

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 esplendurosos 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 enarbolesen 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). Extravió 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>
- Verger, 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>

Sumario*

Table of Contents**

Una educación renovada del carácter tras la pandemia y la invasión de Ucrania

A renewed character education following the pandemic and the invasion of Ukraine

Editores: José Antonio Ibáñez-Martín y Josu Ahedo
Editors: José Antonio Ibáñez-Martín y Josu Ahedo

José Antonio Ibáñez-Martín y Josu Ahedo

Presentación: Una educación renovada del carácter
tras la pandemia y la invasión de Ucrania

*Introduction: A renewed character education following the
pandemic and the invasion of Ukraine*

5

Estudios

Studies

Aurora Bernal Martínez de Soria y Concepción Naval

El florecimiento como fin de la educación del carácter
Flourishing as the aim of character education

17

Randall Curren

Superar lo que nos divide: la Amistad Cívica Global
y «El pleno desarrollo de la Personalidad Humana»

*Overcoming what divides us: Global Civic Friendship and 'Full
Development of the Human Personality'*

33

Edward Brooks y Jorge L. Villacís

Formar ciudadanos y ciudadanos-líderes para nuestra
sociedad: renovando la educación del carácter en las
universidades

To educate citizens and citizen-leaders for our society:

Renewing character education in Universities

51

Francisco Esteban Bara y Carmen Caro Samada

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*

73

David Hernández de la Fuente

Reformas educativas para una crisis. Acerca de la
educación del carácter en Platón y Aristóteles

*Educational reforms for a crisis. On the education of character
in Plato and Aristotle*

91

José Antonio Ibáñez-Martín

El plural concepto del buen carácter

The plural concept of good character

107

Juan Luis Fuentes y Jorge Valero Berzosa

Nuevas virtudes digitales o virtudes para el contexto
digital: ¿es necesaria una nueva educación del
carácter?

*New digital virtues or virtues for the digital context. Do we need
a new model of character education?*

123

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org/en>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org/en>.

Zaida Espinosa Zárate, Josu Ahedo y Miguel Rumayor
Amistad y educación del carácter: una revisión
sistemática
*Friendship and character education:
A systematic review* **143**

Juan P. Dabdoub, Aitor R. Salaverria y Marvin W. Berkowitz
Identificación de prácticas para promover el
desarrollo del carácter en contextos residenciales
universitarios: el caso de los Colegios Mayores
*Identifying practices to promote character development in
university residential settings: The case of Colegios Mayores* **171**

María José Ibáñez Ayuso
Los Colegios Mayores: el valor pedagógico de una
institución centenaria
*The Spanish Colegios Mayores: The pedagogical value of a
longstanding institution* **191**

Reseñas bibliográficas

Gairín, J. y Castro, D. (2021). *El contexto organizativo*

como espacio de intervención (Anna Díaz-Vicario).
Ahedo, J., Caro, C. y Fuentes, J. L. (Coords.) (2021). *Cultivar el carácter en la familia: una tarea ineludible* (Natália De Araújo Santos). **Fukuyama, F. (2022).** *Liberalism and its discontents [El liberalismo y sus discontenos]* (Jorge Valero Berzosa). **Watts, P., Fullard, M. y Peterson, A. (2021).** *Hacia la comprensión de la educación del carácter: enfoques, aplicaciones y problemática* (Dana Atef Jeries). **Balduzzi, E. (Coord.) (2021).** *La sfida educativa della Laudato si' e l'educazione del carattere [El reto educativo de Laudato si' y la educación del carácter]* (Maria Valentini) **209**

Informaciones

XI Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa CIMIE; X Congreso Internacional de Filosofía de la Educación «Filosofías para la Universidad» **229**

Instrucciones para los autores

Instructions for authors **235**



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

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

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

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

M.^a Carmen CARO SAMADA, PhD. Associate Professor. Universidad Internacional de la Rioja (carmen.caro@unir.net).

Abstract:

University tutoring is, with some exceptions, in a state that should concern us. The model in recent years is sporadic, optional meetings generally used to clarify doubts about academic content, solve problems with completing tasks, review assessment results, and find solutions for students' personal problems that affect their progress in modules. This model of tutoring may make it possible to resolve problems, but it is a limited and insubstantial version of what it could be. There is case for saying that its leitmotiv is university character education, principally what has come to be called the critical spirit or thinking. In addition, it seems that this is what the contemporary social and professional reality misses and demands: university graduates who think

for themselves, always seek the truth of things, and focus on the common good. Covid-19, with all of the impact it has had for universities, especially ones that work face-to-face, offers a new opportunity for tutoring, an opportunity to re-establish it. The new situation has brought both a pedagogical-technological message and an ethical one. Both can re-establish tutoring as an ongoing, deep, and unending conversation that enriches other university situations and opens doors that lead to the best version of oneself. This work has a three-part objective: to present arguments that hold that the main purpose of tutoring is cultivation of the critical spirit or thinking; to identify obstacles raised some years ago and possibilities that the new situation brings; and, finally, to suggest a series of future-oriented conclusions so that our

Revision accepted: 2022-11-24.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 284 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Esteban Bara, F., & 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 (Print), 2174-0909 (Online)

universities can give tutoring the place it deserves in line with their circumstances.

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

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 univer-

sitarios 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 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.

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

1. Introduction

In the spring of 1983, the French philosopher of Algerian decent Jacques Derrida gave the inaugural address for the “Andrew D. White Professor-at-Large” chair at Cornell University (Ithaca, New York). He gave it the suggestive title of “The principle of reason: The university in the eyes of its pupils”. This was a very profound lecture, and it was presented

with the meticulousness and elegance typical of someone who lived and loved the university, who studied it conscientiously, and who, of course, had an exceptional mind. Emmanuel Levinas had good reasons for calling Derrida the new Kant, as did Richard Rorty when he put him at the same level as Nietzsche. At the start of the lecture, Derrida set out a series of clear and stark questions, ones that

could be called eternal, at least for the great majority of the philosophers and intellectuals throughout history who have stopped to consider the university (Bonvecchio, 1991; Fulford & Barnett, 2020), and for more than a few academics, students, and curious members of the public from different times and places who have questioned its sense, its purpose, or the justification for its existence. In Derrida's words:

To ask whether the University has a reason for being is to wonder why there is a University, but the question "why" verges on "with a view to what?" The University with a view to what? What is the University's view? What are its views? Or again: What do we see from the University, whether for instance, we are simply in it, on board; or whether puzzling over destinations, we look out from it while in port or, as French has it, "au large," on the open sea, "at large"? (Derrida, 2017, p. 118)

These questions about the meaning of the university have taken on special importance since the dramatic and unexpected outbreak of the Covid-19 pandemic, particularly with regards to the education that universities offer. As well as the constant process of psychopedagogical change that has happened over recent years (Cannon & Newble, 2000), there has been a need to swap classrooms for screens. Many universities had to move from face-to-face education to an online model (Marin, 2022), and this had to be done in record time and with limited resources. Some of these changes were temporary but not all of them, and we could

say that, one way or another, the so-called online university is here to stay (Marin, 2021).

In this situation, university tutoring is also exposed to Derrida's question, indeed, it must inescapably face up to it. Why university tutoring? With a view to what? What is its destination? Dictionaries such as that of the Real Academia Española (Spanish Royal Academy), offer a definition we could be content with, namely: "a meeting that provides guidance and information". But those questions do not refer to just any tutorial or to ordinary tutorials, but specifically the university tutorial, and so this guidance and information must have a special characteristic. It could be said, then, that university tutoring is something like: "the one-to-one meeting that a tutor has with her tutee to discuss course content, concepts or often how the student should approach the course essay or assignment" (Fulford, 2013, p. 115). And, also, with, alongside, or even interwoven with this, we can also think that: "tutoring in higher education is understood as a function that forms an integral part of the teacher's role. It is a personalised model of education that provides comprehensive support for students" (Delgado-García et al., 2020, p. 120). Indeed, university tutoring is academic guidance and information, but this is included in the cultivation of a university character, in the nature of one who seeks truths (Esteban Bara, 2019). University tutoring does not provide just any type of guidance and information; instead they are of a special character, of a level that is profound and complex, and of course, exciting and mysterious.

Nevertheless, reality shows that many tutorials in universities today are meetings that could be classed as utilitarian and which turn out to be bureaucratic and box-ticking exercises (Evans, 2005). They do not generally include intellectual and humanising debate, the mind and soul of the student are not interpellated by those of the teacher, the people who come together do not feel they have been changed. The tutorial becomes an encounter to obtain and offer effective, efficient, and satisfactory responses to closed questions and specific complaints. In other words, contemporary university tutoring seems to be a reduced and insubstantial version of what it should be.

This article has a three-part objective: to present theoretical and practical arguments that confirm that the best outlooks for university tutoring are in university character education, specifically education of the critical spirit or thinking; to identify the principal obstacles to this education, as well as the possibilities that have emerged in the context of post-pandemic universities; and finally, to propose future-oriented conclusions so that university tutoring can fulfil the important and necessary function that has been discussed.

Before continuing, however, we must note that we start from two premises. The first has already been touched on, but is worth repeating. Different disciplines conceive and interpret character education in many ways and so it has become something of an umbrella concept covering everything that relates to the positive

development of the person (Berkowitz, 2016). We will focus on what we call university character education, which, while drawing on all of that complexity, directs us principally to the critical spirit or thinking. We believe that this is the main identifying feature of the educational mission of the university, which has persisted over time (Obarrio & Piquer, 2015) and it is one of its most splendid and productive results, as shown by pieces of research that have become international reference points (Perry, 1999). We agree that, in relation to the university and members of the academic community:

What society should be able to expect from our work is a supply of free citizens, critical in the best sense; people who are capable of reasoned debate with their head and not their heart, and who can therefore protect society from opportunistic strategists and social predators of various types, who ultimately are usually cultural mediocrities. (Barrio, 2022, p. 76)

Perhaps now more than ever, we need graduates who champion this form of being, people who are critical of things that have happened, are happening, and could happen (Barnett, 1997; Davies, 2015). Of course, tutorials are not the only way of working on the critical spirit, but they do seem to be one of the most appropriate, and indeed are designed precisely for this (Vansielegheem & Masschelein, 2012). The second premise is that when we speak of university tutoring we do not mean meetings about matters such as mental health (Marie Martin, 2010), different types of harassment, or addiction (Heffernan & Bosetti, 2021). These meetings are not

tutorials strictly speaking. Furthermore, and it is to be welcomed for the good of the students, many of our universities now have *ad hoc* and specialist units for this type of cases or similar ones.

2. Reasons for educating the critical spirit through university tutoring

We now set out four arguments that we believe explain how the main *raison d'être* of the tutorial is cultivation of the critical spirit or thinking, in other words: learning to live with good judgement (Balmes, 1964) and without allowing others to think on one's behalf (Llano, 2016), becoming accustomed to living with the truth and not allowing oneself to be trapped by lies, becoming an adult in the deepest and most transcendental sense of the word (Biesta, 2022), ultimately, embracing a famous Aristotelian maxim that appears to identify what is in such need today: "To say of what is that it is not, or of what is not that it is, is false, while to say of what is that it is, and of what is not that it is not, is true" (Aristotle, 2014, VII, 1011 b 26-28). However, first it is necessary to note some important aspects of this. Firstly: we are not thinking about the education of a person who, rationally, impartially, and autonomously substantiates her judgements of truth or concepts of good (Rawls, 1997; Kohlberg, 1981), but rather someone who is called on to follow the purpose of human nature (*telos*) (Aristotle, 2001). Consequently, this education does not involve preserving a natural state in the face of social and cultural challenges (Rousseau, 1990), but of strengthening and optimising it precisely so that it overcomes the

circumstances in which it can be found (Ortega y Gasset, 1981). Secondly: the end that is pursued is not just any vital or moral option, but the truth of things, a dwelling that offers protection from the ideas currently in fashion, relativism, and scepticism (Derrick, 1982). Thirdly: a critical spirit is championed that is aligned with practical reason or with intelligence informed by the virtues, with the set of qualities and attributes that make it possible to fashion a good life, in other words, one worth living (Spaemann, 1987; Ibáñez-Martín, 2017). Fourthly: it is possible to acquire virtues by participating in cooperative practices or forms of human activity that do not focus solely on achieving external goods but also, perhaps above all, on conquering the internal goods that are typical of and define these cooperative activities (MacIntyre, 1987); also, engaging in them involves the mobilisation of habits, of meeting points between reason and feelings, emotions or passions (Bernal, 1998). And in fifth and final place: the critical spirit requires a constant dialogue to be held with others and with the world, it entails living in the fabric of interlocution (Taylor, 1996). Ultimately, cultivating a way of being that could be summarised as doing what is right, in the right way, and for the right reasons (Schwartz & Sharpe, 2010; Cooke & Carr, 2014). Of course, when we speak of what is right, we do not refer to something fixed and immutable but to the process of seeking it, in other words, the exciting and dramatic effort put into locating it and for which it is worth taking responsibility (Nicol, 1977). In this sense, it is important to recall that cultivating the critical spirit involves ques-

tioning and reconsidering our own ideas, and being able to recognise possible errors of judgement. So, although tutors must promote students' autonomy, a central element of their work, which is not at odds with the above, is that they know how to awaken in students the humbleness they require to recognise that they will always need the help of others throughout their lives, since fallibility is intrinsic to the human condition.

That said, of these five reasons we will focus on the four that underpin the fact that the best views on university tutoring relate to the development of the critical spirit or thinking. The first is found in the history of the university. This is not a matter of nostalgia or paying homage to the past, but of observing it in order to be able to know and recognise ourselves, and, above all, to value that which is worth safeguarding and keeping. Ortega, among others, insists on this aspect: "I believe there is no doubt about it. We have but one path, one method: comparing the past with the present to discover whether the same causes are at play now that in the past made possible a healthy life or the triumph of the university" (Ortega y Gasset, 2005, p. 466). The history of the university could well be seen as the biography of the critical spirit (Rüegg, 1994; Tejerina, 2010; Rivero, 2021). Since its first steps, the university has been the home of this spirit, the institution that supports it, even the community that takes the baton from others who went before such as the Pythagorean School, Plato's Academy, Aristotle's Lyceum, and the museum and library of Alexandria (Este-

ban Bara, 2022). This thread leads us to Socrates himself, who famously defended the value of thinking for oneself, seeking the truth of things for its own sake up to the ultimate consequence (Nussbaum, 2001). Plato reported that the great Greek master likened himself to a horsefly:

...you will not easily find, even if it is a little ridiculous to say it, another similar person to me who is placed in the city by the god in the same way that, alongside a horse that is large and noble but a little slow thanks to its size, and which needs to be stung by a horsefly, in the same way, I believe, that the god has placed me alongside the city to do a similar role. (Plato, 2014, 30e)

Today we might speak of troublemaking minds and souls (Fulford, 2022) and, as we have observed, the tutorial seems to be an ideal space for cultivating them. It is important to recall that all students at the earliest medieval universities had a tutor assigned to them, a teacher with whom they would speak frequently (Christpoh, 1994; Verger, 1994). Much water has gone under the bridge since then, but does this mean that we must abandon this way of experiencing the university? Is it not the opposite, that this *modus vivendi* will save us from the situation we find ourselves in today? The value of thinking for oneself must go hand in hand with teachers defending freedom of expression. Without this freedom, any attempt at dialogue between teacher and student will unavoidably be impoverished. Of course, this defence should not be at odds with respect for the sincere search for the truth and for the dignity

of the person, without which this freedom of expression loses its *raison d'être*. As Ibáñez-Martín notes,

it is necessary to cultivate a dedicated love of truth, a supreme interest in accuracy, and the utmost respect for people who hold different ideas, and it is also necessary to teach disdain for lies and distortion of evidence, just as it is necessary to eschew all political arguments in the world of science. (Ibáñez-Martín, 2021, p. 45)

The second reason relates to what we have just discussed insofar as it is the entrenchment of the legacy received. We refer to the paradigmatic teaching model founded on tutorials (Mallison, 1941; Moore, 1968; Walton, 1972), principally driven by Cardinal Newman (1986) and his philosophy of university education (Barnett & Standish, 2003; Luque, 2016) and championed by Oxbridge (Oxford University and the University of Cambridge). At the start of the last century, Lord Curzon, who was then chancellor of Oxford University, described the tutorial as the cornerstone of that university's success:

If there is any product of which Oxford has special reason to be proud, which has stamped its mark on the lives and characters of generations of men, and has excited the outspoken envy of other nations, it is that wonderful growth of personal tuition which has sprung up in our midst almost unawares. (Curzon, 1909, p. 122)

While it is not the aim of this article to analyse this teaching model, we should note that for many years it has been a global point of reference, both because of these universities' outstanding positions

in the main university rankings and because it has inspired other universities. Of course, a succession of pieces of theoretical and empirical research have analysed the state of the tutorial model and its adaptation to the universities' current circumstances and students' current needs (Ashwin, 2005; Palfreyman, 2008). Despite any doubts that might arise, everything seems to suggest that Oxbridge tutorials will continue in one way or another:

Despite these challenges, the tutorial continues to evolve. New generations of tutors introduce fresh ideas, creative approaches and new technologies. They bring to the table a more nuanced understanding of the academic challenges that face students when they leave secondary school. Some mix one-on-one tutorials with larger classes, or individual essays with group-projects. Others incorporate social media and other online resources. If the strength of the tutorial is its adaptability, reports of its likely demise are greatly exaggerated. (Mills & Alexander, 2015)

The third reason. Universities play a fundamental role in constructing a more just, equitable, and sustainable world, one that is more human and humanising. The future that awaits us will largely depend on the university. This task, demand, or desideratum is clearly reflected in reference documents that set out the path of the present and future university. Among others, we should mention the *Magna Charta Universitatum*, which the rectors of 388 universities from Europe and around the world signed on 18 September 1988, later being joined by more universities from

over 80 countries. This was a source of inspiration for the *Sorbonne Declaration* (1998) and, perhaps most famously, the *Bologna Declaration* (1999). This Magna Charta stated that: “The future of mankind depends largely on cultural, scientific and technical development; ... this is built up in ... universities”. The *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action* should also be mentioned. This document, like the previous one, has had great influence on the formation of the European Higher Education Area (EHEA). This declaration states that it is necessary to “educate highly qualified graduates and responsible citizens able to meet the needs of all sectors of human activity, by offering relevant qualifications” (UNESCO, 1998). There is also the Rio de Janeiro Summit (1999), which was held almost in parallel with the *Bologna Declaration*. This proposed the creation of the EU-CELAC Common Area of Higher Education (ALCUE). The heads of state of the countries from these regions agreed that the university is a priority for the future. Finally, we should mention the *2030 Agenda for Sustainable Development* that the United Nations passed in 2015. This includes 17 targets, the now famous Sustainable Development Goals (SDGs), for which universities are partially responsible. If they are achieved, we will undoubtedly live in a better world. Although it is hard to find an explicit mention of the cultivation of the critical spirit or thinking in these foundational texts and others we could have mentioned, it is not unreasonable to note that it is apparent when reading between the lines and that it fits

in perfectly with their proposals. Also, the overwhelming majority of their signatories and promoters would be pleased to see that university tutoring is in a good time and place for its cultivation.

The fourth and final reason is somewhat pessimistic, but can serve as an incentive. It was identified long ago, but perhaps now has become more visible than ever. We refer to the contributions that note that university education loses its essence if it stops cultivating the critical spirit, love of truth, and an interest in wisdom (Bloom, 1989; Collini, 2012; Deresiewicz, 2019); that without these things, students are denied one of the finest legacies of the university and are left in the hands of those who only talk of employability and accountability (Bellamy, 2018; Torralba, 2022); or worse still, that it is no longer worth the effort of staying in universities that ignore all that is discussed above (Hernández et al., 2013). Of course, for the great majority of these voices, tutorials play a fundamental role in university education and, we believe it is worth listening to them. They should not be accused of being alarmist or pessimistic as so often happens. With a few exceptions, they are authors who are devoted to the university and do not look for excuses. Rather than being pessimists, they are realists, or even optimists. They do not bury their heads in the sand when something is uninteresting or uncomfortable. That said, and as noted in the introduction, the current situation of university tutoring displays obstacles and possibilities that must at least be identified. We will do this in the next section.

3. Obstacles and possibilities for university tutoring after Covid-19

The obstacles and possibilities described below affect both the form and content of university tutoring, and while we consider them separately for reasons of clarity, they are inexorably related. We will start with the former.

3.1. Obstacles for university tutoring

The first obstacle, which could be the root of the others, is a firm decision to train highly qualified professionals. Many bachelor's degrees, not to mention master's degrees, that are currently provided in universities are designed to prepare for a profession, as something like an attempt at a replication or a prelude. One might think that this is good and that things are going well, ultimately the world continues to function and develop thanks to the engineers, lawyers, primary school teachers, doctors, journalists, etc., who graduate from universities. However, there is something that is striking. Research has shown (Chamorro-Premuriz and Frankie-wicz, 2019) that employers and leaders of business organisations, at least in OECD member states, report a lack of intellectual proficiency in graduates in recent years, something that speaks of critical spirit and thinking. Seemingly, the decision to train competent professionals has cornered the seeker of truths, creating an imbalance that Ortega (1930, 1937) identified as "the barbarism of specialisation or *specialism*". The result is cohorts of graduates who have considerable technical skill but an underdeveloped and dormant critical spirit. Tutorials seem to be treated as just another teaching resource, usually occasional and

trivial, which collaborate with the cause of professionalisation in line with the particular characteristics of each university institution, faculty, and curriculum.

And this obstacle leads to others, such as what has come to be called: *The marketisation of higher education* (Molesworth et al., 2011). In simple terms, this consists of students increasingly taking on the role of clients. This is by no means always so, nor does it happen in all universities, but we should recognise that contemporary university education shows signs of this pseudo-commercial form. Indeed, credits, competences, employability indexes, satisfaction surveys, and teaching load all now form part of the university lexicon, but they are not characteristic of the university as an institution. Obviously, the tutorial is not sidelined. While we do not attempt to give an exhaustive list, its purpose is: to resolve doubts about exams or upcoming assessment activities; go over marks, which the student usually thinks are low and unfair; and find solutions to issues with poor attendance in class or practical sessions, late submission of work, and, more problematically, plagiarism or interpersonal or class conflicts. Seen this way, and continuing with the business language, the tutorial appears to be a "complaints window" or a "customer service office", and above all, it cooperates with what Jaspers identified, years ago, when describing the attitude towards the university of quite a few students: "...they study for the exam and judge everything depending on what is important for the exam; they see time spent studying as an arduous period of transition towards praxis, through which they expect

salvation from this moment...” (Jaspers, 1959, p. 423). This being so, tutorials are ephemeral, occasional, and optional, and, it is easy to find recent graduates who say that they did not attend a single tutorial with any of their teachers.

The position that many university teachers currently find themselves in, often against their will and their vocation should be added to what has been said above. They plan their modules to the best of their knowledge and ability, but they have to focus on research and publishing and on accumulating points to consolidate or improve their academic career (De Rond & Miller, 2005; Thoilliez & Valle, 2015). From this perspective, tutorials become a sort of add-on in response to the student demands mentioned above, and it remains to be seen how often these demands could be resolved by exchanging a couple of emails (Wahab, 2020).

It is also important to note the issue of student satisfaction. Universities have spent years working on making the university experience satisfying in the deepest and widest sense of the term (Staddon & Standish, 2012), with the result that there are numerous activities and also interpretations relating to it (Lyubomirsky, 2010). In the case of tutorials, satisfaction depends on ensuring students feel that they have received appropriate and positive information and guidance, especially in matters relating to the modules they are taking (Retna et al., 2009). As some authors note (Fulford, 2013), the tutorial, and therefore, the professor are expected to fulfil SMART objectives (specific; mea-

surable; attainable; relevant; timely). Some recent studies have shown that students are more satisfied than ever with the tutorial attention they receive. However, these studies also reveal something curious: students feel that they could have been pushed further, intellectually speaking. Perhaps they miss taking part in conversations like the ones Buber (1958) describes as being of “I and Thou”, where: “The speaker puts herself rather than the object of the conversation at stake, and in this is the abandoning of any comfortable security” (Vansieleghem & Masschelein, 2012, p. 85). But with the often poorly understood argument of student satisfaction, a space has been created so that, as Buber himself observes, an “I-It” conversation is established, that is to say, a: “technical dialogue, prompted solely by the need of objective understanding” (Buber, 1961, p. 37). Ultimately, and given what is discussed above, we believe that critical spirit and thinking are not considered in the sort of tutorial that is generally practised and is spreading through universities.

3.2. Opportunities following Covid-19

That said, there is room for hope. Alongside the obstacles we have mentioned and other ones that have escaped us, we can see opportunities that have arisen since the outbreak of Covid-19 and with other events that are currently occurring. On the one hand, there are possibilities in form or format. At the start of 2020 when lockdowns were implemented in most countries, face-to-face universities — the majority of them — had to move their teaching online. It is well known that this was not easy, but it was more or less

achieved, or as some might say, we found a way (Lazar, 2022). Academic activity could be continued thanks to computer programs and digital platforms that facilitate synchronous connection. While many universities already had these resources before the pandemic, they were used only occasionally. The weight of the tradition of face-to-face teaching, the limited training of many teachers in these technological matters, and resistance to change could be some of the reasons for this (Branch et al., 2020).

The transition to the so-called “new normality”, in this case in university education, involves learning from lived experience and, above all, maintaining and promoting the novel resources and situations that benefit us, and not just having the university react to the surrounding circumstances (Arnove, 2020). The tutorial must not be sidelined, quite the contrary. A lack of face-to-face teaching does not have to undermine or reduce its significance and meaning or, to put it another way, deep and profound conversations between teacher and student can also take place online (Marín, 2022). Critical spirit and thinking can be cultivated through a screen. Furthermore, online tutorials appear to fit around the lives of today’s students: as members of digital generations, they are like fish in water online (Fuentes et al., 2015). They also increasingly have busy diaries, combining study and work and so it is not like the past when students would be on campus all day (Pusztai and Kocsis, 2019). Cabero (2004) noted that the functions of a virtual tutor are technical, academic, organisational, guiding,

and social. This last type relates to when students face risks that are present when working with a computer, such as isolation and loss or lack of motivation. It is precisely in the circumstances caused by Covid-19 that this function occupies an ever more relevant place for the university tutor.

That said, universities in general and teaching staff in particular will have to calibrate this situation well. To suggest that the meeting with the professor can take place at any moment, in any place, and for any purpose would do a great disservice to the tutorial, and strange though it may sound, to the student. The fact that options are increasing should not at all reduce the ethics and aesthetics that university tutor has per se. The “impulse society” (Roberts, 2014) we live in and in which the tutorial could also become part of must be countered by arguments such as those of prudence, decorum, respect, and empathy. The tutorial, like all things of the university, has a way of being that should not be perverted by being provided online or for any other type of event (Bailey & Freedman, 2011).

Furthermore, there are possibilities relating to content. Covid-19, as well as later events such as the invasion of Ukraine and the subsequent global geopolitical and economic crisis have raised questions that were buried and forgotten, but which, however we look at them, are highly relevant (Bizkarra et al., 2021). Human dignity, gentleness, and vulnerability, science and culture, biodiversity and bioethics, international relations, and fake news are some of them. However, it would be hard

to find any university degree that could not include some of these topics; and we can state that most students feel they are called upon to say something on the matter, that is, to cooperate in the current “collective thinking” (Simons & Masschelein, 2018).

The new scenario may help to restore Humboldt’s (1959) idea of the university as a community of researchers who confront the reality they find themselves in; it can remind us that “the student and the professor are peers in various key moments in which they find themselves without answers, and this obliges them to think” (Marin, 2022, p. 92). No less importantly, it can also make us see how important and necessary it is to stand on the shoulders of giants of culture and science, on any classic of thought that has the virtue of “[relegating] the noise of the present to a background hum, which, at the same time the classics cannot exist without” (Calvino et al., 2015, p. 19). The words of one of the texts that has had the greatest influence in the analysis of modern higher education seem current:

Our young people can think or do almost anything that occurs to them, but to act differently, ideas are necessary and these are what they do not have. They have access to all of the thought of the past and to all of its glorious examples. But they have not been taught to take them seriously as living possibilities in themselves. (Bloom, 1989, p. 345)

Ultimately, we believe that the contemporary pedagogical-technological setting provides an opportunity for tutorials; go-

ing online increases options to encourage them and give them life. The same thing happens in the contemporary social setting. Topics are emerging that fit into any curriculum and can be covered in conversations in tutorials given that these are opportunities to discover the world and not to rely on poorly formed ideas, to position oneself in it and, at the same time, separate oneself from it without losing sight of it; and perhaps most importantly, to find the best version of oneself and the path to a fulfilled life with the coincidence of critical spirit and thinking (Llano, 2002).

4. Conclusions and outlook for university tutoring

Based on the above, we present four conclusions, thinking of how to facilitate the university tutoring that is being endorsed. The first conclusion is perhaps the most obvious and is the foundation of all of the others, namely: university tutoring should be an essential part of university curricula. We believe that this is an ideal time for university tutoring to be treated as more than just another teaching resource and to be made compulsory. Online tutorials do not necessarily undermine face-to-face ones, and if they do not lose their university ethic and aesthetic, they can be seen as an opportunity to make them compulsory. Online tutorials make it easier to find opportunities for professors and students to meet and enable the cultivation of the critical spirit and thinking, in other words, they can play a role in character education for the professionals and members of the public who appear in society with a university qualification

(Pérez-Díaz, 2010). And this leads us to a second conclusion. It is not enough for tutorials to be obligatory; this will be of little use if they are not enriched and promoted. Any university degree, however closed it may appear, should be seen as something open in nature, disposed to the unexpected and unpredictable. And on this point, the tutorial has a special prominence. The purpose of the personal encounter between teacher and student is not to discuss just anything, but rather to discuss anything that helps to profess a profession, any that relates to the university, but above all and precisely, the profession of being a student (Derrida, 2002). There is not a critical spirit of chemistry, one of architecture, and another different one of philology; the critical spirit pertains to the university in general. The current reality is burdened with ethical matters that catch the attention of the students or that can be uncovered by the professor. University tutoring is a new chance for students to learn to become engrossed by the tree of knowledge (Arana, 2004), fall in love with wisdom, follow the truth of things, and pursue the common good. In this article, we have mentioned the importance Socrates placed on the value of thinking for oneself. Accordingly, a return to the Socratic method in university tutoring might be one of the fundamental ways of promoting the critical spirit.

The third conclusion is perhaps the most challenging and the hardest to accept. University tutoring does not fit a quality-control and evaluation philosophy, at least, not the one that has been implemented in recent years (Palfreyman, 2008).

How is it possible to establish whether the model of tutorial that is being defended here is profitable? What becomes of it if it has to justify itself in rubrics, numbers, and percentages? And what is the point of comparing some tutorials to others? People who design academic policies should recognise that university tutoring is part of that element of university education that cannot have a value placed on it and is intangible and transcendental. University tutoring requires trust, hope, an act of faith, that is the breeding ground for the critical spirit and thinking and for the process of personal development of those who undertake it. Of course, what we have said above does not mean that evaluation criteria that go beyond compulsory attendance and participation in discussions at a more or less university level cannot be put in place. On this point, we feel that the practice of Oxbridge seems very good. We refer to the presentation of essays or similar work that require prior study and preparation for an intellectual discussion with the teacher and perhaps also with another course mate.

The fourth and final conclusion concerns academic staff. It is necessary to reconsider the place of the tutorial among the tasks teachers are required to perform and how their dedication to the university is recognised. Nevertheless, there are some questions that should be asked. Are all of the academics who teach on given courses suited to being tutors? Is it enough to demonstrate a degree of enthusiasm or willingly accept that the tutorial is part of the employment contract? Can tutorials provide a perfect excuse for killing time, in-

doctrinating students, or any other activity that has nothing to do with cultivating critical spirit and thinking? It is reasonable to think that not all teachers and researchers will comply with the academic and personal requirements for being tutors, and that it will be necessary to select those who display an interest, have been trained, and show they are prepared for the task of tutoring. We believe that in a matter as important as this, it is necessary to follow Aristotle's (2001) maxim that flutes should be in the hands of the best flautists, so that the best music is produced and the flutes and listeners alike benefit.

Ultimately, while there are obstacles to overcome, we believe that we live in times that are conducive to giving university tutoring a new chance. The current situation has bought about new formats that facilitate setting this in motion and has brought to the table matters that strengthen its leitmotiv: the cultivation of critical spirit and thinking. But this will not be enough: universities must believe in this renewed opportunity, that is to say, they must put the tutorial in its rightful place to make university education as complete as possible, or in other words, following Derrida, to ensure that its views are beautiful, broad, and deep.

Notes

¹ To cite three of the most important: QS World University Rankings; Times Higher Education World University Rankings (THE); and the Shanghai Academic Ranking of World Universities (ARWU).

² Various universities have taken inspiration from the tutorial model of Oxbridge, including: the University of Buckingham; New College of Florida; William College

(Massachusetts); Sarah Lawrence College (New York); Ohio University; Maastricht University.

³ <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum>

⁴ <https://redue-alcue.org/>

⁵ See: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

⁶ See, for example, the National Student Survey (NSS): <https://www.thestudentsurvey.com/>; or the Ipsos Mori Learner Satisfaction Survey: <https://bol-lag-stiftung.org/wp-content/uploads/formidable/5/ipsos-mori-learner-satisfaction-survey.pdf>

References

- Arana, J. (2004). *El caos del conocimiento. Del árbol de las ciencias a la maraña del saber [The chaos of knowledge. From the tree of science to the tangle of knowledge]*. EUNSA.
- Aristotle (2001). *Ética a Nicómaco [Nicomachean Ethics]*. Alianza Editorial.
- Aristotle (2014). *Metafísica [Metaphysics]*. Gredos.
- Arrove, 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'. *High Education*, 50, 631-644. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6369-6>
- Bailey, M., & Freedman, D. (2011). *The assault on universities. A manifesto for resistance*. Pluto Press.
- Balmes, J. (1964). *El criterio [The criterio]*. Espasa Calpe.
- Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business*. Open University Press.
- Barnett, R., & Standish, P. (2003). Higher education and the university. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish (Eds.), *The blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 215-233). Blackwell Publishing.
- Bellamy, F-X. (2018). *Los desheredados [The disinherited]*. Encuentro.
- Berkowitz, M. W. (2016, febrero 15). Navigating the semantic minefield of promoting moral development. *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 [Character Education/Moral Education. Educational proposals of Aristotle and Rousseau]*. EUNSA.

- Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza [Rediscovering teaching]*. Morata.
- Bizkarra, K., Zaragoza, A., Martínez, M. J., Cowan, T., Fallon, S., Ander, J., Ortega, J., Manzano-Piedras, E., Oliva, A. M., & Payeras, B. (2021). *Covid20. Vol. I. Una radiografía del Covid-19 y una ventana hacia un nuevo paradigma [Covid20. Vol. I. An X-ray of Covid-19 and a window into a new paradigm]*. CAUAC.
- Bloom, A. (1989). *El cierre de la mente moderna [The closure of the modern mind]*. Plaza & Janes.
- Bonvecchio, C. (Ed.) (1991). *El mito de la universidad [The myth of the university]*. Siglo XXI Editores.
- Branch, J. W., Burgos, D., Arango, M. D., & Pérez, G. (2020). Digital transformation in higher education institutions: Between myth and reality. In 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*. T. & T. Clark.
- Buber, M. (1961). *Between man and man*. Collins.
- Cabero, J. (2004). La función tutorial en la teleformación [The tutorial function in e-learning]. In F. Martínez, & M. P. Prendes (Coords.), *Nuevas tecnologías y educación* (pp. 129-143). Pearson.
- Calvino, I. (2000). *Why read the classics?* Vintage Classics.
- Cannon, R., & Newble, D. (2000). *A guide to improving teaching methods. A handbook for teachers in university and college*. Kogan Page.
- Chamorro-Premuriz, T., & Frankiewicz, B. (2019). Does higher education still prepare for jobs? *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2019/01/does-higher-education-still-prepare-people-for-jobs>
- Christoph, R. (1994). Estudiantes [Students]. In 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?* Penguin Group.
- Cooke, S., & 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*. OUP.
- Davies, M. (2015). A model of critical thinking in higher education. In 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., & Boza Carreño, Á. (2020). Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado [Profiles and functions of university tutors and their effects on students' tutorial needs]. *revista española de pedagogía*, 78 (275), 119-143. <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-03>
- Deresiewicz, W. (2019). *El rebaño excelente [The excellent Flock]*. Rialp.
- Derrick, C. (1982). *Huid del escepticismo [Shun scepticism]*. Encuentro.
- De Rond, M., & Miller, A. N. (2005). Publish or perish: Bane or boon of academic life? *Journal of management inquiry*, 14 (4), 321-329. <https://doi.org/10.1177/1056492605276850>
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición [The university without condition]*. Mínima Trotta.
- Derrida, J., Porter, C., & Morris, E. P. (1983). The principle of reason: The university in the eyes of its pupils. *Diacritics*, 13 (3), 2-20. <https://doi.org/10.2307/464997>
- Esteban Bara, F. (2019). *La universidad light [The light university]*. Paidós.
- Esteban Bara, F. (2022). Extravío de la educación universitaria contemporánea [Misplaces of the contemporary university education]. *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*. Continuum.
- Fuentes, J. L., Esteban, F., & Caro, C. (2015). *Vivir en Internet [Living on the Internet]*. Síntesis.
- Fulford, A. (2013). Satisfaction, settlement and exposition: conversation and the university tutorial. *Ethics and Education*, 8 (2), 114-122. <https://doi.org/10.1080/17449642.2013.842752>
- Fulford, A. (2022). La universidad como alborotadora [The university as a troublemaker]. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (2), 1-22. <https://doi.org/10.14201/teri.27819>
- Fulford, A., & Barnett, R. (2020). *Philosophers on the university. Reconsidering higher education*. Springer.

- Heffernan, T., & Bosetti, L. (2021). Incivility: the new type of bullying in higher education. *Cambridge Journal of Education*, 51 (5), 641-652. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1897524>
- Hernández, J., Delgado-Gal, A., & Pericay, X. (Eds.) (2013). *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio [The enclosed university. Testimonies of a shipwreck]*. Anagrama.
- Humboldt, W. (1959). Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín [On the internal and external organisation of the higher scientific establishments in Berlin]. In 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 [Horizons for educators. The educational professions and the promotion of human fulfilment]*. 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 [Teaching philosophy and cultivating intelligence. A second look at Critical Thinking and Indoctrination]. **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 [The idea of the university]. In 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*. Harper & Row.
- Lazar, J. (2022). Managing digital accessibility at universities during the COVID-19 pandemic. *Universal Access in the Information Society*, 21, 749-765. <https://doi.org/10.1007/s10209-021-00792-5>
- Llano, A. (2002). *La vida lograda [Life achieved]*. Ariel.
- Llano, A. (2016). *Otro modo de pensar [Another way of thinking]*. EUNSA.
- Luque, D. (2016). *La influencia de John Henry Newman en la reflexión educativa del último medio siglo [The influence of John Henry Newman on educational reflection over the last half century]* [Thesis, 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*. Piatkus.
- MacIntyre A. (1987). *Tras la virtud [Behind the virtue]*. Editorial Crítica.
- Mallison, C. (1941). The Oxford tutorial. *Southwest Review*, 27 (1), 123-134. <https://www.jstor.org/stable/43462692>
- Marie Martin, J. (2010). Stigma and student mental health in higher education. *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*. Springer.
- Marin, L. (2022). Pedir más a la universidad en línea. ¿Podemos pensar juntos estando separados por una pantalla? [Asking more of the online university - can we think together when separated by a screen?] Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34 (2), 87-108. <https://doi.org/10.14201/teri.27848>
- Mills, D., & Alexander, P. (2015, July 18). Are Oxbridge tutorials still the best way to teach students how to think? *The Conversation*. <https://theconversation.com/are-oxbridge-tutorials-still-the-best-way-to-teach-students-how-to-think-44250>
- Molesworth, M., Scullion, R., & 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*. Pergamon.
- Newman, J. H. (1986). *The idea of a university*. University of Notre Dame Press.
- Nicol, E. (1977). *La idea del hombre [The idea of man]*. Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad [The cultivation of humanity]*. Editorial Andrés Bello.

- Obarrio, J. A., & Piquer, J. M. (2015). *Repensar la universidad. Reflexión histórica de un problema actual [Rethinking the university. Historical reflection on a current problem]*. Dykinson.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la universidad [The mission of the university]*. Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1937). *La rebelión de las masas [The rebellion of the masses]*. Espasa Calpe.
- Ortega y Gasset, J. (1981). *Meditaciones del Quijote [Meditations on Don Quixote]*. Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (2005). En el centenario de una universidad. In 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'*. Oxford Centre for Higher Education Policy Studies. https://www.criticalthinking.org/files/OxCHEPS_OP1%20doc.pdf
- Pérez-Díaz, V. (2010). *Universidad, ciudadanos y nómadas [University, citizens and nomads]*. Ediciones Nobel.
- Perry, W. (1999). *Forms of ethical and intellectual development in the college years: A scheme*. Jossey-Bass.
- Platón. (2014). *Apología de Sócrates [Socrates' apology]*. Gredos.
- Pusztai, G., & Kocsis, Z. (2019). Combining and balancing work and study on the eastern border of Europe. *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., & Cavana, R.Y. (2009). Tutors and tutorials: Students' perceptions in a New Zealand university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31 (3), 251-260.
- Rivero, R. (2021). *El futuro de la universidad [The future of the university]*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Roberts, P. (2014). *The impulse society. What is wrong with getting what we want*. Bloomsbury.
- Rousseau, J. J. (1990). *Emilio, o De la educación [Emile, or On Education]*. Alianza Editorial.
- Rüegg, W. (Ed.) (1994). *Historia de la universidad en Europa. Las universidades en la Edad Media [History of the university in Europe. Universities in the Middle Ages]*. Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Schwartz, B., & Sharpe, K. (2010). *Practical wisdom: The right way to do the right thing*. Riverhead Books.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2018). Educational spaces and places. In 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 [Ethics: Key issues]*. EUNSA.
- Staddon, E., & Standish, P. (2012). Improving the student experience. *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 [Sources of the self. The construction of modern identity]*. Paidós.
- Tejerina, F. (2010). *La universidad. Una historia ilustrada [The university. An illustrated history]*. Turner.
- Thoilliez, B., & Valle, J. M. (2015). Ser profesor en la universidad hoy [Being a teacher at university today]. In F. Gil, & D. Reyero (Eds.), *Educación en la universidad hoy* (pp.82-97). Encuentro.
- Torrallba, J. M.^a (2022). *Una educación liberal. Elogio de los grandes libros [A liberal education. In praise of great books]*. Encuentro.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI [World Declaration on Higher Education in the 21st Century]*. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Vansieleghem, N., & Masschelein, J. (2012). Education as invitation to speak: On the teacher who does not speak. *Journal of Philosophy of Education*, 46 (1), 85-99. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2012.00840.x>
- Verger, J. (1994). Profesores [Teachers]. In 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. *Higher Education Studies*, 10 (3), 16-25. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>
- Walton, A. J. (1972). *Lectures, tutorials and the like*. Medical and Technical Publishing Co.

Authors' biographies

Francisco Esteban Bara is an Associate Professor in the Department of Theory and History of Education at the Universitat de Barcelona. He has been a visiting professor at various universities in Latin America and visiting professor at the Center for Character and Citizenship at the University of Missouri-St. Louis-College of Education. In recent years he has been the Rector's Delegate in the Student Observatory of the Universitat de Barcelona and Vice-Rector for Communication at the same university. His most recent books are: *La Universidad light [The light university]* (Editorial Paidós) and *Ética del profesorado [Ethics of teachers]* (Editorial Herder). He has also published numerous articles in indexed journals. His research interests centre on the philosophy of university education and the formation of the university character.



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

Carmen Caro Samada is Associate Professor at the Universidad Internacional de La Rioja. She graduated in Humanities from the Universidad Pablo de Olavide (Seville) with a Special End of Degree Prize and a National End of Degree Prize. She has a doctorate from the Universidad de Navarra with a Special Doctoral Prize. Since 2012 she has been a member of the "Educational work as action" (EDUCACCION) research group at the Universidad Internacional de La Rioja. In this academic year, she has joined the "Promoting character skills that support loving relationships and flourishing in schools" project developed jointly with the Human Flourishing Program at Harvard University. She is academic secretary of the **revista española de pedagogía** and secretary of the Education in the Knowledge Society and Action in the Fields of Education, Communication, Rights and New Technologies Doctoral Programme.



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

Table of contents

Sumario

A renewed character education following the pandemic and the invasion of Ukraine

Una educación renovada del carácter tras la pandemia y la invasión de Ucrania

Editors: José Antonio Ibáñez-Martín, & Josu Ahedo
Editores: José Antonio Ibáñez-Martín y Josu Ahedo

José Antonio Ibáñez-Martín, & Josu Ahedo

Introduction: A renewed character education following the pandemic and the invasion of Ukraine
Presentación: Una educación renovada del carácter tras la pandemia y la invasión de Ucrania 5

Studies

Estudios

Aurora Bernal Martínez de Soria & Concepción Naval

Flourishing as the aim of character education
El florecimiento como fin de la educación del carácter 17

Randall Curren

Overcoming what divides us: Global Civic Friendship and 'Full Development of the Human Personality'
Superar lo que nos divide: la Amistad Cívica Global y «El pleno desarrollo de la Personalidad Humana» 33

Edward Brooks, & Jorge L. Villacís

To educate citizens and citizen-leaders for our society: Renewing character education in Universities
Formar ciudadanos y ciudadanos-líderes para nuestra sociedad: renovando la educación del carácter en las universidades 51

Francisco Esteban Bara, & Carmen Caro Samada

The cultivation of critical thinking through university tutoring: A new opportunity after Covid-19
El cultivo del pensamiento crítico a través de la tutoría universitaria: una nueva oportunidad tras la Covid-19 73

David Hernández de la Fuente

Educational reforms for a crisis. On the education of character in Plato and Aristotle
Reformas educativas para una crisis. Acerca de la educación del carácter en Platón y Aristóteles 91

José Antonio Ibáñez-Martín

The plural concept of good character
El plural concepto del buen carácter 107

Juan Luis Fuentes, & Jorge Valero Berzosa

New digital virtues or virtues for the digital context. Do we need a new model of character education?
Nuevas virtudes digitales o virtudes para el contexto digital: ¿es necesaria una nueva educación del carácter? 123

Zaida Espinosa Zárate, Josu Ahedo, & Miguel Rumayor

Friendship and character education: A systematic review
Amistad y educación del carácter: una revisión sistemática 143

Juan P. Dabdoub, Aitor R. Salaverría, & Marvin Berkowitz

Identifying practices to promote character development in university residential settings: The case of Colegios Mayores
Identificación de prácticas para promover el desarrollo del carácter en contextos residenciales universitarios: el caso de los Colegios Mayores 171

María José Ibáñez Ayuso

The Spanish Colegios Mayores: The pedagogical value of a longstanding institution

Los Colegios Mayores: el valor pedagógico de una institución centenaria

191

Book reviews

Gairín, J., & Castro, D. (2021). *El contexto organizativo como espacio de intervención [The organisational context as a space for intervention]* (Anna Díaz-Vicario).

Ahedo, J., Caro, C., & Fuentes, J. L. (Coords.) (2021). *Cultivar el carácter en la familia: una tarea ineludible [Cultivating Character in the*

Family: an Unavoidable Task] (Natália De Araújo Santos).

Fukuyama, F. (2022). *Liberalism and its discontents* (Jorge Valero Berzosa).

Watts, P., Fullard, M., & Peterson, A. (2021). *Understanding character education: Approaches, applications, and issues* (Dana Atef Jeries).

Balduzzi, E. (Coord.) (2021). *La sfida educativa della Laudato si' e l'educazione del carattere [The educational challenge of 'Laudato si' and character education]* (Maria Valentini).

209

Instructions for authors

Instrucciones para los autores

229

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 284 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Legal deposit: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid