año”*. Una de las bondades que venden algunos de sus vídeos promocionales es que su plan de estudios no incorpora asignaturas ‘innecesarias’ como Judo o

Expresión Corporal. Debatir si materias como Judo o Expresión Corporal deben o no formar parte del plan de estudios de CAFyD escapa el propósito de este ensayo. Lo que sí resulta pertinente apuntar aquí es que la ‘utilidad’ no puede ser el único criterio que guíe la inclusión y exclusión de las asignaturas en un plan de estudios universitario. Parece que el alumnado no puede ‘perder’ ni un segundo en contenidos que no pueden explotarse para cubrir las necesidades actuales del mercado. En palabras de Ordine (2013), *“El hombre moderno, que ya no tiene tiempo para detenerse en las cosas inútiles, está condenado a convertirse en una máquina sin alma”* (p. 74), en un ‘hombre hueco’.

Recordándonos al hombre unidimensional de Marcuse, López Mondéjar (2024) usa el concepto de hombre o mujer huecos para hablar de aquellos que estudian, trabajan y viven como sonámbulos, piensan con cabeza ajena, y son maleables, apolíticos, *“útiles para la domesticidad”*. López Mondéjar se preocupa por el impacto de la tecnología en la universidad e incide en el riesgo que supone abandonar tareas ‘inútiles’ como, por ejemplo, leer un libro entero que puede resumirnos la inteligencia artificial (IA) generativa en un abrir y cerrar de ojos. Los alumnos corren el riesgo de convertirse, dice, *“en auténticos «loros estocásticos» que imitan el lenguaje de los grandes modelos lingüísticos (...) como el del ChatGPT, hablando sin entender lo que se dice”* (p. 307-308). En otras palabras, el uso constante de la IA generativa en las aulas puede dar paso a un “analfabetismo ilustrado”, es decir, a un saber inconsciente y sin imaginación que acumula información pero que no nos hace más capaces (Garcés, 2017).

A pesar de las advertencias basadas en la evidencia de que la IA generativa puede degradar nuestras capacidades cognitivas y críticas (e.g., Gerlich, 2025; Kosmyrna et al., 2025), se ha hecho creer al alumnado que o se adapta a su uso, o se quedará atrás. Muchos plantean la IA generativa como una ventaja competitiva. Que se rinda pleitesía a lo útil al tiempo que se celebra la revolución de la IA generativa en las universidades no es casual. Como sostienen Bril-Mascarenhas et al. (2025), este *“tecno-optimismo nos lleva hacia la rendición de nuestras capacidades críticas y reflexivas ante la lógica de la eficiencia y el resultadismo.”* La IA generativa se ha puesto al servicio de lo útil y al alumnado le cuesta cada vez más imaginar una universidad que no esté atravesada por dicha tecnología.

1.3. EL PROFESORADO DE CAFyD

El profesorado, denuncia Giroux (2015), está sufriendo una transformación sin precedentes en la universidad neoliberal, adoptando un rol cada vez más técnico y menos intelectual. Además, una creciente sobrecarga de tareas burocráticas y de gestión, escasamente reflejadas en la dedicación horaria, lo ahogan y limitan sobremanera su tiempo de lectura, pensamiento y reflexión. Como señala Ordine (2013), el profesorado universitario:

Pasan sus jornadas llenando expedientes, realizando cálculos, produciendo informes para estadísticas, intentando cuadrar las cuentas de presupuestos cada vez más magros, respondiendo cuestionarios, preparando proyectos para obtener míseras ayudas, interpretando circulares ministeriales confusas y contradictorias. El año académico transcurre velozmente al ritmo de un incansable metrónomo burocrático que regula el desarrollo de consejos de todo tipo (de administración, de doctorado, de departamento, de curso de graduación) y de interminables reuniones asamblearias (p. 80).

En este contexto, la calidad de la investigación y la enseñanza es algo que parece relegado a un papel secundario. Si bajo la concepción de la universidad neoliberal el alumnado es visto como clientela, el profesorado es el encargado de satisfacer a dicha clientela. Una forma de hacerlo es desarrollar ‘innovaciones’ que fomenten y sostengan la ‘motivación’ del alumnado.

Una discusión en la red social *X* que se dio entre alumnado de CAFyD y el profesor Joan Escoda a propósito del absentismo en las clases teóricas y el rol del profesorado a la hora de hacerlas motivantes resulta ilustrativa (Escoda, 2025). En este debate, el alumnado defendía que no asistir a sesiones teóricas es una cuestión de eficiencia temporal, dado que la teoría puede leerse en casa y, si las clases no aportan ‘valor añadido’, prefieren dar prioridad a otros aspectos de sus vidas. Ante este argumento, Escoda planteaba que, por su experiencia, la mayor parte de alumnado era incapaz de leer un artículo de apenas 10 páginas y que, por tanto, las ventajas del modelo pedagógico de aula invertida estaban en entredicho (véase Kapur et al., 2022). A este respecto, el alumnado de CAFyD aducía que no lee en casa porque no encuentra motivación para hacerlo y esto, añadía, es una responsabilidad del profesorado. Lo que el

alumnado parece estar exigiendo es que se aplique una pedagogía de tipo comercial, es decir, que el profesorado use soluciones digitales y trucos de motivación. Un ‘equipo de expertos en educación’ de la Universidad Internacional de Valencia (VIU, 2024) ofrece el siguiente consejo:

Tips para motivar a los alumnos: Saber vender el producto. En cierta forma, los docentes son como vendedores (...) Se trata de presentar las materias de manera que resulten atractivas para los alumnos: hacedles ver que los aprendizajes son buenos para ellos, creando en su interior la necesidad de consumirlos.

Sería injusto generalizar afirmando que los docentes universitarios se perciben a sí mismos como vendedores. Con todo, gran parte del profesorado ha asumido el papel de ‘motivador’ desarrollando actividades y proyectos de innovación docente con mucha frecuencia. Estos proyectos de innovación, sin embargo, acostumbran a reducirse a la mera adopción de estrategias de entretenimiento del alumnado mediadas por la vía de los recursos tecnológicos: gamificación trivial y aplicaciones interactivas banales. Todo en un intento por despertar, captar y retener el interés de estudiantes moldeados por los formatos dominantes de la economía de la atención, esto es, por vídeos breves, explicaciones sintéticas de ideas complejas o listas cortas de recursos prácticos para afrontar situaciones específicas. Ante las dificultades del alumnado para mantener la concentración en tareas que demandan un esfuerzo intelectual sostenido, la respuesta que se incentiva desde nuestras facultades no es fortalecer su capacidad de atención, disciplina o tolerancia a la frustración, sino ludificar, edulcorar y simplificar el contenido académico.

El párrafo anterior no es un alegato contra la innovación educativa, ni significa que los contenidos y los métodos docentes deban mantenerse inmutables o encadenados a la tradicional clase magistral. El punto que queremos resaltar es que la adaptación constante de contenidos y métodos docentes está en buena medida motivada por cierto temor a proponer situaciones de aprendizaje que puedan percibirse como densas o aburridas, y que esto representa una capitulación ante la tiranía de las encuestas de satisfacción del alumnado y, en consecuencia, de la perspectiva de la Universidad como producto de mercado. En este esquema perverso, la prioridad ya no es si el alumnado aprende de forma significativa y crítica, sino si sale contento de clase. Apostando por una

vía de sumisión a esta innovación educativa superficial, estamos cayendo en la falsa dicotomía contra la que advierte Fisher (2016), según la cual tratar al alumnado como si fuera estúpido es algo democrático, mientras que tratarlo de inteligente es elitista. Como Fisher, López Mondéjar (2024) alerta de que, al hablar de la *“progresiva atrofia de la capacidad para ejercitar un pensamiento crítico, de la dificultad creciente para elaborar argumentos complejos y para mantener la atención”* (p. 67), uno corre el riesgo de ser tildado de elitista. Es una acusación falaz. Rebajar la exigencia y el compromiso intelectual bajo el pretexto de la motivación o la accesibilidad a un alumnado desmotivado e incapaz de lidiar con contenidos complejos es una postura tremendamente condescendiente que socava la esencia y el prestigio de nuestras facultades como centros de conocimiento y crítica.

Nos gustaría plantear dos apreciaciones adicionales relacionadas con la figura del profesor de CAFyD, que van más allá de la cuestión docente. La primera es que gran parte del profesorado se ha acostumbrado *“a una visión y a un juicio incompletos y falsos”* sobre las humanidades, pareciéndose *“al viajero que conoce los países y las poblaciones sin abandonar el ferrocarril”* (Nietzsche, 1984, p. 204-205). Esto quiere decir que su rechazo al saber humanista parte a menudo del desconocimiento, de estereotipos, simplificaciones vulgares, *reductio ad absurdum* y sesgos científicistas. El científicismo es la idea reduccionista de que el único conocimiento que vale es el que procede de las ciencias naturales y el método científico. A este respecto, Wieseltier señaló que *“La ciencia es la ciencia y nadie en sus cabales no la apoyaría y estaría agradecido por lo que hace, pero el científicismo es una ideología sobre cómo entender la vida humana”* (Bassets, 2016). Y añadió:

Aunque el 99,9% de una persona pueda explicarse con los métodos de las ciencias naturales, el 0,1% que queda es a lo que me refiero cuando hablo de la persona humana. La diferencia humana escapa a la explicación científica. Sabemos que las humanidades y las ciencias pueden florecer al mismo tiempo, excepto cuando la ciencia y la tecnología se vuelven arrogantes sobre su lugar en la vida humana.

Desgraciadamente, esta arrogancia a la que se refiere Wieseltier se ha extendido por nuestras facultades y es causa directa del desprestigio que sufren las humanidades en las mismas. Este desprestigio no solamente se dirige a los contenidos académicos sino también a la

investigación humanista. Este es el segundo punto adicional que queremos abordar, brevemente.

En España, el profesorado es personal ‘docente’ e ‘investigador’ (PDI). Como investigador, debe competir en el campo de las publicaciones de alto impacto y de la captación de proyectos competitivos y recursos. El acceso a la universidad como PDI requiere grandes dosis de la ‘docilidad técnicamente entrenada’ a la que hacía referencia Nussbaum (2010). Es imperativo ‘hacer cosas útiles’ para ganar una plaza, lo que induce a asumir una lógica puramente instrumental. Publicar o perecer. Como apuntaba Zafra (2024), el profesorado está aquejado de una *“enfermedad que nos lleva a vigilar el dócil cumplimiento de unas normas descuidando el sentido de lo que hacemos”* (p. 16).

Así, la racionalidad que se desarrolla para calcular qué se precisa para tener un currículum competitivo no dista tanto de la que despliega el alumnado para determinar qué necesita para aprobar una asignatura, independientemente de lo que aprenda. Huelga decir que estas lógicas competitivas tienen efectos nefastos en la producción de conocimiento. Por un lado, la disciplinan y limitan, dado que la exigencia de resultados de alto impacto de forma inmediata privilegia un tipo concreto de investigación –poco profunda, mecánica, eficiente– en detrimento de la investigación lenta y reflexiva que requieren las humanidades o algunas investigaciones en ciencia básica. Por otro lado, son el caldo de cultivo perfecto para la aparición de actitudes deshonestas que están haciendo tambalearse los cimientos éticos del mundo académico en España (De Melo, 2023).

2. PROPUESTA: ¿QUÉ DEBEMOS HACER PARA CAMBIAR?

2.1. LOS ESTUDIOS DE CAFyD

Ante la situación expuesta, reivindicamos la necesidad de una mayor presencia de las humanidades en la universidad, en general, y en las CAFyD, en particular. Existen, al menos, dos buenas razones para ello. La primera es sencilla: el mito de que el conocimiento humanístico no sirve para la práctica profesional es falso. Como señala el informe *The Value of the Humanities* de la *Oxford University Humanities Division* (Robson et al., 2023), la formación en humanidades puede ser muy valiosa en el mercado laboral. Por un lado, las personas graduadas en

humanidades señalan que su formación les ha aportado una amplia gama de competencias transferibles al contexto laboral, entre ellas, la comunicación y argumentación, el pensamiento crítico, las habilidades de investigación y la capacidad de procesar información compleja rápidamente, así como la creatividad o la empatía. Por otro lado, el informe también resalta que tales competencias son especialmente valoradas por las empresas e instituciones en las que dichas personas trabajan.

En este sentido, es necesario y urgente reivindicar que las competencias técnicas pierden el sentido sin una competencia moral que ayude a orientar los dilemas éticos y las complejas relaciones entre los factores personales, sociales, institucionales y culturales que entran en juego en la práctica profesional. Por tanto, resulta imprescindible que la formación que ofrezcamos en nuestras facultades vaya más allá del conocimiento técnico y proporcione herramientas para analizar dicha práctica de forma crítica y reflexiva.

En el caso de las CAFyD, una formación técnica puede enseñar cómo organizar un gran evento deportivo, las estrategias de marketing más efectivas para captar usuarios de los gimnasios, los métodos de entrenamiento que obtienen mejores resultados para la hipertrofia muscular, o cómo diseñar juegos que mejoren las capacidades físicas básicas de los niños. Sin embargo, ¿enseña a plantearse si la organización de grandes eventos deportivos está sirviendo para lavar la imagen internacional de países que no respetan los derechos humanos?, ¿enseña a reflexionar sobre los modelos corporales que transmite la publicidad de los gimnasios?, ¿enseña a preguntarse si la presión a la que se somete a los deportistas para extraerles el máximo rendimiento tiene consecuencias para su salud y bienestar?, ¿enseña a cuestionarse las consecuencias de promocionar la actividad física y la salud desde una lógica meritocrática, con mensajes como ‘si quieres, puedes’, ‘no hay más límite que tú mismo’ o ‘no más excusas’, que menoscaban la importancia de los determinantes sociales y las desigualdades que sufren diferentes colectivos vulnerables?, ¿enseña a analizar de forma crítica los juegos a fin de detectar si favorecen la participación y disfrute de todos los participantes, independientemente de su habilidad o condición física?

Así pues, si bien la competencia técnica es necesaria, no lo es menos la capacidad de plantearse estas –y otras muchas– preguntas que permitan ejercer la profesión con responsabilidad social y un compromiso con el bien común. Dicho esto, no debemos caer en la

trampa de justificar las humanidades únicamente en función del rol que pueden jugar en el ejercicio de una profesión o desde una lógica utilitaria. Si las universidades asumen sin reservas ese marco de pensamiento estarán condenadas a la desaparición. Si dejan de lado su vocación de servicio público para jugar al juego del mercado, con las reglas que éste impone, su derrota será inevitable. La defensa de las humanidades, por tanto, debe ir más allá. Así lo argumenta Wieseltier en una entrevista en El País:

Si mira cómo se justifican las humanidades en Estados Unidos, se hace sobre bases utilitarias. Los teatros son importantes, ¿por qué? Porque revitalizan barrios. Los licenciados en inglés son útiles, ¿por qué? Porque muchos consiguen trabajo en McKinsey. Ya no es legítimo defender las humanidades intrínsecamente, por su mismo valor. Si quieres defenderlas, debe ser por sus resultados sociales y económicos, mientras que la verdadera línea de defensa de las humanidades tiene que ver con el cultivo de la personalidad y la educación del individuo: la idea es que un individuo expuesto a las humanidades, que ha tenido su mente, corazón y espíritu educado por las artes, será un mejor amigo, un mejor padre, un mejor marido o mujer, una mejor madre, un mejor ciudadano, un mejor vecino. Éste es el beneficio: no llevará a resultados económicos, y no hay manera de medirlo (Bassets, 2016).

Es aquí donde radica la segunda razón –la fundamental– por la que debemos seguir reivindicando la importancia de las humanidades en cualquier contexto formativo. Como señala Nussbaum (2010), el peligro que supone para los valores humanistas y democráticos renunciar a la dimensión emancipadora de la educación y a su vocación de transformación social en favor del crecimiento económico y la utilidad práctica es evidente. De hecho, no son solamente esos valores los que están bajo amenaza, sino el propio marco cultural que los hace inteligibles e inherentes a una sociedad democrática (Giroux, 2015).

Por tanto, ahora más que nunca, las universidades deben erigirse de nuevo como los ‘centros de crítica’ y ‘templos del conocimiento’ que fueron o deben ser. Es necesario disputar el significado del término ‘utilidad’ y emanciparlo de la lógica del mercado. Porque, como señalan Collini (2012) y Ordine (2013), el saber humanístico siempre ha llevado a resultados útiles, pero su justificación no reside en su uso ni es ése su propósito. La utilidad de las humanidades, como ya hemos apuntado con insistencia, reside en otro lugar. Por ello, no solamente debemos defender

la presencia de materias relacionadas con las humanidades en nuestros planes de estudio, sino que defendemos que la formación humanística debe tener una presencia transversal en las aulas e impregnar la vida en los campus universitarios.

2.2. EL ALUMNADO DE CAFyD

El hecho de que la formación del alumnado esté orientada exclusivamente a optimizar su amoldamiento a la realidad laboral resulta altamente problemático, más todavía si consideramos que esto significa, para la mayoría, adaptarse a la precariedad, la incertidumbre y la competición permanente. Por ello, consideramos que deben reivindicar la necesidad de recibir una educación superior que no los reduzca a ser meros ‘autómatas adaptativos’. No se nos ocurre mejor forma de ilustrar el porqué de esta necesidad que invocando el brillante discurso que David Foster Wallace dirigió en 2005 a un grupo de estudiantes del Kenyon College en su ceremonia de graduación. Empezaba su intervención con una pequeña historia:

Érase una vez dos peces jóvenes que iban nadando y se encontraron por casualidad con un pez mayor que nadaba en dirección contraria; el pez mayor les saludó con la cabeza y les dijo: ‘Buenos días, chicos. ¿Cómo está el agua?’. Los dos peces jóvenes siguieron nadando un trecho; al fin, uno de ellos miró al otro y le dijo: ‘¿Qué demonios es el agua?’ (Foster Wallace, 2014, pp. 9-10)

Tras ilustrar con esta historia que las realidades más obvias son las que nos pasan más desapercibidas, seguía reflexionando sobre el sentido de la educación y matizaba lo que en realidad significan las tan repetidas palabras ‘aprender a pensar’: ejercer un cierto control sobre cómo y qué pensamos, poder elegir desactivar nuestra configuración por defecto y el ‘piloto automático’, tener conciencia crítica sobre nosotros mismos, nuestras creencias y certezas, que en muchas ocasiones resultarán ser erróneas. Para Foster Wallace (ibid.), el verdadero valor de una verdadera educación

... no pasa por las notas ni los títulos y sí en gran medida por la simple conciencia: la conciencia de algo que es tan real y tan esencial, y que está tan oculto delante mismo de nuestras narices y por todos lados, que nos vemos obligados a recordarnos a nosotros mismos una y otra vez: 'Esto es

agua', 'Esto es agua', 'Esto es agua'. (...) Y hacer esto resulta inimaginablemente difícil: vivir de forma consciente y adulta día a día. (pp. 137-141)

Veinte años después de ese discurso, su mensaje resulta más relevante y vigente, si cabe. Las prácticamente infinitas posibilidades de acceso al conocimiento que han favorecido las nuevas tecnologías nos han hecho vivir, paradójicamente, en la era de la (des)información. Los algoritmos de las redes sociales nos muestran sistemáticamente sólo lo que queremos ver, favorecen el sesgo de confirmación y hacen que ignoremos con asombrosa facilidad las evidencias que no concuerdan con nuestros marcos de pensamiento preestablecidos. Conceptos como posverdad o *fake news* se han hecho un hueco en nuestro vocabulario cotidiano y, cada vez, resulta más difícil luchar contra sus efectos. Por ello, expandir el bagaje cultural y la capacidad crítica del alumnado es crucial. En palabras de Giroux (2015), la formación en humanidades es esencial para estimular al alumnado a “*convertirse en agentes, tanto individuales como sociales, en lugar de ser espectadores indiferentes o consumidores acríticos*” (p. 10).

En este sentido, el informe *The Value of the Humanities* citado anteriormente da muestra de ello. Las personas graduadas en humanidades señalan que la formación recibida tuvo un impacto transformador en quiénes eran, sus valores, sus puntos de referencia culturales, así como en su forma de entender y actuar en el mundo. Muchas de las personas entrevistadas afirmaban que su titulación les había permitido hacer una contribución esencial para abordar los principales problemas a los que se enfrenta la humanidad y que les había ayudado a construir su sentido de misión y compromiso público.

Esto, como hemos señalado anteriormente, se traduce también en un ejercicio de la profesión más consciente, responsable y comprometido con el bien común; una práctica profesional capaz de reconocer las ideologías hegemónicas que operan en la sociedad, en general, y en las CAFyD, en particular. La capacidad de reconocer estas ideologías –o, recuperando a Foster Wallace, la capacidad de decirse ‘esto es agua’– será clave para que la práctica profesional pase de la reproducción a la transformación. Para ello, se requiere una formación verdaderamente emancipadora que contribuya a construir una nueva ciudadanía que pueda situarse con libertad fuera del juego economicista (Bauman, 2007).

Dicha formación no puede estar secuestrada por el uso de la IA. Como decíamos anteriormente, la IA generativa puede convertir al alumnado en loros estocásticos que realizan tareas sin sentido y regurgitan resultados eficientes sin tener que esforzarse. Si la mayor parte del alumnado universitario ha desarrollado una gran dependencia de la IA generativa, otra parte comienza a limitar su uso “*para no mermar su creatividad, esfuerzo y pensamiento crítico*”; Pérez (2025) los llama ‘disidentes de ChatGPT’. Hoy en día, plantearse esta posición es como recordarse a uno mismo: ‘esto es agua’.

2.3. EL PROFESORADO DE CAFYD

El profesorado universitario debemos asumir nuestra responsabilidad para revertir el proceso de mercantilización al que se están viendo sometidas las universidades. No podemos pedir al alumnado un cambio de mentalidad si nosotros seguimos inmersos en la misma lógica utilitaria. Así pues, necesitamos un profesorado que se preocupe por formarse mucho más allá de los aspectos técnicos que requiere su perfil docente e investigador. ¿Cómo? Ordine (2017) destacó el potencial formativo de la lectura libre o ‘extrainstitucional’ de obras literarias y filosóficas que, según el autor, “*tienen mucho que decirnos sobre (...) la manera de resistir a la dictadura del utilitarismo y el lucro*” (p. 15). A falta de contenidos humanísticos en la oferta formativa a la que hemos tenido acceso, es así como nosotros hemos desarrollado nuestro bagaje humanista: leyendo ensayos y novelas, paseándonos por las bibliotecas, conversando, ensayando distintas formas de mirar el mundo. Pero el aprendizaje autónomo no tiene por qué ser el único camino, ni el mejor. Puede que pedir a un profesor estresado y enterrado en ‘papeleo’ que dedique horas a perderse en *textos* densos “*como quien se pierde en un bosque*” frondoso (Mèlich, 2019 p. 15) sea mucho pedir. Debería ofrecerse apoyo formativo que motive y oriente a aquellos que lo necesiten (y a quienes no saben que lo necesitan hasta que lo reciben). Dicho apoyo podría tomar la forma de, por ejemplo, cursos ‘inútiles’ de formación permanente, con un contenido y un formato diferente al de los cursos ‘útiles’ del tipo ‘Diseño y uso eficaz de rúbricas en la universidad’ y ‘Aplicaciones de la IA para la docencia’, que copan la oferta formativa de nuestras universidades.

Una de las obras que podría tratarse o recomendarse en los citados cursos ‘inútiles’ es *The Slow Professor*, de Berg y Seeber (2024). Estas

autoras abogan por un cambio de sentido, rumbo, y ritmo en la carrera académica, actualmente sometida a los principios de productividad, eficiencia y rentabilidad inmediata. En lugar de adaptarse a un proceder estratégico y calculador, Berg y Seeber sostienen que el profesorado universitario debería cambiar su manera de entender el sistema y de comportarse en su seno:

Creemos que adoptar los principios del *slow professor* en nuestra práctica profesional es una forma efectiva de aliviar el estrés laboral, preservar la educación humanística y resistir la universidad corporativa. (p. 24, énfasis original)

Convertirse en un profesor ‘lento’ no quiere decir hacerlo todo con lentitud o sucumbir a la indolencia, sino dilatar el tiempo que se dedica a pensar en solitario y en común, tomar riesgos intelectuales, disfrutar del sonido que hace el lápiz cuando tomamos notas, y ejercer la profesión docente desde la vocación y la generosidad. Tomamos como ejemplo a Foster Wallace, que se desempeñaba con la misma energía y dedicación que invertía en sus proyectos literarios. En el prefacio del libro ‘Profesor: David Foster Wallace’, uno de sus antiguos alumnos destacaba la “*genuina calidez interpersonal*” de Foster Wallace, que se “*interesaba por las cosas cotidianas de los alumnos, nuestros puntos de vista sobre esto y aquello*” (Foster Wallace, 2021, p. 9), sin por ello adoptar una actitud paternalista. Como profesor, era exigente. “*Estaré encantado de ayudaros*”, decía, “*pero no os forzaré a que me permitáis ayudaros, porque esto no es un instituto de secundaria*” (p. 22). A Foster Wallace, por supuesto, no le hacía falta ‘innovar’, ni convencer al alumnado de que sus enseñanzas les resultarían de lo más útil.

Por lo que respecta al profesorado que imparte asignaturas relacionadas con las humanidades, cabe plantearse una primera pregunta fundamental: ¿cómo hacer que el alumnado aprecie el valor de conocer distintos aspectos históricos, filosóficos, culturales y antropológicos de las actividades físico-deportivas? En este sentido, en las conversaciones informales que mantenemos con el alumnado cuando iniciamos nuestras asignaturas y hablamos sobre sus expectativas en las mismas, hemos detectado un sentimiento compartido de rechazo, no ya hacia el contenido en sí mismo, sino también hacia la forma en que se les ha presentado habitualmente. Así pues, resulta clave plantearse también qué recursos didácticos y estrategias metodológicas pueden contribuir a

acercar estos contenidos al alumnado, sin caer en la trampa de la simplificación excesiva o los ‘fuegos artificiales tecnológicos’ sin profundidad de contenido.

El propósito es ambicioso. Más allá de que el alumnado sepa contestar a la pregunta de ‘¿para qué sirven las humanidades?’, se trata de que el valor del proceso de enseñanza-aprendizaje vivido difumine el imperativo utilitario que genera la necesidad de hacerse esa pregunta. Es vital que el alumnado reconozca y valore la utilidad de lo inútil, cosa que, por supuesto, no es tarea fácil. No sólo vivimos inmersos en ese ‘realismo capitalista’ que bloquea cualquier imaginario divergente que no concuerde con los valores dominantes. Además, el ritmo acelerado de la sociedad actual, la necesidad de inmediatez o los efectos de la hiperestimulación a la que estamos sometidos a través de las redes sociales y las nuevas tecnologías dificultan en gran medida los procesos educativos pausados y reflexivos que requiere el conocimiento profundo. A este respecto, Ordine reflexiona: *“Ahora dicen que [la universidad] debe programar los cursos en base a las demandas del mercado. Pero lo que el mercado pide hoy, en un año ya no vale. ¿Cómo conciliar el mercado veloz y la enseñanza que requiere lentitud?”* (Barranco, 2023). No se pueden conciliar. En lo que nos debemos centrar, piensa Faaber (2023) y suscribimos nosotros, es en salvar *‘la misión pedagógica, concebida como «lento sendero machadiano», en este nuevo paisaje lleno de atajos y trenes de alta velocidad’*.

REFLEXIONES FINALES

En la universidad contemporánea, el vínculo entre la formación y su utilidad inmediata tiende a presentarse como prioritario e ineludible. El valor intrínseco de la educación y las humanidades palidece frente a sus versiones ‘comerciales’. El saber que genera *“retornos no inmediatos y, sobre todo, no monetizables”* (Ordine, 2013, p. 15) está bajo sospecha. Esto ha provocado que las humanidades se perciban como un estorbo. Como dice Cortina (2018):

El escaso aprecio por las Humanidades que suelen mostrar quienes diseñan planes de estudios y financian proyectos de investigación tiene su origen sobre todo en la convicción de que no ayudan a incrementar el PIB de los países, no resultan rentables, a diferencia de las ciencias y las tecnologías, que son fuente de innovación y riqueza. Fomentar la

investigación y la docencia en estos campos sería, pues, prometedor, y relegar las Humanidades, dada su inutilidad, una buena medida.

En este ensayo, hemos defendido la utilidad de lo inútil en CAFyD, reposando nuestro texto en el de Ordine (2013). Nuestras facultades no deben dar la espalda a los saberes humanísticos porque éstos ofrecen la oportunidad de conservar y conquistar un *“acervo de capacidades y bienes comunes que permiten un mundo más justo y sostenible”* (Broncano, 2019, p. 25). No se trata de *“ofrecer un popurrí de asignaturas ‘interesantes’ para mejorar la cultura general”* (Torralba, 2016) o de copar el currículum de filosofía del deporte, por ejemplo, aunque sería importante que esta clase de epistemologías estuviesen representadas. Tampoco se trata, ni mucho menos, de relegar la ciencia a un segundo plano. Como recuerda Wieseltier, *“el humanismo no es enemigo de la ciencia”* (Basset, 2016).

De lo que se trata, por tanto, es de recuperar el carácter humanístico que las facultades de CAFyD tenían en sus orígenes, lo cual significa reconocer que una de las funciones clave de las facultades es ayudar al alumnado a madurar intelectual y vitalmente, e incluso a convertirse en mejor persona. Esto también es una cuestión de índole profesional, porque como advertía Gardner, *“las malas personas no pueden ser profesionales excelentes. No llegan a serlo nunca. Tal vez tengan pericia técnica, pero no son excelentes”* (Amiguet, 2016). En este sentido, cabe recordar que, además de estar al servicio del interés científico y de la difusión de conocimiento, la universidad y las personas que la componen tienen el deber ético y moral de ser un punto de referencia en la construcción de *“un mundo más justo y humano, donde el genocidio y la violencia se rechacen de manera contundente y, en última instancia, no sean posibles”* (Asensio, 2025). No se trata de crear un *“espacio supuestamente puro en el que se cultivaría libremente la verdad al margen de las urgencias materiales de la vida”* (Berg y Seeber, 2022, p. 163), sino de tratar estas urgencias con humanidad.

Para ‘humanizar’ la universidad, es necesario que no desaparezca la universidad pública. En la actualidad, España se encuentra entre los países de Europa con más porcentaje de alumnado en universidades privadas (Eurostat, 2025). Tratar de demostrar su utilidad comercial y su capacidad de adaptación tecnológica no salvará la universidad pública, sino que la hundirá todavía más. La batalla, insistimos, está en preservar lo ‘inútil’. ¿Podemos ganarla? Honestamente, tenemos nuestras dudas. A

menudo, mientras escribíamos este ensayo, hemos tenido la sensación de defender una causa perdida. Reflexionando sobre esto, recordamos la famosa frase de Raymond Williams (1989): “*ser verdaderamente radical es hacer la esperanza posible, no la desesperación convincente*”. También resonó Martínez (2020) y su llamada a ser ferozmente optimistas frente al pesimismo de la razón. Una vez más, en este ensayo optamos por quedarnos con las palabras de Ordine, quien, en una entrevista con motivo de su elección como Premio Princesa de Asturias, afirmó: “*No es importante ser optimista o pesimista. Lo importante es defender los valores en los que creemos, aunque sean causas perdidas*”. Creemos en una universidad pública de calidad y, por eso, no nos cansaremos de defenderla.

BIBLIOGRAFÍA

- Amiguet, Lluís (2016). “Una mala persona no llega nunca a ser buen profesional”. Entrevista a Howard Gardner. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/lacontra/20160411/401021583313/una-mala-persona-no-llega-nunca-a-ser-buen-profesional.html>
- Aristóteles (2022). *Política*. Alianza editorial.
- Asensio, Margarita (2025). Prólogo. En Margarita I. Asensio, Irina Fernández, Alejandro Forero-Cuellar, Ignacio Mendiola, Guillermo Muñoz y Roser Rodríguez (Eds.), *La universidad ante el genocidio. Reflexiones desde la Red Universitaria por Palestina* (pp. 9-16). Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Barranco, Justo (2023). Nuccio Ordine gana el Princesa de Asturias de Comunicación y Humanidades. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/cultura/20230504/8941516/nuccio-ordine-gana-princesa-asturias-comunicacion-humanidades-utilidad-inutil-clasicos-educacion-universidad-mercado.html>
- Bassets, Marc (2016). El humanismo no es enemigo de la ciencia. *El País*. https://elpais.com/cultura/2016/04/22/actualidad/1461325857_569581.html
- Bauman, Zygmunt (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.

- Berg, Maggie y Seeber, Barbara K. (2022). *The Slow Professor: Desafiando la cultura de la rapidez en la academia*. Editorial Universidad de Granada.
- Bril-Mascarenhas, Tomás, Burdman, Javier y Angresano, Sebastián (2025). Promptear no es pensar. *Revista Anfibia*. Disponible en: <https://www.revistaanfibia.com/promptear-no-es-pensar-chat-gpt-universidades/>
- Broncano, Fernando. (2019). *Puntos ciegos: Ignorancia pública y conocimiento privado*. Lengua de Trapo.
- Cabrera, Elena (2025). Irene Vallejo: “Antes las humanidades eran un lujo de ricos, luego se democratizaron y ahora se atacan por inútiles”. *elDiario.es* https://www.eldiario.es/cultura/irene-vallejo-humanidades-lujo-ricos-luego-democratizaron-ahora-atacan-inutiles_1_12227541.html
- Cagigal, J. M. (1981). *¡Oh deporte! (Anatomía de un gigante)*. Miñón.
- Collini, Stefan (2012). *What are Universities For?* Penguin Books.
- Cortina, Adela (2018). Fecundidad y utilidad de las humanidades. *El País*. https://elpais.com/elpais/2018/09/21/opinion/1537546087_719320.html
- De Melo, Inmaculada (2023). Ética científica: ¿Cuántos escándalos tendrán que producirse para que tomemos medidas? *El País*. <https://elpais.com/ciencia/2023-05-03/etica-cientifica-cuantos-escandalos-tendran-que-producirse-para-que-tomemos-medidas.html>
- Del Villar, Fernando; Pérez, Víctor; Santalla, Alfredo; Hernández, Juan Luis; Burriel, Joan Carles; Sánchez, Fernando; Segarra, Eduardo; Bargués, Amparo; Mayorga, Juan Ignacio; Abadía, Olaia; Padial, Paulino; Martín, Rafael; Palomino, Antonio; Ferrero, Miguel; Miñón, Margarita; Rojo, Jesús Javier; Cabedo, Josep; Carratalá, Vicente; Arumi, Joan; Nuviala, Alberto. (2004). *Libro Blanco Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_deporte_def.pdf/f43809f93-1aa1-11cd-4983-60161d31d6a9?t=1654601717192
- Eagleton, Terry (2010). The death of universities. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2010/dec/17/death-universities-malaise-tuition-fees>

- Equipo de Expertos en Educación de la Universidad Internacional de Valencia (2024). *Motivar a los alumnos: dinámicas y actividades para conseguirlo*. <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/motivar-los-alumnos-dinamicas-y-actividades-para-conseguirlo>
- Eurostat (2025). *Tertiary education statistics*. Puede verse en: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Tertiary_education_statistics
- Escoda, Joan [@Joanescoda] (2025). Si no està motivat per estudiar el grau que ha triat, potser el problema és un altre. El docent arriba [Post]. *Twitter*. <https://x.com/Joaanescoda/status/1912219788820263014>
- Faaber, S. (2023). A vueltas con el ChatGPT. *Revista Contexto*. <https://ctxt.es/es/20230201/Firmas/42196/Sebastian-Faber-chatGPT-tecnologia-educacion-gpt-robots.htm>
- Fernández, Sergio (2025). Teoría y práctica en la Universidad: un debate clave (parte 1). *El blog de Studia XXI. Universidad. Una conversación pública sobre la universidad*. <https://www.universidadsi.es/teoria-y-practica-en-la-universidad-un-debate-clave-parte-1/>
- Fisher, Mark (2016). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Caja Negra.
- Foster Wallace, David (2014). *Esto es agua: Algunas ideas expuestas en una ocasión especial, sobre cómo vivir con compasión*. Random House.
- Foster Wallace, David (2021). *Profesor: David Foster Wallace*. Pálido Fuego.
- Fundación Conocimiento y Desarrollo (2023). *Barómetro CYD acerca de la valoración de la sociedad sobre la calidad del sistema universitario*. <https://www.fundacioncyd.org/publicaciones-cyd/barometro-cyd-2023/>
- Gaibar, Lis (2021). Bolonia puso un aspirador de dinero público para la empresa privada en la Universidad. *El Salto*. Puede verse en: <https://www.elsaltodiario.com/universidad/carlos-fernandez-liria-plan-bolonia-puso-aspirador-dinero-publico-para-empresa-privada-universidad>
- Garcés, Marina (2020). *Escola d'aprenents*. Galàxia Gutenberg.

- Gerlich, Michael (2025). AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. *Societies*, 15(1). DOI: <https://doi.org/10.3390/soc15010006>
- Giroux, Henry A. (2015). Democracy in Crisis, the Specter of Authoritarianism, and the Future of Higher Education. *Journal of Critical Scholarship on Higher Education and Student Affairs*, 1(1), 101-113.
- González, Jesús (2022). Sólo las Humanidades pueden aún salvarse: la revolución pendiente de la Universidad. *El Salto*. Disponible en: <https://www.elsaltodiario.com/tribuna/solo-humanidades-pueden-salvarse-revolucion-pendiente-universidad>
- González Serrano, Carlos Javier [@Aspirar_al_uno] (2024). Un sistema educativo que sólo trata al alumnado como futura fuerza de trabajo se convierte en instrucción, en adoctrinamiento servil [Post, vídeo adjunto]. *Twitter*. https://x.com/Aspirar_al_uno/status/1824082019564875991
- Kanter, Donald L. y Mirvis, Philip. H. (1989). *The Cynical Americans*. Jossey-Bass.
- Kapur, Manu; Hattie, John, Grossman, Irina y Sinha, Tanmay (2022). Fail, flip, fix, and feed – Rethinking flipped learning: A review of meta-analyses and a subsequent meta-analysis. *Frontiers in Education*, 7:956416. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.956416>
- Kosmyrna, Nataliya; Hauptmann, Eugene; Yuan, Ye Tong; Situ, Jessica; Liao, Xian-Hao; Beresnitzky, Ashly V., Braunstein, Iris y Maes, Pattie (2025). Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task. *arXiv preprint arXiv:2506.08872*, 4. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872>
- López, Genoveva y Gaibar, Lis (2021). De Bolonia a Google: la universidad al servicio del mercado. *El Salto*. Puede verse en: <https://www.elsaltodiario.com/universidad/bolonia-google-universidad-servicio-mercado>
- López Mondéjar, Lola (2024). *Sin relato. Atrofia de la capacidad narrativa y crisis de la subjetividad*. Anagrama.
- Martínez, Layla (2020). *Utopía no es una isla: Catálogo de mundos mejores*. Episkaia.

- Mèlich, Joan Carles. (2019). *La sabiduría de lo incierto: Lectura y condición humana*. Tusquets Editores.
- Nietzsche, Friedrich (1984). *Humano, demasiado humano*. Edaf.
- NO-DO (Productor). (1969). *Imágenes del deporte 14 INEF*. [Video]. Filmoteca RTVE. <https://www.rtve.es/play/videos/imagenes-del-deporte/imagenes-del-deporte-14-inef/2837574/>
- Nussbaum, Martha C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Ordine, Nuccio. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.
- Pérez, Susana (2025). Disidentes de ChatGPT, los estudiantes que se niegan a usar IA: “No podía recordar la última vez que había escrito por mí misma”. *El País*. <https://elpais.com/tecnologia/2025-05-22/disidentes-de-chatgpt-los-estudiantes-que-se-niegan-a-usar-ia-no-podia-recordar-la-ultima-vez-que-habia-escrito-por-mi-misma.html>
- Robson, James; Murphy, Emily; Nuseibeh, Nuzha; Tawell, Alice; Hart, Ben; Stewart, Jonah, Keep, Ewart y Marginson, Simon (2023). *The Value of the Humanities: Understanding the Career Destinations of Oxford Humanities Graduates*. University of Oxford. Disponible en: <https://www.humanities.ox.ac.uk/sitefiles/oxford-u-value-of-humanities-report.pdf>
- Torralba, José María (2016). El debate sobre la necesidad de las humanidades: ¿Qué humanidades? ¿Necesarias para quién? *El blog de Studia XXI. Universidad. Una conversación pública sobre la universidad*. <https://www.universidadsi.es/debate-la-necesidad-las-humanidades-la-universidad-humanidades-necesarias-quien/>
- UNIE Universidad (2022). UNIE Universidad - Más Now y Menos Yesterday. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=JWGuWaTpXB4>
- Williams, Raymond (1989). *Resources of Hope: Culture, Democracy, Socialism*. Verso.
- Zafra, Remedios (2024). *El informe: trabajo intelectual y tristeza burocrática*. Anagrama.