Mentalidad y plagio intelectual

GEORGINA PAULÍN PÉREZ

Introducción

En el capítulo 1 del artículo 2 del Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales de la Universidad Nacional Autónoma de México, se expresan claramente los propósitos que animan dicha normatividad:

> ...enriquecer y hacer aplicables los conocimientos adquiridos en los niveles de estudios anteriores... dar al estudiante formación ética y cultural... capacitarlo científica y técnicamente dentro del campo de estudios correspondientes, con el fin de que, como técnico, profesional, profesor o investigador, pueda prestar servicios útiles a la sociedad.

De esta finalidad se infieren tres ámbitos de aplicación del Reglamento: 1) el de la erudición —instrucción en varias ciencias, artes y otras materias—; 2) el de la ética —el orden de las relaciones humanas—, y 3) el de la eficacia —correspondencia o adecuación de una persona a su tarea—, que *de jure* promueven el bien pensar, el buen proceder y el bien hacer.

La erudición, la ética y la eficacia se convierten así en pilares de la educación universitaria y, seguramente, en los del nuevo modelo de *excelencia* universitaria, pues aun cuando —bien a bien— no quedan precisos los ámbitos calificados de esta manera, es de suponerse que la cualidad de excelente estima lo sobresaliente, óptimo o superior en: a) el campo de la erudición, cuando el educando ha adquirido conocimientos en el plano conceptual —lo teórico—, en el de las cosas —lo empírico— y en el de la vinculación entre teoría y empiria, y es apto para las operaciones intelectuales de relación, crítica y juicio que le permitan aplicar esos saberes, así como creativo y original para producir nuevo conocimiento; b) el ámbito de la ética, cuando ese mismo estudiante, futuro profesionista —responsable y comprometido— se muestra capaz de promover y dirigir libremente su respeto, tolerancia, comprensión y ayuda hacia el otro, y c) la esfera de la eficacia, cuando emprende acciones, obras u actos que evidencian su destreza práctica, su habilidad para concretar la competencia intelectual.

Pero, a pesar de esos propósitos y de la búsqueda de vías que los hagan operativos —como son los *premios* a la *excelencia*—, hoy como ayer —de 1975 a 1995, periodo de mi experiencia docente en la Universidad Nacional Autónoma de México—, los profesores con los que he tenido la oportunidad de cambiar impresiones y yo misma seguimos haciendo las mismas observaciones, en torno a la realización de los trabajos —investigaciones, tesis...— que encomendamos a nuestros estudiantes para culminar sus asignaturas o estudios profesionales.

En efecto, la experiencia docente —ajena y propia— pone de manifiesto que muchos de nuestros alumnos y *pasantes:* 1) utilizan material —textual— del trabajo de un autor sin citación intertextual; 2) recurren a escritos de un autor y citan a otro; 3) refieren conceptos de una obra, alterando su forma e incluso su contenido, sin declararlo; 4) emplean el trabajo de un autor sin establecer una relación o correspondencia entre éste y el propio, y 5) listan bibliografía sin haberla consultado.

En el mismo tenor —de comentario—, algunos profesores consideran que tales *prácticas* se vinculan con el campo de lo ético, mientras otros opinan que con el de la capacitación o instrucción; en tanto, los alumnos cuestionados al respecto responden con chistes —"plagio es cuando sólo se utiliza un autor; investigación cuando se usan varios autores"— y con expresiones defensivas —"no soy investigador", "no me voy a dedicar a la investigación", "sólo es un requisito", "nunca me lo enseñaron"—, o simplemente aducen "olvido".

En realidad, el asunto no es tan simple, pues esa *práctica* de plagio intelectual influye tanto en el ámbito de la com-

petencia como en el de la ejecución y en el de la ética. Sus causas y móviles no sólo tienen que ver con falta de información o mala formación, sino con un sustrato más profundo: la *mentalidad* de los sujetos implicados. De ahí el interés por abundar en el tema del plagio, así como en el de los *postulados linguales* (Hardman; véase nota 5) y en el de la *hipótesis del doble vínculo,*[1] que intuyo en el pensamiento de quienes *practican* plagio intelectual.

Plagio intelectual

La nominación y definición[2] de las *prácticas* enumeradas en el listado que sintetiza la *experiencia docente* permite las siguientes precisiones:

1) Utilizar material textual del trabajo de un autor sin citación intertextuales es *plagio,* porque quien así lo hace: a) se adjudica la autoría; b) oculta la similitud entre su trabajo y el de otro, y c) no hace evidente la identidad del trabajo del otro. Ahora bien, esta práctica puede ser accidental o intencional; en el primer caso, puede deberse a olvido, desconocimiento de la técnica de citación, falta de sistematización o mal manejo de *fichas de trabajo.* En estas situaciones, hay un problema de ejecución o de realización y, por lo tanto, un adiestramiento insuficiente —ineficaz— en la técnica de elaborar trabajos, tesis, etcétera.

Si la práctica es intencional, hay fraude, engaño, trampa, simulación, burla, falsedad y todo lo que implica la copia o imitación fraudulenta de una obra ajena. En este caso, hay un problema ético —mala formación—, ya que el *practicante* está haciendo creer que él es el autor y que, por lo tanto, posee la capacidad de realizar *productos* que lo acreditan como competente en la materia; además busca la anuencia o aprobación de los profesores respecto a esa práctica y, de conseguirla, los comprometerá en su trampa, engaño y fraude.

Pero tanto el plagio *accidental* como el *intencional* implican —dentro de la operación intelectual— copia e imitación, lo que a su vez remite a las preguntas: ¿qué porcentaje del trabajo del estudiante es reproducción del trabajo plagiado? ¿En qué medida el trabajo del que depende es modelo o inspiración del propio? ¿Sólo utiliza aquello que le permite apoyar o reforzar sus propias argumentaciones? Responder estas interrogantes necesariamente ventilaría lo referente a la competencia —ámbito de la erudición.

2) Recurrir a escritos de un autor y citar a otro es *falsificación,* ya que: a) le quita la autenticidad e identidad al material textual al cambiar el nombre del autor original; b) altera los hechos, al citar un autor con ánimo de falsear el nombre del verdadero creador de la obra, y c) oculta la verdadera autoría, de manera que no se aprecie o reconozca la obra del autor original o auténtico.

De la misma manera que en el plagio, esta práctica puede ser: accidental o intencional; la primera cae dentro del campo de la competencia —desconocimiento del autor original; manejo sólo de fuentes *secundarias, terciarias*—, y de la ejecución —falta de sistematicidad o mal manejo de *fichas de trabajo*—. En la intencional, la práctica cae en el terreno de lo ético; del engaño y del fraude, que —en muchos casos— se debe a la *fuerza* de la *autoridad reconocida* en el ámbito académico —el autor citado tiene *más reconocimiento* que el original, auténtico o verdadero—. Pero, nuevamente —dentro de la operación intelectual— estamos ante un caso de copia e imitación.

3) Referir conceptos de una obra alterando su forma e incluso su contenido sin declararlo, para ocultar la procedencia de las ideas, es —en la dimensión ética— *plagio* y *falsificación* —pues implica fraude, engaño, trampa, simulación, burla, ocultamiento, adulteración, tergiversación y mentira, entre otros— y —en el plano lógico— copia e imitación del modelo, si bien hay posibilidad de *innovación* en cuanto se modifica la expresión —gramatical y sintácticamente— original del autor y se pone en práctica la libertad de optar por alguna de las elecciones ofrecidas por la estructura de una lengua, con lo cual, de acuerdo con su competencia lingüística, puede enriquecer o empobrecer el original.

4) Emplear el trabajo de un autor sin establecer una relación o correspondencia entre el de aquél y el propio puede ser una simple enumeración de citas sin conexión lógica o una mala interpretación del trabajo ajeno. En el primer caso, es la típica *indigestión de información* de *memorias privilegiadas,* que funcionan a manera de *enciclopedias,* sin llegar a aplicar el conocimiento adquirido, ni mucho menos a problematizarlo ni a encontrar alternativas de solución —la competencia lógica se queda en el nivel de la memoria.

En cuanto a la mala interpretación, puede suponerse un intento de asociar las ideas expuestas en el texto ajeno con las que el estudiante propone en su propio texto; pero, a causa de su incompetencia interpretativa, las premisas de las que él mismo parte —supuestamente sustentadas en las de otro autor— resultarán deformadas y se traducirán en planteamientos falsos o erróneos en el trabajo propio.

5) Listar bibliografía sin haberla consultado, por último, es *engaño* y *falsificación,* y, por consiguiente, un problema de ética profesional. Para juzgar cada una de las situaciones anteriores, es importante considerar la intencionalidad de la *práctica,* pues para que haya fraude y de-fraudación es necesario que el sujeto *practicante* tenga la intención de copiar o imitar fraudulentamente una obra ajena. Además, el sujeto receptor o lector de su obra debe tener el conocimiento necesario para identificar la procedencia del texto copiado o imitado.

---

[1] Gregory Bateson, *Doble vínculo y esquizofrenia,* Carlos Lohlé, Buenos Aires/México, trad. del libro *Steps to an Ecology of Mind* por Ramón Alcalde, 1977, 101 pp.

[2] Los diccionarios consultados son: Julio Cásares, *Diccionario ideológico de la lengua española,* 2a. ed., Gustavo Gili, Barcelona, 1989; María Moliner, *Diccionario del uso del español,* Gredos, Madrid, 1992; *Diccionario de los medios de comunicación,* Fernando Torres, México, 1975.

En este último sentido, habrá que distinguir entre defraudar y engañar: se defrauda, cuando el practicante fraudulento convence al lector de que un trabajo —que es copia, imitación o reproducción, total o parcial de otro— es suyo, y a ese lector el trabajo que ha identificado erróneamente como propio del autor fraudulento le resulta menos bueno, importante e interesante de lo que esperaba. En este caso, el problema de conocimiento y de competencia no es del *practicante fraudulento*, sino del lector o receptor, que lo enjuiciará, evaluará o calificará.

En tanto, en el engaño, el practicante del acto malicioso perjudica a quienes han subsidiado sus estudios para formar personas "...útiles a la sociedad... al servicio del país y de la humanidad, de acuerdo con un sentido ético y de servicio social",[3] y se beneficia a sí mismo obteniendo un *premio* —acreditar la materia, obtener el dictamen aprobatorio de la prueba escrita, del examen profesional...— que —en estricto rigor— no le corresponde.

Plagio intelectual: ¿un asunto de mentalidad?

Si bien la nominación de las *prácticas* y su definición respectiva permite identificar, en una misma acción, factores relacionados con una mala *formación*, con una insuficiente *información* o con una inadecuada *capacitación*, la valoración de esas acciones, a la luz de los conceptos ofrecidos por los diccionarios —paradigma de los hablantes de la lengua castellana, en nuestro caso—, termina por formularse en términos ético-negativos.

Tal evaluación, en el campo de lo pragmático, establece la diferencia entre los *practicantes* y los *no practicantes*, y profundiza las hostilidades —entre unos y otros— que revierten en castigos para los *malos*, sin solucionar el problema de la *maldad*.

De ahí la necesidad de buscar, más allá de la lectura de lo evidente, *datos* que nos informen del sustrato de tal *práctica* y la expliquen para poder precisar alternativas de solución efectivas.

No obstante, cabe preguntar: ¿no bastará —tan sólo— con hacer operativa y efectiva la instrucción o ilustración informativa, el adiestramiento de las capacidades intelectuales y la habilitación en las técnicas correspondientes para resolver las dificultades antes mencionadas?

Pero el problema de la educación no es un asunto puramente instrumental, de elección de técnicas o de herramientas que permitan un adiestramiento eficaz, sino también de terrenos y procesos vinculados con disposiciones y actitudes humanas.

En efecto, la educación contiene y transmite la mundivisión[4] que priva dentro de una comunidad humana en un tiempo y en un espacio particulares, y uno de los medios de la transmisión de esa mundivisión es la lengua.

Por su parte, la lengua contiene los temas que son más característicos de unas culturas y sociedades que de otras y que se pueden descubrir por la frecuencia con que en tales sociedades se habla de ellos. De esta manera, cada lengua posee elementos que la caracterizan y la diferencian de otras.

Esos elementos caracterizadores de la lengua, que Martha Hardman[5] denomina *postulados linguales*, son las ideas, los conceptos o los temas que penetran e influyen en un idioma y se realizan en su estructura gramatical y semántica, condicionando, coercionando y hasta determinando la percepción del hablante, ya que inciden en su subconsciente.

Del estudio de Hardman sobre el idioma aymará —hablado en los Andes de Perú y de Bolivia— nos interesa el contraste que la autora estableció entre esa lengua y la castellana: la aymará —de la familia lingüística jaqi— no posee postulados linguales de número y de sexo, característicos del castellano —y común a los idiomas indoeuropeos—; en cambio, posee el postulado relativo a la fuente-de-datos, ajeno al español.

Mediante los postulados linguales característicos, la lengua ofrece una forma de ver el mundo, que el hablante concibe como *natural*; pero cuando aprende otra lengua, con postulados distintos, enfrenta no sólo la dificultad técnico-lingüística de la lengua diferente, sino el choque de mundivisiones divergentes.

Así, subraya la lingüística estadounidense, de acuerdo con el escrito de Uribe Villegas, el hablante de castellano aprende —mediante el vocabulario, la gramática (verbos, sustantivos, adjetivos) y las concordancias de su lengua— a observar la diferencia entre lo-uno y lo-no-uno, y a distin-

---

[3] Artículo 1° de la Ley Orgánica y Artículo 3° título 1, del Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México.

[4] Calame-Griaule concibe la mundivisión como "...aquel conjunto de representaciones por medio de las cuales cierta sociedad percibe la realidad exterior y después la organiza y la interpreta en función de sus preocupaciones conscientes e inconscientes"; G. Calame-Griaule, "La lengua y la visión del mundo: problemas de etnolingüística africana", en O. Uribe Villegas, *La sociolingüística actual*, UNAM, México, 1974, p. 199. Pero, si bien dentro de la literatura etnolingüística se emplea con mayor frecuencia el término *mundivisión* para designar uno de los ámbitos de la vinculación entre la estructura mental y la estructura lingüística, su uso no debe circunscribirse a los productos cognitivos, pues el asunto de la mentalidad abarca no sólo los contenidos por los que las personas significan, valoran y dan sentido a lo que nombran —cosas, comportamientos, expresiones sensibles, productos ténicos—, sino a las formas de esas manifestaciones y a los usos para los que las destinan.

[5] La fuente de donde se obtuvo la información fue un artículo sobre el trabajo de Martha Hardman, que Uribe Villegas presentó a los miembros del Seminario Permanente de Construcción-Linguo-Nacio-Estatal —que hemos estado coordinando, Uribe como responsable y la que esto suscribe como corresponsable, desde 1993 hasta la fecha, dentro de las actividades del Proyecto de Investigación Sociolingüística De y Para México, en el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México— como parte del material obtenido mediante nuestras acciones de impregnación conceptual y metodológica. El lector puede consultar directamente el estudio que Martha Hardman —lingüista estadounidense, profesora de la Universidad de Florida— realizó sobre los postulados linguales del idioma aymará, en Alberto Escobar (comp.), *El reto del multilingüismo en el Perú* (Perú Problema, 9), Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 1972, 281 pp.

guir el sexo como algo de primera importancia. En tanto, para el hablante de lenguas jaqi, el número *le fastidia* y el sexo *le provoca risa.*

En el caso del postulado lingual fuente-de-datos, común a las lenguas indoamericanas y ausente en las indoerupoeas, los hablantes de jaqi aprenden —a través de la gramática (verbo, sistema sustantival, partículas, construcciones sintácticas), la semántica, los proverbios y las formas literarias— tanto a observar y recordar la fuente de datos, como a distinguir entre la fuente de conocimiento personal —el adquirido directamente, por medio del sentido de la vista, según los hablantes de jaqi— y la del conocimiento indirecto —lo que se infiere y obtiene mediante el sentido del oído, de acuerdo con esos mismos hablantes.

En cambio, la gramática de la lengua castellana —al carecer de ese postulado y no ofrecer la posibilidad de que el hablante aprenda, simultáneamente al aprendizaje de la propia lengua, a observar y recordar la fuente-de-datos— permite al hablante "hablar de algo que no sabe, como si lo supiera".

En este sentido, podría parecer *natural* que al hablante de castellano la referencia a la fuente de datos *le fastidie* o *le provoque risa* y probablemente ése sea uno de los motivos por el que —de acuerdo con mi experiencia docente y discente—: 1) al desarrollar un tema, se soslaye el quién, el cuándo y el dónde; 2) al indicar la referencia, se manifieste *fastidio*; 3) al solicitárseles a los estudiantes las referencias, respondan "no acordarse", "dar por hecho que ya se sabe", "bromas" y expresen argumentos de "defensa".

Los hablantes de aymará, frente a la necesidad de aprender castellano, que carece del postulado lingual *fuente-de-datos*, y el imperativo mecanizado de su lengua de mencionar tal fuente, han redefinido las funciones de los tiempos del verbo o de las modalidades del verbo castellano.

Así, el pretérito y el imperfecto sirven para designar el conocimiento personal; el pluscuamperfecto y el futuro, para el conocimiento indirecto; para suplir la falta de sufijos oracionales apropiados, se emplean expletivos con *seguro, sin duda* o *quizás*, o las marcas del conocimiento indirecto o reporteril: *...dicen.*

Aun cuando las redefiniciones que los hablantes de aymará han imprimido a los tiempos del verbo castellanos sirven para el conocimiento sensible —por ejemplo: "leí el artículo de M. Hardman que apareció en... aun cuando no soy testigo de que M. Hardman lo hubiera escrito o de que hubiera realizado el estudio..." o "...leí lo que M. Hardman escribió en... en el escrito de Uribe Villegas... o en la visión (interpretación) de Uribe Villegas...", lo que implica la imposibilidad de afirmar que eso haya sido lo que Hardman estudió y escribió—, sería interesante reflexionar sobre redefiniciones apropiadas para el hablante de castellano.

Pero, en principio, la experiencia de los hablantes de aymará podría ser de gran utilidad para reformular el proceso enseñanza-aprendizaje, en el sentido de que la enseñanza de la lengua castellana no se limite sólo a la norma *culta* o *instruida* —para el *bien hablar* y el *bien escribir*—, sino para *integrar* en la *mundivisión* del hablante o futuro hablante de castellano el postulado lingual de *fuente-de-datos* y, así, iniciar el proceso de imposición —en el subconsciente del hablante— de ese postulado, para lograr condicionarlo y coercionarlo, de tal manera que no pueda prescindir de la referencia a la fuente de datos.

Plagio intelectual: ¿una manera de sobrevivir?

Entre las *prácticas* mencionadas, hay acciones no limitadas sólo a la fuente de datos, sino vinculadas con comportamientos de *simulación.* Estas simulaciones nos llevan a ventilar el asunto de las *conductas de duplicidad,* como uno más de los móviles implicados en el asunto.

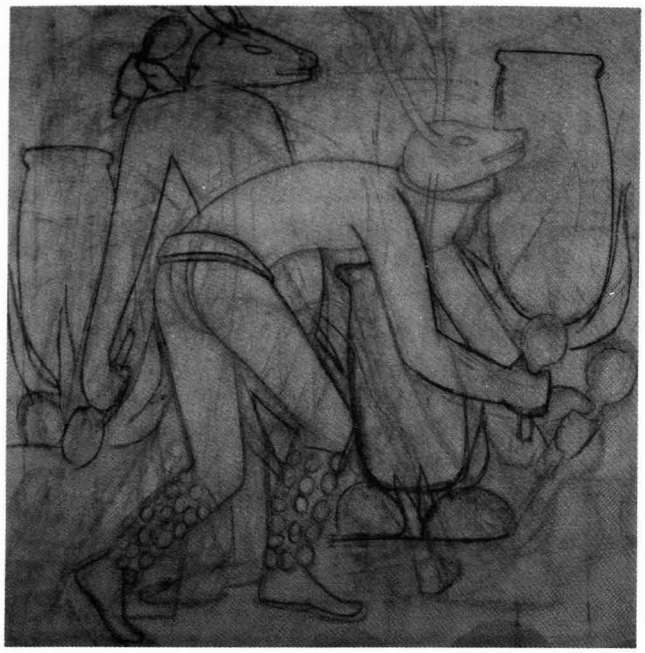
Con tal fin, seguiremos la tesis del *doble vínculo* que Gregory Bateson (*op. cit.*) maneja para explicar las causas de la esquizofrenia en sus pacientes. Bateson señala como doble vínculo "secuencias no resueltas de experiencias"; estas secuencias se presentan en acontecimientos producidos dentro de la experiencia externa del *paciente* y causan en él conflictos internos, en su posibilidad de asignar *tipos lógicos.*

La teoría de los tipos lógicos a que Bateson recurre es la expuesta por A. N. Whitehead y B. Russell, en *Principia Mathematica* (1910) y el propio Bateson la refiere como diferencias en los niveles de abstracción en los que se efectúa la comunicación. Así, hay un tipo lógico superior, más abstracto, que clasifica *modos* comunicacionales —que rotula un mensaje como literal, metafórico...—; cada modo emite señales que adscriben ciertos mensajes en un tipo lógico, cuya abstracción es menor —más evidente.

Por ejemplo, en el *humor* la rotulación del *modo* literal experimenta una disolución y una nueva síntesis en un *modo* metafórico —que generalmente se evidencia en señales no verbales, como la expresión facial, la entonación, el contexto...—. Dentro de estos tipos, hay falsificaciones —conscientes o inconscientes— de las señales que identifican los *modos* comunicacionales —risa artificial, simulación de amistad, ocultamiento de la propia hostilidad mediante artificios metafóricos...

Ahora bien, para que exista conflicto en la asignación de tipos lógicos se requieren: 1) dos o más personas —víctima (hijo, estudiante...) y victimario (padre, maestro...)—; 2) una experiencia repetida —en el seno familiar, en el ambiente escolar...—; 3) un mandato primario negativo — "no repruebes", "si repruebas te castigo", "si copias te repruebo..."—; 4) un mandato secundario que choca con la prohibición primaria — "no importa que repruebes", "lo que importa es que aprendas", "termina tu tesis, al fin sólo es una formalidad"—, y 5) un mandato terciario negativo — "si no te recibes, ¿de qué vas a vivir?"

Estos elementos del *doble vínculo* producen en la *víctima* incapacidad para discriminar los *modos* comunicacionales y las



La danza del venado, boceto, 1933, carboncillo, 52 × 52 cm

señales respectivas de la secuencia de *mandatos*, y, cada vez que se presenta una situación de doble vínculo, aquélla responde defensivamente: se desplaza, insiste en que se encuentra en otra parte o situación, usa metáforas... — "no es mi tesis de doctorado", "no soy investigador", "no nos enseñan", "plagio es cuando se utiliza un autor; investigación cuando se utlizan varios autores"...—, para defenderse de la persona —victimaria— a la que teme.

La respuesta de defensa es para proteger su *mismidad*, para *sobrevivir*. La necesidad de sobrevivencia surge cuando, al ser *atacado*, se niega su *Yo*. Para aclarar el asunto de la sobrevivencia, Bateson explica la importancia del aprendizaje en las situaciones de *doble vínculo*, pues —según su tesis— el contexto es guía para la discriminación de los *modos comunicacionales*, ya que el sujeto sólo puede aprender lo que le enseñan las circunstancias de su vivir y las experiencias de intercambio o de mensajes con quienes lo rodean.

En ese aprendizaje, el sujeto adquiere mecanismos de adaptación a las demandas del entorno personal —hábitos— y mecanismos de consagración a las adaptaciones —estado inmanente de acción—. Así, la *mismidad* o *Yo mismo* resulta de los hábitos y de los estados inmanentes adoptados por el sujeto en su relación con otro; por eso, al ser atacado, lo son también esos hábitos y esos estados inmanentes, y se niega su *Yo*, por lo que debe responder defensivamente para sobrevivir.

Aquí, cabría cuestionar no sólo el contexto familiar y, dentro del educativo, habría que rescatar y someter a enjuiciamiento el *modelo de excelencia* que se propone, pues una revisión del Estatuto General y la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México nos remite a conceptos y concepciones *humanistas* —libertad, útil, beneficio, servicio, humanidad, ético, solidaridad, superar interés individual— inscritos en sus orígenes en la corriente de pensamiento de la Ilustración inglesa del siglo XVIII que sostenía, entre otras tesis, que

> el fundamento de la moral era la utilidad... la acción buena es la que procura felicidad y satisfacción a la sociedad, y la utilidad atrae porque responde a una necesidad o tendencia natural, esa tendencia que inclina al hombre a promover la felicidad de sus semejantes... la razón nos instruye en las diferentes direcciones de la acción, la humanidad nos hace establecer la distinción a favor de las que son útiles y beneficiosas.[6]

Pero, puesto que la universidad depende "...de los fines del país" (Art. 3, Título I, del Estatuto General) y éstos se encaminan "al desarrollo tecnológico, para estar acorde con la modernización", y depende asimismo "de la humanidad" que supuestamente trasciende las necesidades de un sistema social, en una época y en un momento específicos, surge una serie de cuestionamientos ejemplificables con las siguientes interrogantes:

¿Cómo podrá la Universidad:

conciliar el fin humanista con el utilitarista,

armonizar contenidos divergentes para un mismo significante,

articular contenidos valorativos divergentes y aún opuestos para evitar una disociación tanto en educandos como en educadores,

promover, en su acción formativa, el desarrollo tanto de todas las competencias del educando, como de competencias específicas,

ajustar, en su orientación formativa, la ética humanista con la ética tecnicista,

avenir la competitividad con la cooperatividad, el egoísmo con el altruismo, el individualismo con la solidaridad,

capacitar al educando para enfrentar situaciones o problemas que vayan más allá de los intereses derivados de los conocimientos específicos y especializados,

superar, en su afán formativo, las limitaciones que la especialización o atomización del conocimiento impone a la comunicación e interacción humanas, esto es, superar la intolerancia frente aquellos que se encuentran fuera del ámbito propio,

y asegurar una crítica racional que trascienda los intereses individuales, por parte del docente y del investigador?

Las respuestas a estas preguntas competen a toda la comunidad universitaria, para no seguir promoviendo contextos ambiguos que favorezcan conductas de duplicidad, fingimiento, falsificación y simulación. ◆

[6] David Hume, *Investigación sobre los principios de la moral*, Espasa-Calpe, Madrid, 1991, p. 160.