

El cultivo del pensamiento crítico a través de la tutoría universitaria: una nueva oportunidad tras la Covid-19

The cultivation of critical thinking through university tutoring: A new opportunity after Covid-19

Dr. Francisco ESTEBAN BARA. Profesor Agregado. Universidad de Barcelona (franciscoesteban@ub.edu).

Dra. M.^a Carmen CARO SAMADA. Profesora Contratada Doctora. Universidad Internacional de La Rioja (carmen.caro@unir.net).

Resumen:

La tutoría universitaria, salvo excepciones, ha adquirido un estado que debería preocuparnos. El canon de los últimos años es un encuentro puntual y optativo para, grosso modo, aclarar dudas sobre contenidos académicos, solucionar problemas con el cumplimiento de tareas, revisar resultados de evaluación y encontrar alternativas a vicisitudes personales de los estudiantes que condicionan el seguimiento de las asignaturas. Quizá esa tutoría permita salir del paso, pero es una versión reducida y desustanciada de lo que podría ser. Hay razones para afirmar que su *leitmotiv* es la educación del carácter universitario, principalmente, lo que ha venido a llamarse el espíritu o pensamiento críticos. Además, parece ser que eso es lo que se echa en falta y reclama la realidad social y profesional contemporánea: titulados

universitarios que piensen por ellos mismos, buscando siempre la verdad de las cosas y con la mirada centrada en el bien común. La Covid-19, por todo lo que ha significado para las universidades, especialmente las llamadas presenciales, ofrece una nueva oportunidad para la tutoría, una ocasión para su restablecimiento. La nueva realidad ha traído un mensaje pedagógico-tecnológico y otro ético. Ambos pueden recuperar la tutoría en tanto que conversación constante, profunda e inacabable que enriquezca otras situaciones universitarias y que abra puertas que conduzcan a la mejor versión de uno mismo. Este trabajo persigue un triple objetivo: presentar razones que sustentan que la tutoría está principalmente para el cultivo del espíritu o pensamiento críticos; identificar obstáculos levantados hace años y posibilidades que trae la nueva realidad; y, por último, elevar

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 24-11-2022.

Cómo citar este artículo: Esteban Bara, F. y Caro Samada, C. (2023). El cultivo del pensamiento crítico a través de la tutoría universitaria: una nueva oportunidad tras la Covid-19 | *The cultivation of critical thinking through university tutoring: A new opportunity after Covid-19*. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 73-90. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-04>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

una serie de conclusiones en tono prospectivo para que nuestras universidades, según sean sus circunstancias, puedan situar a la tutoría en el lugar que merece estar.

Descriptor: tutoría, educación del carácter, pensamiento crítico, educación universitaria, educación superior.

Abstract:

University tutoring, with exceptions, has acquired a status that should concern us. The canon of recent years is a punctual and optional meeting to, broadly: clear up doubts about academic content, solve problems with the fulfillment of tasks, review assessment results and find alternatives to students' personal vicissitudes that condition the tracking of the subjects. Perhaps, that tutoring allows us to get through it, but it is a reduced and desubstantiated version of what it could be. There are reasons to affirm that its leitmotiv is university character education, mainly, what has come to be called the critical spirit or thinking. In addition, it seems that this is what contem-

porary social and professional reality misses and demands: university graduates who think for themselves, always searching for truth of things and with their eyes focused on the common good. Covid-19, for all that it has meant for universities, especially face-to-face calls, offers a new opportunity for tutoring, an occasion for its reestablishment. The new reality has brought a pedagogical-technological and an ethical message. Both can recover tutoring as a constant, deep, and endless conversation that enriches other university situations and opens doors that lead to one self's best version. This work pursues a triple objective: to present reasons that support that tutoring is mainly for the cultivation of the spirit or critical thinking; identify obstacles raised some years ago and possibilities that the new reality brings; and, finally, raise a series of conclusions in a prospective tone so that our universities, depending on their circumstances, can place tutoring in the place it deserves to be.

Keywords: tutoring, character education, critical thinking, university education, higher education.

1. Introducción

En la primavera del año 1983, el filósofo francés de origen argelino Jacques Derrida pronunció la lección inaugural para la cátedra «Andrew D. White Professor-at-large» en la emblemática Cornell University (Ithaca, New York). La tituló de un modo sugerente: «Las pupilas de la universidad: el principio de razón y la idea de universidad». La lección es de una profundidad considerable, está planteada con

la meticulosidad y elegancia propias de alguien que vive y ama la universidad, que la ha estudiado concienzudamente y, por supuesto, que tiene una mente privilegiada. Sus razones tendrían Emmanuel Lévinas para hablar de Derrida como del nuevo Kant y Richard Rorty para situarlo a la misma altura que Nietzsche. Al comienzo de la lección, plantea una serie de preguntas claras y meridianas, cuestiones que podrían catalogarse como sempiternas,

por lo menos para la inmensa mayoría de filósofos e intelectuales de todos los tiempos que se han parado a pensar sobre la universidad (Bonvecchio, 1991; Fulford y Barnett, 2020); y para no pocos profesores, estudiantes y ciudadanos inquietos de diversas épocas y lugares que se han cuestionado su sentido, finalidad o la justificación de existencia. Dice Derrida que:

Preguntarse si la Universidad tiene una razón de ser es preguntarse «¿por qué la Universidad?», pero con un «por qué» que se inclina más bien del lado del «¿con vistas a qué?». ¿La Universidad *con vistas* a qué? ¿Cuál es esta vista, cuáles son las vistas de la Universidad? O también: ¿qué se ve desde la Universidad, ya se esté simplemente en ella o embarcado en ella, ya se esté, al interrogarse acerca de su destinación, en tierra o en alta mar? (Derrida, 2017, p. 118).

Esas preguntas de sentido adquieren una relevancia considerable tras la dramática e inesperada pandemia de la Covid-19, especialmente en lo que se refiere a la educación que ofrecen las universidades. Al proceso de cambio psicopedagógico constante que se venía experimentando durante los últimos años (Cannon y Newble, 2000), se añadió la necesidad de cambiar las aulas por las pantallas. En buena parte de nuestras universidades, de una educación presencial se tuvo que pasar a una educación en línea (Marin, 2022) y, además, en un tiempo récord y con recursos limitados. Algunos de los cambios fueron eventuales, pero otros no y puede decirse que, de una manera o de otra, la llamada universidad en línea llegó para quedarse (Marin, 2021).

En este escenario, la tutoría universitaria también está expuesta al interrogatorio de Derrida, es más, debe encararlo irremediablemente. ¿Por qué la tutoría universitaria?, ¿con vistas a qué?, ¿cuál es su destinación? El diccionario, por ejemplo, el de la Real Academia Española (RAE), ofrece una definición que podría contentarnos, a saber: «reunión de carácter orientativo e informativo». Pero aquellas preguntas no se refieren a cualquier tutoría o a la tutoría a secas, sino a la universitaria y, por lo tanto, la orientación e información de la que se habla deben tener alguna particularidad. Se puede decir entonces que la tutoría universitaria es algo así como: «La reunión individual que un tutor tiene con su estudiante para discutir el contenido del curso, los conceptos o, a menudo, cómo el estudiante debería abordar el ensayo o la tarea del curso» (Fulford, 2013, p. 115) (traducción de los autores)¹. Y, además, con, junto, o mejor, imbricado en eso, también se puede pensar que: «la acción tutorial se entiende como una función inherente a la labor del docente, empleada como un modelo de educación personalizada desde el que atender de manera integral al estudiante» (Delgado-García et al., 2020, p. 120). Ciertamente, la tutoría universitaria es orientación e información académicas, pero eso está incluido en el cultivo de un carácter universitario, en la condición de un buscador de verdades (Esteban Bara, 2019). La orientación e información que corresponden a la tutoría universitaria no son cualesquiera, sino que tienen una naturaleza especial, un nivel profundo y complejo, y por supuesto, apasionante y misterioso.

Sin embargo, la realidad demuestra que buena parte de las tutorías que se llevan a

cabo en las universidades de hoy son reuniones que podrían catalogarse como utilitaristas y que acaban siendo burocráticas y oficinescas (Evans, 2005). No suele haber discusiones intelectuales ni humanizadoras, la mente y el alma del estudiante no se ven interpeladas por las del profesor, quienes se reúnen no se sienten trastocados. La tutoría es un encuentro para obtener y ofrecer respuestas efectivas, eficientes y satisfactorias a preguntas cerradas y reclamaciones concretas. En otras palabras, la tutoría universitaria contemporánea parece ser una versión reducida y desustanciada de lo que debería ser.

Este artículo persigue un triple objetivo: presentar razones teóricas y prácticas que confirman que las mejores vistas de la tutoría universitaria están en la educación de un carácter universitario, concretamente del espíritu o pensamiento crítico; identificar los principales obstáculos que dificultan dicha educación, así como las posibilidades que han aparecido en la realidad universitaria postpandemia; y por último, proponer unas conclusiones de carácter prospectivo para que la tutoría universitaria pueda cumplir con la importante y necesaria función de la que se viene hablando.

Antes de seguir, no obstante, es necesario señalar que partimos de dos premisas. La primera ya ha aparecido de alguna manera, pero vale la pena remarcarla. La educación del carácter es concebida e interpretada de múltiples maneras y desde diversas disciplinas, tanto que se ha convertido en una especie de concepto paraguas que cubre todo aquello que habla del desarrollo positivo de la persona (Berkowitz, 2016).

Nos centraremos en lo que llamamos la educación del carácter universitario, que, aunque bebe de toda aquella complejidad, nos dirige principalmente al espíritu o pensamiento críticos. Consideramos que esa es la principal seña de identidad de la misión educativa de la universidad que ha atravesado todos los tiempos (Obarrio y Piquer, 2015) y uno de sus más esplendrosos y productivos resultados, tal y como han demostrado investigaciones que se han convertido en referencia internacional (Perry, 1999). Estamos de acuerdo cuando, en relación con la universidad y los universitarios, se afirma que:

Lo que la sociedad debe poder esperar de nuestro trabajo es una provisión de ciudadanos libres, críticos en el mejor sentido; personas que sepan discutir con argumentos, no con las tripas y que, así, puedan protegerla frente a estrategias arribistas y depredadores sociales de variada especie, que en el fondo suele ser gente culturalmente adocenada (Barrio, 2022, p. 76).

Quizá, hoy más que nunca, necesitamos titulados que enarboles ese modo de ser y estar, personas que se muestren críticas con las cosas que han pasado, las que están sucediendo y las que podrían llegar (Barnett, 1997; Davies, 2015). Desde luego que la tutoría no es la única manera de trabajar el espíritu crítico, pero sí que parece ser de las más indicadas, si es que no fue pensada precisamente para ello (Vansielegem y Masschelein, 2012). La segunda premisa: cuando hablamos de tutoría universitaria no nos referimos a reuniones en las que se abordan asuntos como, por ejemplo, de salud mental (Marie Martin, 2010), de acoso de diversa índole o de

adiciones (Heffernan y Bosetti, 2021). A ese tipo de reuniones cuesta llamarlas tutorías propiamente dichas. Además, y es de agradecer que así sea por el bien del estudiante, muchas de nuestras universidades ya cuentan con unidades *ad hoc* y especialistas en ese tipo de casos o similares.

2. Razones para la educación de espíritu crítico a través de la tutoría universitaria

A continuación, presentamos cuatro razones que, desde nuestro punto de vista, justifican que la principal razón de ser de la tutoría es el cultivo del espíritu o pensamiento crítico, eso es: aprender a vivir con criterio (Balmes, 1964) y sin dejar que sean otros los que piensen por uno mismo (Llano, 2016), habituarse a vivir con la verdad y no dejarse atrapar por la mentira, convertirse en una persona adulta en el sentido más profundo y trascendental del término (Biesta, 2022), en fin, abrazar una famosa máxima aristotélica que parece señalar lo que tanto se necesita hoy: «Decir de lo que es que no es, o de lo que no es que es, lo falso; decir de lo que es que es, y de lo que no es que no es, es lo verdadero» (Aristóteles, 2014, VII, 1011 b 26-28). Sin embargo, antes es necesario señalar algunas apreciaciones al respecto. La primera: no se está pensando en la educación de una persona que, racional, imparcial y autónomamente, avale sus juicios de verdad o concepciones del bien (Rawls, 1997; Kohlberg, 1981), sino en la de una persona que está llamada a perseguir el propósito de la naturaleza humana (*telos*) (Aristóteles, 2001); y en consecuencia, que dicha educación no consiste en conservar un estado natural ante las in-

clemencias sociales y culturales (Rousseau, 1990), sino en potenciarlo y optimizarlo para que, precisamente, salve las circunstancias en las que pueda encontrarse (Ortega y Gasset, 1981). La segunda: que el fin que se intenta alcanzar no es una opción vital o moral cualquiera, sino la verdad de las cosas, es decir, la morada que resguarda de la corriente de pensamiento de turno, el relativismo o el escepticismo (Derrick, 1982). La tercera: se defiende un espíritu crítico alineado con la razón práctica o la inteligencia informada por las virtudes, con el conjunto de cualidades y atributos que permiten labrar una vida buena, es decir, que valga la pena ser vivida (Spaemann, 1987; Ibáñez-Martín, 2017). La cuarta: que la adquisición de las virtudes es posible a través de la participación en prácticas o formas de actividad humana cooperativas que no solo estén enfocadas al logro de bienes externos, sino también, o quizá por encima de todo, a la conquista de los bienes internos que son propios y definitorios de aquellas actividades cooperativas (MacIntyre, 1987); y además, que involucrarse en ellas significa la movilización de hábitos, puntos de encuentro entre la razón y los sentimientos, afectos o pasiones (Bernal, 1998). Y la quinta y última: que el espíritu crítico exige mantener un diálogo constante con otros y con el mundo, implica vivir en la urdimbre de la interlocución (Taylor, 1996). En definitiva, se apuesta por el cultivo de un modo de ser y estar que podría resumirse en hacer lo correcto, del modo correcto y por razones correctas (Schwartz y Sharpe, 2010; Cooke y Carr, 2014). Por supuesto, cuando se habla de lo correcto no nos estamos refiriendo a algo fijo e inmutable, sino al ejercicio de su búsqueda, o si se prefiere, al apasionante

y dramático esfuerzo que se deposita en localizarlo y del que vale la pena responsabilizarse (Nicol, 1977). En ese sentido, cabe recordar que el cultivo del espíritu crítico implica cuestionar y replantear las propias ideas, y saber reconocer los posibles errores de juicio. Así, aunque la figura del tutor debe promover la autonomía del alumno, es también central a su labor, y no entra en contradicción con lo anterior, el ser una persona que sepa despertar en el estudiante la humildad necesaria para reconocer que siempre va a necesitar la ayuda de otros a lo largo de su vida, ya que la falibilidad es intrínseca a la condición humana.

Dicho esto, de estas cinco razones nos vamos a centrar en las cuatro que fundamentan que las mejores vistas de la tutoría universitaria están en el desarrollo del espíritu o pensamiento crítico. La primera se encuentra en la propia historia de la universidad. No se trata de nostalgia o rendir pleitesía al pasado, sino de observarlo para poder conocernos y reconocernos, y, sobre todo, para valorar qué es lo que vale la pena resguardar y mantener. Ortega, entre otros, insistía vehementemente en este aspecto: «Yo creo que la cosa no ofrece duda. No tenemos más que un camino, un método: comparar el pasado con el presente para descubrir si en él se dan las mismas causas que hicieron posible en el pasado la vida saludable o el triunfo de la universidad» (Ortega y Gasset, 2005, p. 466). La historia de la universidad bien puede ser vista como la biografía del espíritu crítico (Rüegg, 1994; Tejerina, 2010; Rivero, 2021). Desde que diera sus primeros pasos, la universidad se alza como el hogar de dicho espíritu, el lugar en el que se institucionaliza, o por

qué no decirlo, la comunidad que recoge el testigo de otras que la precedieron, como son la escuela pitagórica, la academia platónica, el liceo aristotélico o el museo y la biblioteca de Alejandría (Esteban Bara, 2022). Tirando del hilo podríamos llegar hasta el mismísimo Sócrates, quien, como es sabido, defendió hasta las últimas consecuencias el valor de pensar por uno mismo, tratando de buscar la verdad de las cosas sin mayor pretensión que esa (Nussbaum, 2001). El gran maestro griego se identificaba con un tábano:

...no encontraréis fácilmente, aunque sea un tanto ridículo decirlo, a otro semejante colocado en la ciudad por el dios del mismo modo que, junto a un caballo grande y noble pero un poco lento por su tamaño, y que necesita ser aguijoneado por una especie de tábano, según creo, el dios me ha colocado junto a la ciudad para una función semejante (Platón, 2014, 30e).

Hoy podemos hablar de mentes y almas alborotadoras (Fulford, 2022) y como se viene diciendo, la tutoría parece ser un momento ideal para cultivarlas. Es preciso recordar que en las primeras universidades medievales no podía haber estudiantes sin tutor asignado, sin un profesor con el que conversar sistemáticamente (Christoph, 1994; Verger, 1994). Ha llovido mucho desde entonces, es cierto, ¿pero eso justifica que tengamos que renunciar a ese modo de vivir la universidad? ¿No será precisamente lo contrario, que ese *modus vivendi* nos salvará de las circunstancias en las que hoy nos encontramos? El valor de pensar por uno mismo ha de ir de la mano de la defensa de la libertad de expresión por parte del docente. Sin esta libertad,

cualquier intento de diálogo entre profesor y alumno se verá empobrecido necesariamente. Por supuesto, esta defensa no debe entrar en contradicción con el respeto por la sincera búsqueda de la verdad y por la dignidad de la persona, sin las cuales dicha libertad de expresión pierde su razón de ser. Como señala Ibáñez-Martín (2021),

es preciso cultivar un decidido amor a la verdad, un interés supremo por la acribia y un respeto exquisito hacia quienes mantienen ideas distintas de las propias, así como es necesario enseñar un desprecio de la mentira y de la distorsión de la evidencia, del mismo modo que es preciso huir de toda argumentación política en el mundo de la ciencia (Ibáñez-Martín, 2021, p. 45).

La segunda razón está relacionada con la que se acaba de comentar en tanto que consagración de la herencia recibida. Nos referimos al paradigmático modelo docente fundamentado en la acción tutorial (Mallison, 1941; Moore, 1968; Walton, 1972), impulsado principalmente por el Cardenal Newman (1986) y su filosofía de la educación universitaria (Barnett y Standish, 2003; Luque, 2016) y enarbolado por *Oxbridge* (Oxford University y University of Cambridge). A comienzos del siglo pasado, Lord Curzon, a la sazón uno de los cancilleres de la Oxford University, hablaba de la tutoría como de la piedra angular del éxito de aquella universidad:

Si hay algún producto del cual Oxford tiene una razón especial para estar orgullosa, que tiene estampada su marca en las vidas y el carácter de generaciones de personas y ha excitado la franca envidia de otras naciones, es ese maravilloso crecimiento de la tutoría personal que ha surgido en me-

dio de nosotros casi de manera desprevenida (Curzon, 1909, p. 122) (traducción de los autores).

Aunque no es objetivo de este artículo analizar dicho modelo docente, es necesario señalar que, desde hace muchos años, se trata de un referente mundial, bien por las destacadas posiciones que ocupan en los principales ránquines universitarios², bien porque es inspirador de otras instituciones universitarias³. Como no podía ser de otra manera, se suceden las investigaciones teóricas y empíricas que analizan el estado del modelo tutorial y su adaptación a las actuales circunstancias universitarias y necesidades estudiantiles (Ashwin, 2005; Palfreyman, 2008). Y a pesar de las dudas que puedan aparecer, todo indica que las tutorías de *Oxbridge* van a seguir en pie de una manera o de otra:

A pesar de estos retos, la tutoría sigue evolucionando. Las nuevas generaciones de tutores introducen ideas frescas, enfoques creativos y nuevas tecnologías. Aportan una comprensión más matizada de los retos académicos a los que se enfrentan los estudiantes cuando abandonan la enseñanza secundaria. Algunos combinan tutorías individuales con clases más numerosas, o ensayos individuales con proyectos en grupo. Otros incorporan las redes sociales y otros recursos en línea. Si el punto fuerte de las tutorías es su adaptabilidad, los informes sobre su posible desaparición son muy exagerados (Mills y Alexander, 2015) (traducción de los autores).

La tercera razón. La universidad tiene un protagonismo fundamental en la construcción de un mundo más justo, equitativo, sostenible, en fin, más humano y humanizador. El futuro que nos aguarda dependerá en buena medida de la universidad. Tal cometido,

demanda o desiderátum está claramente reflejado en documentos de referencia que marcan los pasos de la universidad presente y venidera. Entre otros, vale la pena mencionar la *Magna Charta Universitatum* que el 18 de septiembre de 1988 firman los rectores de 388 universidades europeas y no europeas, al que se adhieren más tarde otros tantos de más de 80 países y que es fuente de inspiración de la *Declaración de la Sorbona* (1998) y la quizá más conocida *Declaración de Bolonia* (1999). En aquella Magna Charta se afirma que: «el porvenir de la humanidad [...] depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico que se forja [...] en las universidades⁴». También se puede citar la *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, uno de los documentos que, como el anterior, ha tenido gran influencia en la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En dicha declaración se dice que es necesario: «formar diplomados altamente cualificados y responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos» (UNESCO, 1998). Asimismo, está la conferencia de la Cúpula de Río de Janeiro (1999) que se celebró casi de forma paralela a la *Declaración de Bolonia*. Se propone la creación del Espacio Común de Educación Superior América Latina, el Caribe y la Unión Europea (ALCUE)⁵. Los jefes de Estado de los países de dichas regiones establecen que la universidad es una prioridad para el futuro. Y, por último, es necesario mencionar la *Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible* que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprueba en el año 2015. Se incluyen 17 metas, los ya famosos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que

también son de la incumbencia de las universidades y que, si se consiguiesen alcanzar, qué duda cabe, viviríamos en un mundo mejor⁶. Aunque en esos textos fundacionales, y otros que se podrían haber citado, cuesta encontrar una mención explícita al cultivo del espíritu o pensamiento crítico, no es atrevido afirmar que puede verse entre líneas y que encaja perfectamente en sus propuestas. También que la inmensa mayoría de sus firmantes y promotores verían con buenos ojos que la tutoría universitaria sea un momento y espacio oportuno para su cultivo.

La cuarta y última razón tiene un tono pesimista, pero puede servir como acicate. Viene de lejos, aunque quizá ahora se haya vuelto más visible que nunca. Nos referimos a aquellas aportaciones que señalan que la educación universitaria pierde su esencia si abandona el cultivo del espíritu crítico, el amor por la verdad o el interés por la sabiduría (Bloom, 1989; Collini, 2012; Dere-siewicz, 2019); que sin esas cosas se deja a los estudiantes huérfanos de una de las mejores herencias universitarias y en manos de aquellos que solo hablan de empleabilidad y rendición de cuentas (Bellamy, 2018; Torralba, 2022); o peor aún, que ya no vale la pena permanecer en una universidad que se ha desentendido de todo lo que se viene diciendo (Hernández et al., 2013). Desde luego, para la inmensa mayoría de esas voces la tutoría tiene un papel fundamental en la educación universitaria, e insistimos, es recomendable prestarles atención. No se las debería acusar de promover el catastrofismo o el pesimismo como muchas veces sucede. Salvo contadas excepciones, son autores que demuestran tener devoción por la universidad y que no buscan excusas. Más que pesimistas son

realistas, incluso optimistas, no meten la cabeza debajo del ala cuando algo no interesa o incomoda. Dicho todo esto, y tal y como se señaló en la introducción, la actual realidad en la que vive la tutoría universitaria presenta obstáculos y posibilidades que cuando menos es preciso identificar. A ello nos vamos a dedicar en el siguiente apartado.

3. Obstáculos y posibilidades para la tutoría universitaria tras la Covid-19

Los inconvenientes y las posibilidades a las que nos vamos a referir a continuación afectan tanto a la forma como al contenido de la tutoría universitaria, y aunque se traten por separado por una cuestión de claridad expositiva, están irremediabilmente relacionadas. Comencemos por los primeros.

3.1. Obstáculos para la tutoría universitaria

El primer inconveniente, quizá sea la raíz de los demás, es la apuesta decidida por la formación del profesional altamente cualificado. Buena parte de los actuales grados, no digamos másteres, que se imparten en las universidades son planteados como una cartografía de alguna profesión, algo así como un intento de réplica o antesala. Puede pensarse que así está bien y que la cosa marcha convenientemente, al fin y al cabo, el mundo sigue funcionando y evolucionando gracias a las ingenieras, abogadas, maestros, médicos, periodistas, etc., que se gradúan en las universidades. Sin embargo, hay algo que llama la atención. Tal y como demuestran algunas investigaciones (Chamorro-Premuriz y Frankiewicz, 2019), empleadores y líderes de organizaciones empresaria-

les, por lo menos de países de la OECD, echan en falta una *intelectual proficiency* (destreza intelectual) en los graduados de los últimos años, algo que habla del espíritu y pensamiento críticos. Al parecer, la apuesta por el profesional competente ha traído el arrinconamiento del buscador de verdades, un desequilibrio que Ortega (1930, 1937) identificó como «la barbarie de la especialización o del *especialismo*». El resultado es: hornadas de titulados universitarios con un desenvolvimiento técnico considerable, pero con un espíritu crítico pueril y adormecido. La tutoría parece ser un recurso docente más, usualmente puntual y anecdótico, que colabora con la causa de la profesionalización según sean las particularidades de cada institución universitaria, facultad y plan de estudios.

Y de ese obstáculo se originan otros como el que ha venido a llamarse: *the marketisation of higher education* (la mercantilización de la enseñanza superior) (Molesworth et al., 2011). Puede resumirse como sigue: los estudiantes están adoptando cada vez más el rol de clientes. Ciertamente, no siempre es así ni sucede en todas las universidades, pero habrá que reconocer que la educación universitaria contemporánea da señales de esa hechura pseudo comercial. Sin ir más lejos, créditos, competencias, índices de empleabilidad, encuestas de satisfacción o carga docente, son palabras que ya forman parte del vocabulario universitario, pero no son propias de la institución universitaria. Obviamente, la tutoría no queda al margen. Sin el ánimo de ser exhaustivos: está para solucionar dudas respecto al examen o las actividades de evaluación de turno; revisar calificaciones que, usualmente, el estudiante considera a la baja e injustas;

encontrar alguna solución a problemas de falta de asistencia a las clases o prácticas, retrasos en la entrega de trabajos, o más peliagudos, de plagios o conflictos interpersonales o de aula. La tutoría, vista así, y siguiendo con el lenguaje comercial, se parece a una «ventanilla de reclamaciones» o a una «oficina de atención al cliente», y sobre todo, colabora en lo que Jaspers señalaba, ya hace años, cuando se refería a las intenciones de no pocos estudiantes para con la universidad: «...estudia para el examen y juzga todo en función de lo que tiene importancia para el examen; siente el tiempo de estudio como un penoso período de transición para la praxis, de la cual espera desde ese instante la salvación...» (Jaspers, 1959, p. 423). Así las cosas, las tutorías son efímeras, puntuales y optativas, es más, no es difícil encontrar recién graduados que manifiestan no haber asistido a una sola tutoría con ninguno de sus profesores.

A todo lo dicho hay que añadir la situación en la que se encuentra actualmente buena parte del profesorado universitario, muchas veces contra su voluntad y vocación. Prepara sus asignaturas de la mejor manera que sabe y puede, pero está centrado en investigar y publicar, acumular puntos para que su carrera académica se consolide o mejore (De Rond y Miller, 2005; Thoilliez y Valle, 2015). Desde este punto de vista, la tutoría pasa a ser una suerte de añadidura para atender a las demandas estudiantiles anteriormente comentadas; y aún estaría por ver en cuántas ocasiones se solventan con el cruce de un par de correos electrónicos (Wahab, 2020).

También cabe mencionar el obstáculo que puede identificarse como la satisfacción

del estudiante. Las universidades llevan años trabajando para que la experiencia universitaria sea satisfactoria en el sentido más profundo y amplio del término (Staddon y Standish, 2012), hecho que ha provocado que el número de acciones y también de interpretaciones sea abundante (Lyubomirsky, 2010). En relación con la tutoría, se trata de que el estudiante tenga la sensación de haber recibido informaciones y orientaciones oportunas y positivas, especialmente en asuntos relacionados con las asignaturas que está cursando (Retna et al., 2009). Como señalan algunos autores (Fulford, 2013), se trata de que la tutoría, y por lo tanto el profesor, cumpla con los objetivos SMART (*specific; measurable; attainable; relevant; timely* [específico; medible; alcanzable; pertinente; oportuno]). Algunos estudios presentados durante los últimos años⁷ demuestran que los estudiantes se encuentran más satisfechos que nunca por la atención tutorial recibida. Ahora bien, esos mismos estudios también revelan algo curioso: los estudiantes consideran que se les podría haber exigido más intelectualmente hablando. Quizá echen de menos haber participado en conversaciones tal y como las plantea Buber (1958): de *"I and Thou"*, en las que: «El orador se pone a sí mismo en el lugar del objeto de la conversación en juego y así se produce el abandono de cualquier seguridad confortable» (Vansielegem y Masschelein, 2012, p. 85) (traducción de los autores). Pero con el argumento de la satisfacción estudiantil, muchas veces mal entendida, el terreno ha sido sembrado para que, como el mismo Buber afirma, se establezca una conversación: *"I-It"*, es decir un: «diálogo técnico, impulsado únicamente por la necesidad de comprensión objetiva» (Buber, 1961, p. 37)

(traducción de los autores). En definitiva, y por todo lo dicho, consideramos que el espíritu y pensamiento críticos no está contemplado en la tutoría que tiende a practicarse y extenderse en las universidades.

3.2. Oportunidades tras la Covid-19

Ahora bien, hay lugar para la esperanza. Junto a los obstáculos mencionados, u otros que ahora se nos escapan, pueden verse oportunidades que han aparecido tras la Covid-19, aunque también con otros acontecimientos que se están produciendo en la actualidad. Por un lado, están las posibilidades de forma o formato. Cuando a comienzos del año 2020 se decretó el confinamiento en la inmensa mayoría de países, las universidades presenciales, que son la mayoría, tuvieron que trasladar su actividad docente a la modalidad *online*. Es bien sabido que no fue nada fácil, pero más o menos se consiguió, o como algunos dirían, se salvaron los muebles (Lazar, 2022). Se pudo continuar con la actividad académica gracias a programas informáticos y plataformas digitales que facilitan la conexión sincrónica. Es verdad que muchas universidades ya disponían de esos recursos antes de la pandemia, pero no es menos cierto que su uso era puntual. El peso de la tradición de la docencia presencial, la poca formación de buena parte del profesorado en esos asuntos tecnológicos o la resistencia al cambio podrían ser algunos de sus motivos (Branch et al., 2020).

La transición a la llamada «nueva normalidad», en este caso de la educación universitaria, conlleva aprender de la experiencia vivida y, sobre todo, mantener y potenciar aquellos recursos y situaciones

novedosas que nos benefician, ni que solo sea por situar a la universidad a la altura de las circunstancias que corren (Arnové, 2020). La tutoría no puede quedar al margen, todo lo contrario. La ausencia de presencialidad no tiene por qué pervertir ni reducir su sentido y significado, o si se prefiere, en la virtualidad también pueden gestarse conversaciones profundas y de calado entre profesor y estudiante (Marín, 2022). Sí, a través de una pantalla también puede cultivarse el espíritu y pensamiento críticos. Además, las tutorías virtuales parecen encajar en las actuales condiciones de vida de los estudiantes de hoy en día: entre otras cosas porque son miembros de generaciones digitales, se mueven como pez en el agua en la virtualidad (Fuentes et al., 2015); y porque, cada vez más, tienen agendas complicadas, combinan estudios y trabajo, no pasa como antaño que estaban todo el día en el campus (Pusztai y Kocsis, 2019). Cabero (2004), señalaba que las funciones del tutor virtual son técnicas, académicas, organizativas, orientadoras y sociales. Estas últimas hacen referencia a cuando el estudiante se enfrenta a riesgos que el estudiante puede encontrar trabajando con un ordenador, tales como aislamiento, pérdida o la falta de motivación. Es justamente en el contexto generado por la Covid-19 cuando esta función ocupa un lugar todavía más relevante por parte del tutor universitario.

Ahora bien, las universidades en general y el profesorado en particular tendrán que calibrar bien esta situación. Se le haría un flaco favor a la tutoría, y aunque suene extraño también al estudiante, si se da a entender que el encuentro con el profesor puede darse en cualquier momento, desde

cualquier lugar y para cualquier cosa. Que las opciones aumenten, no debería reducir un ápice la ética y la estética que, *per se*, tiene la tutoría universitaria. La «sociedad del impulso» (Roberts, 2014) en la que vivimos y en la que también podría caer la tutoría debe ser contrarrestada con lógicas como las de la prudencia, el decoro, el respeto y la empatía. La tutoría, como todas las cosas de la universidad, tiene una forma de ser que no debería pervertirse por el hecho de plantearse virtualmente ni por cualquier otro tipo de acontecimiento (Bailey y Freedman, 2011).

Por otro lado, están las posibilidades de contenido. La Covid-19, pero también acontecimientos posteriores, como son la invasión de Ucrania y la consecuente crisis geopolítica y económica de índole mundial han vuelto a poner encima de la mesa asuntos que andaban soterrados y olvidados, pero que se miren por donde se miren tienen una relevancia considerable (Bizkarra et al., 2021). La dignidad, la mansedumbre y la vulnerabilidad humana, la ciencia y la cultura, la biodiversidad y la bioética, la interrelación entre países o las *fakenews* son algunos de ellos. Pues bien, costaría encontrar algún grado universitario en el que alguno de esos temas no pudiera incluirse; y se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes se sienten interpelados a decir algo al respecto, eso es, a colaborar en el actual «pensamiento colectivo» (Simons y Masschelein, 2018).

El nuevo escenario puede ayudar a recuperar aquella idea humboldtiana (1959) según la cual la universidad es una comunidad de investigadores que encaran la realidad en la que se encuentran; puede

recordarnos que «el estudiante y el profesor son iguales en varios momentos clave en los que se quedan sin respuestas, y esto les obliga a pensar» (Marin, 2022, p. 92). Y no menos importante, también puede hacernos ver lo importante y necesario que es encaramarse a los gigantes de la cultura y la ciencia, a cualquier clásico del pensamiento que tiene la virtud de «relegar la actualidad a la categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo» (Calvino, 2015, p. 19). Parecen ser actuales las apreciaciones que pueden encontrarse en uno de los textos que más influencia han tenido en el análisis de la educación superior moderna:

Nuestros jóvenes pueden pensar o hacer casi todo lo que se les ocurre, pero para obrar de manera diferente hay que tener ideas y éstas son lo que ellos no tienen. Tienen acceso a todo el pensamiento del pasado y a todos los gloriosos ejemplos. Pero no se les ha enseñado a tomarlos seriamente como posibilidades vivas para sí mismos (Bloom, 1989, p. 345).

En definitiva, consideramos que el actual escenario pedagógico-tecnológico es una oportunidad para la tutoría, la virtualidad aumenta las opciones para impulsarla y darle vida. Y lo mismo sucede con el escenario social contemporáneo. Emergen temas que tienen cabida en cualquier plan de estudios y que pueden tratarse en conversaciones tutoriales en tanto que ocasiones para conocer mundo y no vivir de ideas peregrinas, para situarse en él y, al mismo tiempo, apartarse sin perderlo de vista; y quizá lo más importante, para encontrar la mejor versión de uno mismo y el camino de una vida lograda con el concurso del espíritu y pensamiento críticos (Llano, 2002).

4. Conclusiones y prospectiva para la tutoría universitaria

Tras todo lo dicho, presentamos unas conclusiones, concretamente cuatro, pensando en cómo dar salida a la tutoría universitaria por la que se viene apostando. La primera quizá sea la más evidente y el fundamento de todas las demás, a saber: la tutoría universitaria debe ser parte esencial de los planes de estudios universitarios. Consideramos que son tiempos propicios para que la tutoría universitaria no sea tratada como un recurso docente más y adopte un carácter de obligatoriedad. La tutoría virtual, que no tiene por qué anular a la presencial y siempre y cuando no pierda su ética y estética universitarias, puede ser vista como una oportunidad para conseguir tal cosa. La tutoría virtual facilita acordar momentos de encuentro entre profesor y estudiante y posibilita el cultivo del espíritu y pensamiento críticos, es decir, puede colaborar en la educación del carácter de profesionales y ciudadanos que se presentan en sociedad con un título universitario (Pérez-Díaz, 2010). Y esta conclusión nos conduce a la segunda. No es suficiente que la tutoría sea de obligado cumplimiento, eso no servirá de mucho si no lo enriquece e impulsa. Cualquier grado universitario, por muy cerrado que se presente, debe ser visto como algo de naturaleza abierta, dispuesto a lo inesperado e imprevisible. Y en este punto la tutoría adquiere un protagonismo fundamental. El encuentro personal entre profesor y estudiante no está para conversar sobre cualquier cosa, pero sí sobre cualquier cosa que ayude a profesar una profesión, cualquiera que sea universitaria, pero sobre todo y precisamente, la profesión de universitario (Derrida, 2002). No

hay un espíritu crítico de química, otro de arquitectura y uno diferente de filología, el espíritu crítico es universitario en general. La actual realidad está cargada de asuntos éticos que llaman la atención del estudiante o que pueden ser destapados por el profesor. La tutoría universitaria es una nueva ocasión para que el estudiante aprenda a ensimismarse con el árbol del conocimiento (Arana, 2004), enamorarse de la sabiduría, caminar tras la verdad de las cosas y perseguir el bien común. En este artículo se ha hecho alusión a la importancia que Sócrates dio al valor de pensar por uno mismo. En este sentido, la recuperación de la discusión socrática en la tutoría universitaria puede ser uno de los medios fundamentales para promover el espíritu crítico.

La tercera conclusión quizá sea la más farragosa y difícil de asumir. La tutoría universitaria no encaja en una filosofía de control y evaluación de la calidad, por lo menos, no en la que se viene implantando durante los últimos años (Palfreyman, 2008). ¿Cómo es posible establecer la rentabilidad de la tutoría que se viene defendiendo?, ¿en qué queda si se la obliga a justificarse en rúbricas, números y porcentajes, o incluso, de qué sirve comparar unas tutorías con otras? Quienes diseñan las políticas académicas deberían reconocer que la tutoría universitaria se encuentra en aquel terreno de la educación universitaria que es incalculable, intangible y trascendental. La tutoría universitaria requiere confianza, esperanza, un acto de fe, ese es caldo de cultivo del espíritu y pensamiento críticos y el proceso de desarrollo personal de quienes lo emprenden. Por supuesto, lo dicho no quita que puedan establecerse

criterios de evaluación que vayan más allá de la asistencia obligatoria y la participación en conversaciones más o menos universitarias. En este punto, nos parece muy oportuna la estrategia adoptada por *Oxbridge*. Nos referimos a la entrega de ensayos o evidencias similares que exigen un estudio previo y la preparación de una conversación intelectual con el profesor y quizá también con algún compañero.

La cuarta y última conclusión tiene que ver con el profesorado. Es necesario revalorizar la tutoría entre las tareas que debe realizar un profesor y sus méritos de dedicación a la universidad. Sin embargo, habrá que plantearse algunas cuestiones. ¿Todos los profesores que imparten docencia en unos estudios son aptos para ser tutores?, ¿será suficiente con demostrar cierto entusiasmo o aceptar de buen grado que la tutoría va incluida en el contrato?, ¿no es verdad que la tutoría puede ser la excusa perfecta para, por ejemplo, matar horas, adoctrinar o cualquier otro motivo que nada tenga que ver con el cultivo del espíritu y pensamiento críticos? Es lógico pensar que no todos los profesores e investigadores cumplen con las condiciones académicas y personales para ser tutores; y que habrá que seleccionar a los que manifiesten interés, hayan sido formados y demuestren estar preparados para la tarea de tutorizar. Consideramos que en un asunto tan importante como este, es preciso seguir la máxima aristotélica (2001) según la cual las flautas deben estar en manos de los mejores flautistas, sobre todo, para que produzcan la mejor música y que salgan ganando las propias flautas y los oyentes.

En definitiva, aunque haya obstáculos que superar, consideramos que vivimos tiempos propicios para poder darle una nueva oportunidad a la tutoría universitaria. La actual realidad ha traído nuevos formatos que facilitan su puesta en marcha y ha puesto encima de la mesa asuntos que fortalecen su *leitmotiv*: el cultivo del espíritu y pensamiento críticos. Pero con eso no bastará, las universidades deben creer en esa renovada oportunidad, eso es, situar a la tutoría en el lugar que le corresponde estar para que la educación universitaria sea lo más completa posible, o si se prefiere y siguiendo a Derrida, para que sus vistas sean bellas, amplias y profundas.

Notas

¹ La **revista española de pedagogía** se publica en español y en inglés. Por este motivo, sigue el criterio, cuando se citan textos ajenos, de acudir a los originales que están escritos en esas lenguas y de poner su traducción oficial, cuando tal texto se haya editado también en el otro idioma. En caso de que no se haya producido esa traducción oficial, el texto citado se ofrecerá a los lectores traducido o por el autor del artículo (señalándose que la traducción es del autor del artículo), o por el traductor jurado contratado por la revista.

² Por citar tres de los más importantes: QS World University Ranking; Times Higher Education World University (THE); y Ranking de Shangai (ARWU).

³ Diversas universidades se han inspirado en el modelo tutorial de Oxbridge, entre otras: University of Buckingham; New College of Florida; William College (Massachusetts); Sarah Lawrence College (New York); Ohio University; Maastricht University.

⁴ <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum>

⁵ <https://redue-alcue.org/>

⁶ Ver: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

⁷ Ver, por ejemplo, The National Student Survey (NSS): <https://www.thestudentsurvey.com/>; o The MORI survey of student life: <https://bollag-stiftung.org/wp-content/uploads/formidable/5/ipsos-mori-learner-satisfaction-survey.pdf>

Referencias bibliográficas

- Arana, J. (2004). *El caos del conocimiento. Del árbol de las ciencias a la maraña del saber*. EUNSA.
- Aristóteles (2001). *Ética a Nicómaco*. Alianza Editorial.
- Aristóteles (2014). *Metafísica*. Gredos.
- Arnové, R. F. (2020). Imagining what education can be post-COVID-19. *Prospects*, 49, 43-46. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09474-1>
- Ashwin, P. (2005). Variation in students' experiences of the 'Oxford tutorial' [Variaciones en las experiencias de los estudiantes con la «tutoría Oxford»]. *High Education*, 50, 631-644. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6369-6>
- Bailey, M. y Freedman, D. (2011). *The assault on universities. A manifesto for resistance*. Pluto Press.
- Balmes, J. (1964). *El criterio*. Espasa Calpe.
- Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business [La enseñanza superior: un negocio crítico]*. Open University Press.
- Barnett, R. y Standish, P. (2003). Higher education and the university [Enseñanza superior y universidad]. En N. Blake, P. Smeyers, R. Smith y P. Standish (Eds.), *The blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 215-233). Blackwell Publishing.
- Bellamy, F-X. (2018). *Los desheredados*. Encuentro.
- Berkowitz, M. W. (15 de febrero de 2016). Navigating the semantic minefield of promoting moral development [Navegar por el campo minado semántico del fomento del desarrollo moral]. *Association for Moral Education*. <https://www.amenetwork.org/oped/2016/2/15/navigating-the-semantic-minefield-of-promoting-moral-development-by-marvin-w-berkowitz>
- Bernal, A. (1998). *Educación del carácter/Educación moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. EUNSA.
- Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Morata.
- Bizkarra, K., Zaragoza, A., Martínez, M. J., Cowan, T., Fallon, S., Ander, J., Ortega, J., Manzano-Piedras, E., Oliva, A. M. y Payeras, B. (2021). *Covid20. Vol. I. Una radiografía del Covid-19 y una ventana hacia un nuevo paradigma*. CAUAC.
- Bloom, A. (1989). *El cierre de la mente moderna*. Plaza & Janes.
- Bonvecchio, C. (Ed.) (1991). *El mito de la universidad*. Siglo XXI Editores.
- Branch, J. W., Burgos, D., Arango, M. D. y Pérez, G. (2020). Digital Transformation in higher education institutions: Between myth and reality [Transformación digital en las instituciones de enseñanza superior: entre el mito y la realidad]. En D. Burgos (Ed.), *Radical solutions and eLearning. Lecture notes in educational technology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4952-6_3
- Buber, M. (1958). *I and Thou [Yo y tú]*. T. & T. Clark.
- Buber, M. (1961). *Between man and man [Entre el hombre y el hombre]*. Collins.
- Cabero, J. (2004). La función tutorial en la teleformación. En F. Martínez y M. P. Prendes (Coords.), *Nuevas tecnologías y educación* (pp. 129-143). Pearson.
- Calvino, I. (2015). *Por qué leer los clásicos*. Siruela.
- Cannon, R. y Newble, D. (2000). *A guide to improving teaching methods. A handbook for teachers in university and college [Guía para mejorar los métodos de enseñanza. Manual para profesores universitarios y de escuelas superiores]*. Kogan Page.
- Chamorro-Premuriz, T. y Frankiewicz, B. (2019). Does higher education still prepare for jobs? [¿La enseñanza superior sigue preparando para el empleo?] *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2019/01/does-higher-education-still-prepare-people-for-jobs>
- Christoph, R. (1994). Estudiantes. En W. Rüegg (Ed.), *Historia de la universidad en Europa. Las universidades en la Edad Media* (pp. 223-278). Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Collini, S. (2012). *What are universities for? [¿Para qué sirven las universidades?]* Penguin Group.
- Cooke, S. y Carr, D. (2014). Virtue, practical wisdom and character in teaching. *British Journal of Educational Studies*, 62 (2), 91-110. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.929632>
- Curzon, L. (1909). *Principles and methods of university reform [Principios y métodos de la reforma universitaria]*. OUP.
- Davies, M. (2015). A model of critical thinking in higher education [Un modelo de pensamiento crítico en la enseñanza superior]. En M. Paulsen (Eds.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 41-92). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-12835-1_2
- Delgado-García, M., Conde Vélez, S. y Boza Carreño, Á. (2020). Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado. **revista española de pedagogía**, 78 (275), 119-143. <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-03>

- Deresiewicz, W. (2019). *El rebaño excelente*. Rialp.
- Derrick, C. (1982). *Huid del escepticismo*. Encuentro.
- De Rond, M. y Miller, A. N. (2005). Publish or perish: Bane or boon of academic life? [Publicar o perecer: ¿maldición o bendición de la vida académica?]. *Journal of management inquiry*, 14 (4), 321-329. <https://doi.org/10.1177/1056492605276850>
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Mí-nima Trotta.
- Derrida, J. (2017). *Cómo no hablar y otros textos*. Anthropos.
- Esteban Bara, F. (2019). *La universidad light*. Paidós.
- Esteban Bara, F. (2022). Extravío de la educación universitaria contemporánea. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (2), 23-41. <https://doi.org/10.14201/teri.27739>
- Evans, M. (2005). *Killing thinking: The death of the universities [Matar el pensamiento: La muerte de las universidades]*. Continuum.
- Fulford, A. (2013). Satisfaction, settlement and exposition: conversation and the university tutorial [Satisfacción, arreglo y exposición: la conversación y la tutoría universitaria]. *Ethics and Education*, 8 (2), 114-122. <https://doi.org/10.1080/17449642.2013.842752>
- Fuentes, J. L., Esteban, F. y Caro, C. (2015). *Vivir en Internet*. Síntesis.
- Fulford, A. (2022). La universidad como alborotadora. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (2), 1-22. <https://doi.org/10.14201/teri.27819>
- Fulford, A. y Barnett, R. (2020). *Philosophers on the university. Reconsidering higher education [Filósofos sobre la universidad. Reconsiderar la enseñanza superior]*. Springer.
- Heffernan, T. y Bosetti, L. (2021). Incivility: The new type of bullying in higher education [Incivilidad: el nuevo tipo de acoso en la enseñanza superior.]. *Cambridge Journal of Education*, 51 (5), 641-652. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1897524>
- Hernández, J., Delgado-Gal, A. y Pericay, X. (Eds.) (2013). *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*. Anagrama.
- Humboldt, W. (1959). Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín. En Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Max Weber Scheler, & Jaspers, *La idea de la universidad en Alemania* (pp. 210-219). Editorial Sudamericana.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Dykinson.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2021). La enseñanza de la filosofía y el cultivo de la inteligencia. Una segunda mirada al Sentido Crítico y al Adoctrinamiento. **revista española de pedagogía**, 79 (278), 33-50. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-11>
- Jaspers, K. (1959). La idea de la universidad. En Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Max Weber Scheler, & Jaspers, *La idea de la universidad en Alemania* (pp. 391-524). Editorial Sudamericana.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice [La filosofía del desarrollo moral: los estadios morales y la idea de justicia]*. Harper & Row.
- Lazar, J. (2022). Managing digital accessibility at universities during the COVID-19 pandemic [Gestión de la accesibilidad digital en las universidades durante la pandemia de COVID-19]. *Universal Access in the Information Society*, 21, 749-765. <https://doi.org/10.1007/s10209-021-00792-5>
- Llano, A. (2002). *La vida lograda*. Ariel.
- Llano, A. (2016). *Otro modo de pensar*. EUNSA.
- Lluque, D. (2016). *La influencia de John Henry Newman en la reflexión educativa del último medio siglo [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]*. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40547/>
- Lyubomirsky, S. (2010). *The how of happiness: A practical guide to getting the life you want [El cómo de la felicidad: una guía práctica para conseguir la vida que deseas]*. Piatkus.
- MacIntyre A. (1987). *Tras la virtud*. Editorial Crítica.
- Mallison, C. (1941). The Oxford tutorial [El tutorial de Oxford]. *Southwest Review*, 27 (1), 123-134. <https://www.jstor.org/stable/43462692>
- Marie Martin, J. (2010). Stigma and student mental health in higher education [Estigma y salud mental de los estudiantes de enseñanza superior]. *Higher Education Research & Development*, 29 (3), 259-274. <https://doi.org/10.1080/07294360903470969>
- Marin, L. (2021). *On the possibility of a digital university. Thinking and mediatic displacement at the university [Sobre la posibilidad de una universidad digital. Pensamiento y desplazamiento mediático en la universidad]*. Springer.

- Marin, L. (2022). Pedir más a la universidad en línea. ¿Podemos pensar juntos estando separados por una pantalla? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (2), 87-108. <https://doi.org/10.14201/teri.27848>
- Mills, D. y Alexander, P. (18 de Julio de 2015). Are Oxbridge tutorials still the best way to teach students how to think? [¿Siguen siendo las tutorías de Oxbridge la mejor manera de enseñar a pensar a los estudiantes?] *The Conversation*. <https://theconversation.com/are-oxbridge-tutorials-still-the-best-way-to-teach-students-how-to-think-44250>
- Molesworth, M., Scullion, R. y Nixon, E. (2011). *The marketisation of higher education and the student as a consumer [La mercantilización de la enseñanza superior y el estudiante como consumidor]*. Routledge.
- Moore, W. G. (1968). *The tutorial system and its future [El sistema tutorial y su future]*. Pergamon.
- Newman, J. H. (1986). *The idea of a university [La idea de una universidad]*. University of Notre Dame.
- Nicol, E. (1977). *La idea del hombre*. Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad*. Editorial Andrés Bello.
- Obarrio, J. A. y Piquer, J. M. (2015). *Repensar la universidad. Reflexión histórica de un problema actual*. Dykinson.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la universidad*. Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1937). *La rebelión de las masas*. Espasa Calpe.
- Ortega y Gasset, J. (1981). *Meditaciones del Quijote*. Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (2005). En el centenario de una universidad. En J. Ortega y Gasset, *Ortega y Gasset. Obras Completas* (pp. 466-475). Tomo V. Alianza Editorial.
- Palfreyman, D. (Ed.). (2008). *The Oxford tutorial: 'Thanks, you taught me how to think' [La tutoría de Oxford: «Gracias, me has enseñado a pensar»]*. Oxford Centre for Higher Education Policy Studies. https://www.criticalthinking.org/files/OxCHEPS_OP1%20doc.pdf
- Pérez-Díaz, V. (2010). *Universidad, ciudadanos y nómadas*. Ediciones Nobel.
- Perry, W. (1999). *Forms of ethical and intellectual development in the college years: A scheme [Formas de desarrollo ético e intelectual en los años universitarios: un esquema]*. Jossey-Bass.
- Platón. (2014). *Apología de Sócrates*. Gredos.
- Pusztai, G. y Kocsis, Z. (2019). Combining and balancing work and study on the eastern border of Europe [Combinar y equilibrar trabajo y estudios en la frontera oriental de Europa]. *Social Sciences*, 8, 1-12. <https://doi.org/10.3390/socsci8060193>
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Retna, K., Chong, E. y Cavana, R. Y. (2009). Tutors and tutorials: Students' perceptions in a New Zealand university [Tutores y tutorías: percepción de los estudiantes de una universidad de Nueva Zelanda]. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31 (3), 251-260.
- Rivero, R. (2021). *El futuro de la universidad*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Roberts, P. (2014). *The impulse society. What is wrong with getting what we want [La sociedad del impulso. Qué hay de malo en conseguir lo que queremos]*. Bloomsbury.
- Rousseau, J. J. (1990). *Emilio, o De la educación*. Alianza Editorial.
- Rüegg, W. (1994) (Ed.). *Historia de la universidad en Europa. Las universidades en la Edad Media*. Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Schwartz, B. y Sharpe, K. (2010). *Practical Wisdom: The right way to do the right thing [Sabiduría práctica: la manera correcta de hacer lo correcto]*. Riverhead Books.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2018). Educational spaces and places [Espacios y lugares educativos]. En Laboratory for Society and Education (Ed.), *Sketching a place for education in times of learning* (pp. 55-60). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76920-2_4
- Spaemann, R. (1987). *Ética: cuestiones fundamentales*. EUNSA.
- Staddon, E. y Standish, P. (2012). Improving the student experience [Mejorar la experiencia de los Estudiantes]. *Journal of Philosophy of Education*, 46 (4), 631-648. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2012.00885.x>
- Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Paidós.
- Tejerina, F. (2010). *La universidad. Una historia ilustrada*. Turner.

- Thoulliez, B. y Valle, J. M. (2015). Ser profesor en la universidad hoy. En F. Gil y D. Reyer (Eds.), *Educación en la universidad hoy* (pp.82-97). Encuentro.
- Torralba, J. M.^a. (2022). *Una educación liberal. Elogio de los grandes libros*. Encuentro.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI*. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Vansieleghem, N. y Masschelein, J. (2012). Education as invitation to speak: On the teacher who does not speak [La educación como invitación a hablar: sobre el profesor que no habla]. *Journal of Philosophy of Education*, 46 (1), 85-99. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2012.00840.x>
- Vergeer, J. (1994). Profesores. En W. Rüegg (Ed.), *Historia de la universidad en Europa. Las universidades en la Edad Media* (pp. 163-191). Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Wahab, A. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic [Aprendizaje en línea y a distancia en los centros de enseñanza superior: una necesidad a la luz de la pandemia de COVID-19]. *Higher Education Studies*, 10 (3), 16-25. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>
- Walton, A. J. (1972). *Lectures, tutorials and the like [Conferencias, tutoriales y similares]*. Medical and Technical Publishing Co.

Biografía de los autores

Francisco Esteban Bara es Profesor Agregado del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona. Ha sido Profesor Visitante de diversas universidades de América Latina y Profesor Visitante del *Center for Character and Citizenship* de la University of Missouri-St. Louis-College of Education. Durante los últimos años ha sido Delegado del Rector del Observatorio del Estudiante de la Universitat de Barcelona y Vicerrec-

tor de Comunicación de dicha universidad. Sus últimos libros son: *La Universidad light* (Editorial Paidós) y *Ética del profesorado* (Editorial Herder). También tiene diversos artículos publicados en revistas internacionales indexadas. Sus líneas de investigación se centran en la filosofía de la educación universitaria y la formación del carácter universitario.



<https://orcid.org/0000-0002-8679-2090>

Carmen Caro Samada es Profesora Contratada Doctora en la Universidad Internacional de La Rioja. Licenciada en Humanidades por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) con Premio extraordinario fin de carrera y Premio Nacional fin de carrera. Doctora por la Universidad de Navarra con Premio extraordinario de doctorado. Desde el 2012 forma parte del grupo de investigación de la Universidad Internacional de La Rioja titulado «El quehacer educativo como acción» (EDUCACCION). Desde el presente curso académico forma parte también del proyecto “Promoting character skills that support loving relationships and flourishing in schools” desarrollado juntamente con el Human Flourishing Program de la Universidad de Harvard. Es secretaria académica de la **revista española de pedagogía** y secretaria del Programa de Doctorado de Educación en Sociedad del Conocimiento y Acción en los Ámbitos de la Educación, la Comunicación, los Derechos y las Nuevas Tecnologías.



<https://orcid.org/0000-0002-9975-5694>