

## EXTRAVÍOS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA CONTEMPORÁNEA

### *Misplaces of The Contemporary University Education*

Francisco ESTEBAN BARA  
*Universidad de Barcelona. España.*  
*franciscoesteban@ub.edu*  
*<https://orcid.org/0000-0002-8679-2090>*

Fecha de recepción: 16/11/2021  
Fecha de aceptación: 13/01/2022  
Fecha de publicación en línea: 01/07/2022

**Cómo citar este artículo:** Esteban Bara, F. (2022). Extravíos de la formación universitaria contemporánea. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 23-41. <https://doi.org/10.14201/teri.27739>

#### RESUMEN

Extraviar es perder algo o no saber u olvidar dónde se encuentra, dicese también de una persona que pierde el camino o la orientación y de un desorden de las costumbres. En la universidad contemporánea pueden observarse algunos extravíos, por lo menos, en lo que se refiere a la formación que ofrece. No son olvidos cualesquiera, no deberían pasarse por alto, son importantes y merecen una reflexión. Se puede decir, como tantas veces se hace, que la formación universitaria de los últimos años se está reinventando, que ha entrado en un proceso de innovación y que está adaptándose a los tiempos que corren. Está bien, es bueno que así sea, pero eso no niega que al mismo tiempo haya ido olvidándose de algunas de sus esenciales funciones y características por el camino y, por lo tanto, perdiéndose ella misma. Si algo malo puede pasarle a la formación universitaria es que deje de ser lo que está llamada a ser. Este artículo se centra en cuatro extravíos de la universidad de hoy, a saber: que

los estudiantes son personas dependientes de la universidad; que el profesorado universitario es un transmisor de conocimientos; que hay contenidos particulares y concretos que el estudiante debe aprender por él mismo; y, por último, que la pedagogía universitaria debe servir para fomentar una vida de estudio. La formación universitaria puede llevarse a cabo de muchas maneras, pero no de todas las que uno pueda imaginar. Sin las cuestiones que se han señalado, acaba siendo débil y desustanciada, una versión reducida y simple, en definitiva, es aconsejable recuperar esos olvidos y ponerlos por obra.

*Palabras clave:* formación universitaria; Espacio Europeo de Educación Superior; liberalismo moral; filosofía de la educación; profesor universitario.

## ABSTRACT

To misplace is to lose something or not to know or forget where it is, also to say of a person who loses his way or orientation and a disorder of customs. In the contemporary university some losses can be observed, at least, in terms of the education that it offers. They are not just any forgetfulness, they should not be overlooked, they are important and deserve reflection. It can be said, as is so often done, that the university education of recent years is being reinvented, that it has entered a process of innovation and that it is adapting to the current times. It's good that it is, but that doesn't negate that at the same time she's been forgetting some of her essential functions and characteristics along the way and therefore losing herself. If something bad can happen to a university education, it is that it ceases to be what it is called to be. This article focuses on four losses of the university today, namely: that students are dependent people of the university; whereas university teaching staff are a transmitter of knowledge; that there are particular and concrete contents that the student must learn by himself; and, finally, that university pedagogy should serve to promote a life of study. College education can be carried out in many ways, but not in every way one can imagine. Without the issues that have just been pointed out, the university education that happens is weak and without substance, a reduced and simple version, in short, it is advisable to recover that forgetfulness and put them into practice.

*Keywords:* university education; European Higher Education Area; moral liberalism; philosophy of education; university teacher.

## 1. INTRODUCCIÓN

La historia de la universidad no empieza con la aparición de las primeras y emblemáticas instituciones universitarias. Se puede decir que ya había universidad antes de que se fundasen Bolonia (1088), Oxford (1167), París (1170) y Salamanca, (1218) por citar algunas de ellas. No se está hablando de lugares que podríamos llamar pre-universidades o cuasi universitarios, sino de los porqués y paraqués del encuentro entre profesores y estudiantes. En otras palabras, antes de que la

universidad empezase a levantar sus edificios en un lugar u otro, ya había establecido sus razones de ser. La universidad, como el hospital y el juzgado, no se construye para luego preguntarse qué hacemos con ella, sino para institucionalizar y poner por obra unas misiones y finalidades determinadas. Claro está que esos cometidos no son eternos, las contingencias de cada época y lugar los someten a una constante revisión y, si es menester, a una adecuada adaptación. Sin embargo, en ellos siempre hay algo invariable e imperecedero. Un hospital, por muy modernizado que esté, dejaría de ser tal cosa si abandonase su misión de diagnosticar y tratar enfermos y a un juzgado, por muy actualizado que se presente, le pasaría lo mismo si se negase a administrar justicia. Algo así sucede con la universidad.

Las principales razones de ser de la universidad arraigan, principalmente, en la Grecia Clásica (Jaeger, 1957; Tejerina, 2010). Somos griegos: eso pueden decir los universitarios de todos los tiempos y podría verse escrito en la entrada del campus de cualquier universidad. Grosso modo, en aquella esplendorosa época brota el racionalismo etiológico y el espíritu crítico. La ciencia y la cultura que instauran los griegos convierte los conocimientos en teoría metódica y general, son ellos los que comienzan a crear sistemas racionales que, a diferencia de lo que sucedió en Mesopotamia y Egipto, iban más allá de objetivos prácticos. En la Grecia Clásica se apuesta por la observación, la experiencia y, sobre todo, se enarbola el arte de filosofar. Los griegos, más deductivos que inductivos, consideran que no es la razón la que se ajusta a la realidad, sino que es esta última la que debe estar organizada según teorías de la razón.

Veamos cuatro ejemplos que, aunque sean presentados de manera sucinta, pueden ayudarnos a concretar esas generalidades y, sobre todo, a identificar los gérmenes de la actividad universitaria. El primero de ellos es el de Pitágoras (580-495 a. C.) y sus discípulos. Esa comunidad que manifiesta culto a Apolo trata la ciencia como un medio para alcanzar un fin ulterior: limpiar el alma y liberarla del cuerpo. La comunidad pitagórica es un lugar de purificación, un modo de vida que llamaron contemplativo (*Bios theoretikós*), dedicado a la búsqueda de la verdad y del bien y que se organiza mediante reglas específicas de convivencia y conducta. El segundo ejemplo se encuentra en la Academia de Platón. Allí también se busca de la verdad mediante el saber y su ordenación, pero en este caso, para formar personas que sean capaces de renovar el Estado. Platón abre las puertas de su Academia a personalidades de formación variada, matemáticos, médicos o astrónomos que compartían sus ideas mediante debates. Es interesante recordar que Espeusipo (393-339 a.C.), quien fuera el sustituto de Platón como director de la Academia, negó la existencia de las ideas y de los números ideales, lo que produjo un retroceso de aquel centro de saber y formación. En el siglo I a.C. la actividad de la Academia ya era prácticamente irreconocible. Quién sabe si fue Espeusipo el primero de un linaje, de todos aquellos que quieren que la universidad sea un centro de empleabilidad u otras lindezas, cualquier cosa menos un lugar de estudio (Freitag, 2004).

El tercer ejemplo es el Liceo de Aristóteles. Entre otras cosas, se dice que todas las mañanas paseaba con sus discípulos discutiendo sobre asuntos científicos y filosóficos y que por las tardes los exponía ante un público más numeroso. El cuarto y último ejemplo es el del Museo y la Biblioteca de Alejandría. Se construyen en la época de máximo esplendor de la ciencia y cultura griegas (s. III-II a.C.) y en una ciudad cosmopolita y multicultural. En esos lugares se reúnen, por un lado, la herencia griega del culto a las musas y el legado del Liceo de Aristóteles; y por otro lado, la tradición oriental de las casas de sabiduría mesopotámicas y las casas de vida egipcia, ambas escuelas vinculadas a templos. El Museo estaba pensado para el desarrollo científico y la Biblioteca para la producción y el resguardo de los clásicos. En esos simbólicos emplazamientos se reúnen los conocimientos científicos y literarios, se cuenta con recursos materiales y personales, sí, hay un plantel de profesionales pagados por el Estado y se da atención expresa a la transmisión del saber. Estos cuatro ejemplos, y algunos otros que podrían haberse mencionado, incluso de otras épocas diferentes y previas a la Edad Media, emanan universidad, entonan la melodía del acontecimiento universitario, representan fundamentales razones de ser de la formación universitaria (Wyatt, 1990; Barnett & Fulford, 2020) que, de una manera o de otra, se han mantenido en el devenir de su historia (Rüegg, 1994). La universidad de hoy también se siente interpelada cuando se habla de un modo de vida reflexivo, la búsqueda de verdades, la transmisión de saberes, la formación de agentes de cambio social o la creación y mantenimiento de la ciencia y la cultura (García-García, Moctezuma-Ramírez, & Yurén, 2020); y el conjunto de la sociedad la mira de frente cuando se ponen esos asuntos encima de la mesa.

Sin embargo, habría que preguntarse a qué punto se ha llegado, en qué estado se encuentran esas razones de ser de la universidad, qué hechura están adquiriendo tales principios fundacionales. Se escuchan diferentes discursos: están los que defienden que la universidad de hoy navega viento en popa, que ha sabido adaptar esas misiones a los tiempos que corren, o incluso cambiarlas por otras más adecuadas y que disponemos de la universidad que hoy necesitamos y que requeriremos durante los años venideros (Zabalza, 2002; Weber, 2016). Aquí no seremos tan optimistas, hecho que no significa que nos aliemos con aquellas mentes catastrofistas que afirman que todo está perdido y que ya no queda nada de todo eso en las universidades contemporáneas (Readings, 1996; Llovet, 2011). No es bueno ver fantasmas por todas partes, pero tampoco meter los problemas debajo de la alfombra, mirarlos con recelo o disimular ante ellos, mucho menos complacerse con cualquier cosa, especialmente con versiones erróneas e incompletas de aquellos porqués. La universidad de hoy no es malintencionada, para nada, pero sí se muestra olvidadiza, y según como se mire, algo comodona, sí, parece ser que le resulta más desahogado hacer lo que se dice que tiene que hacer que lo que, *per se*, debe hacer. El objetivo de este trabajo es tratar algunos extravíos de la actual formación universitaria, asuntos que provienen de aquellas semillas griegas. Desde

nuestro punto de vista, hoy permanecen olvidados, no se les presta atención y lo que se está consiguiendo con ello es desvirtuar el sentido de dicha formación.

## 2. EXTRAVÍOS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA CONTEMPORÁNEA

En adelante, nos vamos a centrar en cuatro abandonos de la formación universitaria de hoy. Por supuesto que no se pueden generalizar, ni a nivel de universidades, ni de facultades, ni de estudios de grado, pero son lo suficientemente reconocibles como para que llamen nuestra atención. Los presentamos someramente antes de tratarlos con detenimiento. El primero de ellos tiene que ver con el protagonismo desmedido que se le otorga al estudiante en la universidad actual. Concederle un papel primordial tiene muchas consecuencias, pero preocupa especialmente una, que este se considere como alguien que no depende de la universidad, que la vea como un lugar que debe responder a sus intereses y particularidades. El segundo extravío está relacionado con el profesorado. Actualmente se defiende que debe ser un dinamizador de aprendizajes, una suerte de ingeniero de escenarios educativos innovadores; y eso está provocando que ya no se elogie la que podría considerarse su principal seña de identidad: transmitir conocimientos, eso es, conversar junto a los estudiantes con la cultura y la ciencia, el mundo, los ideales y las cosas de las personas, tal y como lo hace un buscador de verdades. El tercer extravío tiene que ver con los contenidos que se enseñan y aprenden en la universidad. El actual planteamiento competencial, el hecho de que casi cualquier contenido se encuentre en Internet y el ocaso de la memorización, entre otras cosas, facilitan que se olvide que la formación universitaria también consiste en aprender cosas en particular y por uno mismo. El cuarto y último extravío está en el terreno de la pedagogía universitaria. En buena parte de las actuales y novedosas metodologías docentes no se incluye el cultivo de una vida de estudio. Hoy se da a entender que enseñar a estudiar de manera concienzuda, sosegada, metódica y sin más pretensión que esa, la de estudiar por estudiar, no es innovador ni tampoco motiva y, sin embargo, la realidad se empeña en demostrar lo contrario. Quienes llevan una vida de estudio están inmersos en una innovación personal constante y su motivación se retroalimenta incesantemente, además, ¿cómo entender que un estudiante no lleve tal vida?, ¿no es precisamente ella la que da sentido a ese sustantivo con el que identificamos a los jóvenes que andan por la universidad?

### 2.1. *El estudiante dependiente de la universidad*

Desde hace muchos años, se viene diciendo que el estudiante es el auténtico protagonista de la educación. Ese famoso emblema, que se generó en el ámbito escolar (Coll, Palacios y Marchesi, 2001; Coll y Esteban-Guitart, 2020) se ha instalado en la universidad, por lo menos en la europea, gracias y principalmente al

renombrado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)<sup>1</sup>. Aunque son varias las razones filosóficas y pedagógicas que sostienen ese papel del estudiante, vale la pena centrarse en dos de ellas que nos parecen ciertamente significativas. No son independientes, sino que están entrelazadas, o si se prefiere, pueden ser vistas como dos puertas de entrada que conducen a un mismo lugar. La primera de ellas proviene del liberalismo en general y del que plantea John Rawls (1997) en particular. Dicha propuesta nace en el ámbito de la filosofía política, pero acaba teniendo una fuerte influencia en la filosofía moral y, en consecuencia, también en la educativa.

Grosso modo: se entiende que la persona es anterior e independiente de cualquier circunstancia, alguien sin ataduras, vínculos y trabas, en definitiva, un ser a quien se le debe imaginar en una condición de desnudez, o como proponía el propio Rawls, en una imaginaria “posición original” que solo puede ser captada a través de un hipotético “velo de la ignorancia”. Una persona, sea esta quien sea, no puede ser valorada por sus condiciones personales, procedencia, modos de vida, aspiraciones, metas o ideología, tales cuestiones, y otras más que se podrían añadir, son meras contingencias, serán unas, pero bien podrían haber sido otras. La persona así concebida requiere, por un lado, un respecto absoluto hacia su autonomía y una confianza férrea en su capacidad de razonamiento (Kant, 2008); y, por otro lado, necesita que en el espacio público se respire un clima de neutralidad, sobre todo moral. Los valores o ideas de Bien son propias de la esfera privada de cada uno. Ciertamente, la neutralidad tiene diferentes versiones (Raz, 1986; Kymlicka, 1989), pero, en cualquier caso, es ella la que debe organizar los lugares públicos y compartidos. Sobra decir, que esta filosofía presenta serias dudas, por ejemplo, ¿cómo se puede pensar en fulano sin tener en cuenta sus circunstancias?, ¿cómo valorar a mengano sin considerar sus opiniones y apreciaciones? o, ¿no es cierto que la neutralidad es una apuesta moral como cualquier otra?, y en relación con los espacios públicos, como son la mayoría de nuestras universidades, ¿no es verdad que son lugares de perfeccionamiento humano y, por lo tanto, requieren la apuesta por una opción moral determinada? (Mulhall, & Swift, 1992). Sea como sea, la propuesta es realmente atractiva y llevada al terreno universitario, representa la defensa de un estudiante autónomo, protagonista de su destino y que merece un respeto incondicional por parte del profesorado.

La segunda de las razones bebe de toda una serie de influyentes teorías educativas o propuestas de pensamiento pedagógico. Se está hablando de las aportaciones de personajes de la talla de Erasmo, Comenio, Descartes, Rousseau y Bourdieu, entre otros. Sin el ánimo de ser exhaustivos, esos intelectuales defienden que la cultura, la tradición, la comunidad o cualquier otra cosa que tenga tintes de adquirir un protagonismo considerable, no digamos de erigirse como estandarte del hecho educativo,

1. Para conocer el nacimiento y desarrollo de este proceso de cambio paradigmático de la universidad europea y hasta los propósitos que se persiguen para el año 2030, vale la pena consultar: <https://www.eua.eu/issues/10:bologna-process.html>.

entorpece más que ayuda a quienes están aprendiendo y labrando su futuro. Por supuesto, en esa lista de alienación también hay que incluir a los profesores, por lo menos a todos aquellos que se consideren como representantes de una tradición o cultura y transmisores de algo que vale la pena ser enseñado (Bellamy, 2018; Vigueirie, 2019). Esta razón también deja algunas dudas, por ejemplo, ¿qué sentido tiene el acontecimiento educativo si no hay nada que decir y si allí no hay nadie que tenga algo que explicar?, ¿de dónde sale que educar en una tradición o cultura equivalga a quitar protagonismo a quienes están aprendiendo?, y, ¿educar así, no es como dejar a las nuevas generaciones en un erial, sin saber dónde están lo que algunos han llamado: “horizontes de significado”? (Taylor, 1996). En cualquier caso, estamos ante otra razón atractiva, también para muchos universitarios, y que, como se decía más arriba, nos lleva al mismo terreno que la anterior. Resulta sugerente el pensar que son los estudiantes los protagonistas de su destino, que en ellos está la potestad de decidir qué quieren hacer con sus vidas, qué cuestiones abrazan y cuáles rechazan.

Parece innegable: el protagonismo del estudiante ha sido una verdadera y valiosa conquista educativa. Ya se sabe cómo acaba la historia cuando el estudiante cuenta como un cero a la izquierda (Pennac, 2008), no digamos si la educación que recibe no hace más que anularlo y enajenarlo (Forges, 2006). Cuesta encontrar una educación exitosa y de calidad en la que el estudiante no tenga el protagonismo que merece; además, la realidad demuestra que si un profesor consigue ejercer tanta y tan buena influencia en sus estudiantes, o por lo menos en buena parte de ellos, es, precisamente, porque los ve como protagonistas de la educación (McEwan, 2011; Esteban, 2018). Si se piensa en aquellos originales y palmarios ejemplos de actividad universitaria que se comentaban en la introducción, uno puede imaginar a los discípulos y estudiantes con su debido protagonismo y, sobre todo, como jóvenes que convivían con maestros y se esforzaban para tratar de alcanzar un merecimiento aún mayor. El protagonismo del estudiante no es nuestra preocupación, sino la defensa de una versión sin límites ni condiciones, excluyente y de carácter universal. En otras palabras, inquieta que no se calibre bien el protagonismo del estudiante, que se le dé rienda suelta y se lleve por delante algunas de las fundamentales razones de ser de la formación universitaria.

Cuando al estudiante se le manifiesta explícitamente o se le da a entender que es el protagonista absoluto de la universidad, se corre el peligro de que considere que esa comunidad está hecha para lo que MacIntyre (1987) llama un “yo emotivista” o para el “señorito satisfecho” de Ortega y Gasset (1930), para personas pendientes de saciar sus intereses personales por encima de cualquier otra cosa, e incluso, al precio que sea necesario pagar. A ese estudiante se le abren las puertas de una vida universitaria que, en verdad, no necesita demasiado de la universidad, y quizá lo más alarmante, que dista mucho de ser un proceso de transformación vital, algo que, todo sea dicho, debía suceder en aquellas comunidades griegas (Pérez-Díaz, 2010; Collini, 2012; Luque Mengíbar & López-Gómez, 2018; Esteban,

2020). Esa vida universitaria falsificada presenta dos caras perfectamente compatibles. Una de ellas podría llamarse: clientelar. Se asemeja mucho a la relación que se establece entre proveedores y consumidores (Molesworth, Scullion, & Nixon, 2011). Durante los últimos años, no es difícil dar con estudiantes que manifiestan haber pagado por algo, sea lo que sea, que la universidad debe ofrecerles. Esos estudiantes no se encuentran solo en instituciones privadas, también andan por las universidades públicas. Y por supuesto, tampoco es difícil cruzarse con profesores que, a la mínima de cambio, manifiestan que no se les paga para hacer tal cosa o la de más allá. No se está hablando de cuestiones que atropellan los derechos de los trabajadores, sino de pequeñas acciones y tareas que enriquecen la formación universitaria, especialmente desde un punto de vista humanizador, y que se le suponen a un profesor, a alguien que más que dedicarse a una profesión, debe profesar una vocación (Weber, 1983; Derrida, 2002).

La otra cara de esa vida universitaria escuálida es la incomunicación, el aislamiento o la soledad. Por extraño que parezca, situar al estudiante en una posición de absoluto protagonismo es una buena manera de dejarlo solo con sus intereses y motivaciones, con sus cosas; o si se prefiere, es una efectiva estrategia para ocultarle que es alguien que depende de la universidad, entendiendo esa dependencia en el sentido más positivo y educativo del término. No se dice nada nuevo si se afirma que en la universidad actual es relativamente fácil pasar desapercibido, no sentirse vinculado, sin establecer casi ningún lazo, sin apenas vivir momentos en los que uno se sienta interpelado. Se puede transitar por la universidad, por ejemplo, sin haber participado en conversaciones de esas que no finalizan nunca porque uno se las lleva consigo y que tienen poder de transformación humana y humanizadora (Walton, 1972). Desde luego, la sana y constructiva dependencia de la universidad de la que se está hablando no se salva solo asistiendo a un desfile de asignaturas, entregando una serie de trabajos y realizando un conjunto de exámenes, en fin, acumulando créditos.

En definitiva, habrá quienes piensen que la universidad contemporánea ha otorgado al estudiante un protagonismo que tiempo atrás no tenía y que ha conseguido adaptarse a sus necesidades, expectativas y a lo que de él se espera en el ámbito social y profesional. Sin embargo, una cosa es adaptarse y otra transformarse en algo diferente, con distintas funciones y dinámicas, por eso el Cardenal Newman (1986) advertía que hay universidades e instituciones así llamadas (*so-called universities*), pero que en realidad no lo son tanto. Como se viene diciendo, el protagonismo que se le otorga hoy en día al estudiante parece desmedido, y si con ello se pretende vincular más al estudiante a la causa universitaria, se podría estar consiguiendo todo lo contrario, a saber: darle a entender que la universidad es un lugar del que puede hacer uso para satisfacer sus demandas y necesidades, o peor, para hacer con ella de su capa un sayo. Además, vale la pena insistir una vez más: a buen seguro que Pitágoras, Platón, Aristóteles, quienes dirigían el Museo y la Biblioteca de Alejandría y tantos buenos profesores que a lo largo de

la historia han pasado por nuestras universidades o que ahora se encuentran en ellas, consideran que el estudiante debe tener su protagonismo; eso sí, el justo y necesario, el conveniente, el que se va logrando poco a poco, conforme uno se va involucrando en la aventura universitaria.

## 2.2. *El profesor como transmisor de conocimientos*

El papel del profesorado universitario ha cambiado ostensiblemente durante los últimos años. Podría decirse que se han dado dos grandes transformaciones y que ambas afectan al buscador de verdades que se encuentra con estudiantes para poner por obra el acontecimiento universitario. La primera de ellas tiene que ver con una suerte de rendición de cuentas, especialmente para la obtención de acreditaciones que permiten ascender de categoría profesional y consolidar la carrera académica. Como es sabido, el profesor universitario de hoy debe presentar méritos, principalmente, de investigación, gestión, docencia. Cada una de esas facetas del profesor incluye diferentes aspectos que computan de manera diferente y, entre ellas mismas, se da una considerable desigualdad<sup>2</sup>. La docencia, que es lo que aquí nos interesa, está a una cierta distancia de la investigación. Algo así sucede también respecto a los ránquines internacionales que desde hace años clasifican a las universidades en una especie de competición. El *QS World University Ranking*, el *Times Higher Education World University* (THE) o el *Ranking de Shanghai* (ARWU), por citar tres de los más importantes, ponen el énfasis en la investigación, hecho que conlleva una minusvaloración de la docencia (Thoilliez y Valle, 2015; Rivero, 2021).

De esta situación se podrían extraer como mínimo dos conclusiones. La primera, y seguramente la más curiosa, es que se llame profesor a quien no se le valora en demasía como tal. Visto lo visto, el investigador, el transferidor de conocimientos y hasta el gestor son más reconocidos que el profesor. La segunda, quizá la más obvia, lógica y consecuencia de la anterior, es que el profesor dedica más atenciones y esfuerzos a las cuestiones que más puntúan. Aunque hay algunos que se niegan a entrar en el juego, la inmensa mayoría de profesores actúan estratégicamente, identifican las dianas e intentan dar en los blancos. Entre todos ellos destaca sobremanera la publicación de artículos en revistas científicas de impacto y de libros en editoriales de prestigio internacional. En el ámbito universitario actual ya es conocido eso de: *Publish or Perish* (publicar o perecer).

A todo ello, hay que añadirle una segunda transformación. Nos referimos al modelo docente que instaura el EEES y que no ha dejado de crecer y desarrollarse

2. La información relativa a este asunto puede encontrarse en las páginas web de las distintas agencias de evaluación del profesorado universitario que dependen de diversas Comunidades Autónomas españolas. No obstante, y para hacerse con una idea general, es recomendable visitar la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), concretamente la sección relativa al profesorado: <http://www.aneca.es/ANECA-para/Profesores>.

desde entonces (Monereo y Pozo, 2003; Zabalza, 2007). Sin el ánimo de ser exhaustivos, se apuesta por un profesor que actúe como dinamizador de aprendizajes y creador de escenarios educativos. Se le pide, por un lado, que sea experto en novedosas dinámicas y recursos psicopedagógicos que supuestamente ayudan a aprender más y mejor, así como en los que garantizan una evaluación continuada y en muchos formatos; y, por otro lado, que esté abierto a la innovación docente, especialmente la que tiene que ver con las tecnologías de la información y la comunicación. A todo este asunto nos dedicaremos con mayor detenimiento en el último apartado de este bloque.

Esta situación, a pesar de sus logros y bondades, parece olvidar que el profesor también es, y quizá por encima de todo, un transmisor de conocimientos. No se está diciendo con ello que la ingeniería psicopedagógica actual defenestre esa función, sino que la deja en un segundo o tercer plano, incluso, y en determinados planes de estudios, la reduce a la mínima expresión. La formación universitaria es un elogio de la transmisión de la ciencia y la cultura (Steiner y Ladjali, 2005; Bellamy, 2021), un lugar para conversaciones profundas, concretas e indeterminadas, con puntos de llegada e inconclusas (Turkle, 2017); acaso por eso puede hablarse de un auténtico acontecimiento ético (Bárcena y Mélich, 2000). En dicho elogio no solo importan los saberes que se puedan transmitir, a los que, por cierto, nos dedicaremos en el siguiente apartado, tiene más relevancia si cabe el propio acto de la transmisión, el maravilloso traslado y contagio de saberes de unas mentes y almas a otras. La transmisión universitaria tiene poco que ver con un proceso psicopedagógico perfectamente diseñado, estructurado y en que el más mínimo detalle debe ser evaluado, es más bien un trabajo de artesanía entre maestros y aprendices (Sennet, 2013; Larrosa, 2019a). En el elogio de la transmisión el profesor se presenta ante los estudiantes como un buscador de verdades, como alguien que ha estado estudiando, pensando y tiene algo que decir, se sitúa ante ellos con sus conocimientos e ignorancias, certezas y dudas, seguridades y vacilaciones, respuestas y preguntas y, sobre todo, con la esperanza de que ellos también adquieran ese *modus vivendi*.

El profesor transmisor de conocimientos encuentra acomodo en por lo menos tres encuentros y espacios universitarios que hoy parecen haber sido olvidados. El primero es la clase magistral. Esta no debe confundirse con esas otras clases que la han suplantado y que con razón causan tanto recelo y reciben tanta crítica. Una clase magistral está a años luz de aquellas en las que se lee un *PowerPoint*, unos apuntes, un manual o en las que no varía ni una coma curso tras curso, que hasta incluyen los mismos chistes, anécdotas, dimes y diretes. Una clase magistral es la que imparte un maestro, una hora y media o dos difíciles de olvidar, incluso con la magia suficiente como para convertir ese tiempo en unos pocos minutos. También se puede decir que una clase magistral tiene la capacidad de servir de término de comparación por su perfección y exactitud. El segundo encuentro en el que la transmisión de conocimientos muestra su rostro es la tutoría, emblema del modelo de formación universitaria propuesto por el Cardenal Newman (1986) y que tanta

influencia ha tenido en el ámbito anglosajón. La tutoría de la universidad contemporánea, salvo contadas excepciones, ha venido a convertirse en una cita para solucionar vicisitudes, problemas burocráticos o encajes en la agenda personal del estudiante. También parecen ser ventanillas de reclamaciones, usualmente centradas en los resultados de las evaluaciones. Sin embargo, la tutoría universitaria es un momento idóneo para entablar una conversación que tiene mucho que ver con la transmisión de conocimientos de la que se viene hablando. Más allá de cuestiones que tengan que ver con el currículo académico, aunque ciertamente van incluidas, se trata de un diálogo con la propia universidad que encarna el profesor, ahora tutor o mentor; y, por lo tanto, con uno mismo en tanto que aprendiz de buscador de verdades. La tutoría bien puede ser vista:

...as an invitation to speak, and as a form of exposition and dialogue, is the possibility of the opening up of a new dimension of thinking and acting. This is the invitation to a conversation in education that is itself truly educative (Fulford, 2013, p. 114).

Por último, están los seminarios de lectura: encuentros formales y sistemáticos entre pequeños grupos de estudiantes y un profesor, o quizá más de uno, para leer, comentar y pensar en textos que, por decirlo de alguna manera, valgan la pena (Gil y Sánchez, 2015). Es preciso recordar que Robert M. Hutchins, presidente de la prestigiosa Universidad de Chicago desde 1929 hasta 1951 y uno de los filósofos de la formación universitaria más reconocidos, insistía en esos seminarios y textos con vehemencia, principalmente, porque los consideraba esenciales para el desarrollo de almas y mentes universitarias (Hutchins, 2018). Por supuesto, en un seminario de lectura también hay espacio para una película, obra de teatro, canción o lienzo, en fin, para cualquier producción cultural que hable de cuestiones de calado, humanas y humanizadoras. No obstante, hay que señalar que el texto escrito tiene una destacada importancia tal y como se verá en el siguiente apartado. En los seminarios de lectura el elogio de la transmisión también hace acto de presencia, allí puede verse al profesor apasionado por la ciencia y la cultura, asombrado ante la realidad y la utopía, defensor de determinadas ideas y escéptico ante otras, en definitiva, enamorado de la búsqueda de verdades.

Alguien podría preguntarse qué competencias debe tener el transmisor de conocimientos en los espacios y momentos universitarios que se acaban de comentar u en otros en los que podamos pensar (Bain, 2011). Sin embargo, no se trata tanto de esas cosas, como de vivir la universidad (Verger, 1994), que es como decir, cultivar unos modos y maneras típicamente universitarias. Eso es algo que:

Obviamente, no puede reducirse a una suma de competencias, como quieren hacernos creer los programadores cognitivistas. Tampoco a un carácter particularmente inusual y fuerte. Un estilo es una manera de dar forma a una fuerza, de conseguir que el saber esté vivo, enganchado a la vida, de habitar una ética de testimonio que rechaza cualquier criterio normativo de ejemplaridad. El estilo es la manera

singular en la que un docente entra, él mismo, en relación con el saber. Pero es también la forma de transmitir el conocimiento que se deriva de esta relación única (Recalcati, 2016, p. 115).

A ese estilo también se le puede llamar carisma, que “no es otra cosa más que la manera singular con la que un profesor hace vibrar el saber que transmite a sus alumnos” (Recalcati, 2016, p. 115). En definitiva, olvidarse del profesor en tanto que transmisor de conocimientos es hacer un flaco favor a la universidad en general y a los estudiantes en particular. ¿Qué se gana ahorrándoles espacios y momentos como los que se han comentado?, ¿en qué queda la formación universitaria cuando se olvida que esta también consiste en convivir con auténticos transmisores de conocimientos?

### 2.3. *Contenidos particulares que aprender(se)*

El asunto de las competencias lleva años afincado en nuestras universidades<sup>3</sup>. Aunque su aceptación es mayoritaria, también cuenta con indecisos y detractores, personas que consideran que su conceptualización y, sobre todo, su enseñanza, aprendizaje y evaluación es un mar de complicaciones (Díaz Barriga, 2006). Sea como sea, las competencias vienen a ser una descripción de lo que se espera de un graduado universitario, especialmente como profesional, pero también como persona y ciudadano. Más allá de analizar si esta nueva manera de entender la formación universitaria ha sido beneficiosa, un obstáculo o algo perjudicial, interesa que nos preguntemos en qué situación han quedado los contenidos, aquello que hasta la aparición de las competencias daba sentido a un plan de estudios y a los diferentes programas de las asignaturas porque era lo que debía ser enseñado, aprendido y evaluado.

No se puede afirmar que el aprender contenidos haya desaparecido del mapa de la formación universitaria, básicamente porque entonces no habría grados ni másteres que pudiesen mantenerse en pie. Sin embargo, parece ser que las competencias han subordinado ese aprendizaje y hasta puesto en tela de juicio. Entre otras cosas, asistimos a un debate universitario utilitarista que pretende identificar qué contenidos merecen aprenderse por ser rentables y eficientes y cuáles no por ser improductivos e ineficaces. Algunos autores hablan de contenidos “imprescindibles” y “deseables”, dando a entender con ello que de lo que se trata es de apostar por los primeros y dejar los segundos en el terreno del anhelo o del tiempo libre (Coll, 2021). Paralelamente, es sabido que casi todos los contenidos, por no decir todos, están en Internet, y entre otras cosas, eso significa que la necesidad de aprendérselos se haya sustituido por la tranquilidad de disponer de ellos en cualquier momento

3. Para disponer de una amplia y exhaustiva información al respecto vale la pena consultar, entre otras páginas web: <https://www.ehea.info/>

y lugar, formato, versión y de manera rápida. Ciertamente, esa misma tranquilidad también la dan los libros, pero el tiempo, esfuerzo y dedicación que requiere el hecho de perderse en una biblioteca no tiene punto de comparación con el de navegar por Internet.

El olvido de que la formación universitaria incluye aprender contenidos en particular y por uno mismo, y hasta se puede añadir que cuantos más mejor, tiene serias y preocupantes consecuencias. Se señalan dos. Una atañe a las propias competencias. Estas pueden quedar en aguas de borrajas si no están ancladas en el aprendizaje de contenidos particulares, y que bien mirado y por muy mal que sepa, tienen poca rentabilidad o utilidad posmoderna (Ordine, 2013). La realidad demuestra que no son pocas las competencias que están inmersas en esta situación. Sirva de ejemplo:

Recuerden a los estudiantes, en todos los reglamentos y documentos que quieran, que el sexismo está mal; reúnan a los universitarios para hacerles reflexionar sobre el respeto al otro; todo eso no servirá para nada. En cambio, háganles estudiar la vida de Juana de Arco, su historia, su proceso; denles a leer a Madame de La Fayette; háganles aprender todo lo que Marie Curie ha dado a la ciencia: ¿cómo podría ni un solo alumno afirmar después que la mujer es inferior al hombre? A través de cada una de esas figuras particulares, en la singularidad del universo cultural en el que han nacido y que han marcado con su huella, somos conducidos a una enseñanza cuyo alcance es universal (Bellamy, 2018, p. 150).

Los contenidos no son complementos, ornamentos o cosas a las que acudir cuando sea menester, son parte esencial de la formación universitaria, incluso aunque esta se plantee de manera competencial. La segunda consecuencia es que se olvide la aspiración de transformar al estudiante (DelBanco, 2012; Deresiewicz, 2019). Vale la pena volver a aquellos gérmenes de la formación universitaria de los que se hablaba en la introducción. Si son ejemplares por algo, acaso sea por considerar que aprenderse producciones culturales y científicas particulares es caudal para conseguir lo que ha venido a llamarse una vida lograda (Llano, 2002) o la plenitud humana (Ibáñez-Martín, 2017). A esta cuestión se refería Nietzsche (2000) en una de sus reflexiones en torno a la educación. El filósofo se centra en el arte y la filosofía, pero lo mismo se podría decir de cualquier área de conocimiento:

Ninguno de vosotros conseguirá llegar a disponer de un auténtico sentido de la sagrada seriedad del arte, ya que se os enseña con mal método a balbucear con independencia, cuando, en realidad, habría que enseñaros a hablar; se os enseña a ensayar la crítica estética de modo independiente, cuando, en realidad, se os debería infundir un respeto hacia la obra de arte; se os habitúa a filosofar de modo independiente, cuando, en realidad, habría que obligaros a *escuchar* a los grandes pensadores. El resultado de todo eso es que permaneceréis para siempre alejados de la antigüedad, y os convertiréis en los servidores de la moda (Nietzsche, 2000, p. 80).

Los contenidos que se aprenden en la universidad no son solo medios para lograr determinados fines, tampoco recursos que están en una nube virtual y que uno puede consultar cuando considere. Son más bien asuntos que aprehender, haberes para andar con pies de plomo y no dejarse atrapar por corrientes de pensamiento que están de moda, discursos mayoritarios o lo políticamente correcto, en fin, para, como advertía Ortega y Gasset (1937), no adquirir la forma de un individuo en medio de la masa que nada diferente tiene que aportar, pensar, decir o hacer. Está muy bien que el discurso universitario contemporáneo no se canse de proclamar que los estudiantes están llamados a ser agentes de cambio, innovadores, imaginativos y creadores, promotores de un mundo más justo, sostenible y equitativo o enunciados parecidos. Ahora bien, esos perfiles difícilmente llegarán a buen puerto si no se nutren con contenidos típicamente universitarios, a lo sumo, y salvo contadísimas excepciones, tendremos jóvenes que más o menos intuyan las cosas que podrían llegar a hacer, pero sin materia prima para llevarlas a cabo.

#### 2.4. *Una vida de estudio*

Tal y como se adelantó cuando se hablaba del profesor en tanto que transmisor de conocimientos, la psicopedagogía universitaria se ha transformado sobremedida durante los últimos años. Lejos queda el pensar que en la universidad solo hay un modo de enseñar, aprender y evaluar, y tampoco es suficiente con asumir que cada disciplina académica tiene su epistemología y, por lo tanto, su psicopedagogía particular (Becher, 2001). Sin el ánimo de ser exhaustivos: el férreo vínculo que se ha establecido entre la psicología cognitiva y emocional y la práctica educativa (Coll, 1989), el auge de los diferentes constructivismos (Hernández Rojas, 2008) y la consolidación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, han puesto el centro de atención en los diferentes modos de aprender de los estudiantes, en sus motivaciones e intereses y en acercarlos lo máximo posible a la realidad social y cultural en la que se encuentran. Esta nueva vuelta de tuerca ha provocado que la actual propuesta psicopedagógica universitaria sea amplia y extensa (Fry, Ketteridge, & Marshall, 2014; Marshall, 2019) y todo indica que seguirá creciendo conforme pasen los años. Sería irrelevante listar aquí todas las opciones que tenemos encima de la mesa, quizá resulte más provechoso fijarse en las actuales tendencias. Una manera interesante de hacerlo es echándole un vistazo a los cursos de formación que nuestras universidades ofrecen al profesorado, usualmente a través de sus Institutos de Ciencias de la Educación (ICE). A fin de cuentas, esas formaciones son un reflejo fidedigno de la capacitación docente que hoy se demanda.

Se podría discutir sobre si es esas nuevas maneras de encarar la docencia mejoran o no la formación universitaria y en qué sentidos, no obstante, parece más adecuado pensar en qué situación queda algo que es, precisamente, lo que otorga sentido al término “estudiante”. Nos referimos a estudiar, o para ser

más exactos, a llevar una vida de estudio. No se está hablando solo de dedicar tiempo y esfuerzo a buscar información, realizar tareas de evaluación continuada, memorizar cosas o comprender lo nuevo que se va adquiriendo y reorganizar lo que ya se sabía.

Llevar una vida de estudio consiste en asumir que uno se dedica a un trabajo especial y único, que es empleado de una empresa que no tiene parangón (Guitton, 2005; Lorda; 2016). Las características de esa vida bien podrían resumirse de la siguiente manera:

...el ser siempre en presente, sin estar orientado a una finalidad exterior; el estar más de lado de la receptividad que de la actividad; el carácter solitario; una cierta separación del mundo, de sus afanes y utilidades; el estar hecho en una temporalidad sin fin ni finalidad, en un tiempo que no cuenta y que no se cuenta; el estar hecho en un espacio textual potencialmente infinito e indefinido, lleno de desvíos y ramificaciones; las cualidades de la atención y concentración; la relación con la melancolía; la relación con el silencio y la escucha (Larrosa, 2019b, p. 165).

Esa vida tiene sus rituales, no puede llevarse a cabo de cualquier manera, mucho menos de un modo intermitente u ocasional, no puede reducirse a hincar codos durante los períodos de exámenes. Una vida de estudio requiere la sistematicidad de encerrarse en la biblioteca, la habitación o aquel *petit paradise* en el que uno puede leer, tomar notas y subrayar, resolver ejercicios y redactar textos, en fin, todas esas pequeñas y grandes cosas que nos permiten identificar a un estudiante y que se le suponen a un buscador de verdades. Durante los últimos años, no son pocos los profesores universitarios que se ven envueltos en situaciones que rozan la angustia y el desconsuelo. Algunos de sus estudiantes que ya están en los últimos cursos o acaban de graduarse les manifiestan que si alguna vez llevaron una vida de estudio fue en el instituto, pero no en la universidad. Quizá sean casos aislados y propios de determinadas facultades o grados, pero, aun así, ese tipo de comentarios deberían hacer saltar todas las alarmas de la universidad. La psicopedagogía universitaria actual debe adaptarse a los tiempos que corren y a las condiciones personales y sociales de los estudiantes, por supuesto que sí, pero también tiene la responsabilidad de cultivar una vida de estudio, de mantener la herencia de aquellos gérmenes universitarios de los que hablamos en la introducción y que, con mayor o menor éxito, se han mantenido a lo largo de la historia de la universidad.

### 3. CONCLUSIONES

Se han presentado cuatro extravíos de la formación universitaria contemporánea. Parecen ser importantes como para tenerlos en consideración, básicamente, porque pueden conducirnos a una situación peliaguda: que dicha formación abandone algunas de sus esencias y, por lo tanto, que adquiera una hechura desustanciada; o peor si cabe, que se abandone en manos de poderes que hacen uso de ella. En

otras palabras, esos olvidos están para recordarnos que la formación universitaria debe ser eso, formación universitaria, y otro tema diferente es que también sirva para otras cuestiones.

Dicho esto, no debería olvidarse que el estudiante depende de la universidad en el sentido más profundo del término. Actualmente, se insiste por activa y por pasiva en otorgarle todo el protagonismo posible, pues bien, quizá no haya mejor manera de conseguirlo que tratándolo como lo que realmente es: un estudiante. El protagonismo es una conquista personal, un logro que conlleva esfuerzo, dedicación y paciencia, está al final de un trecho; si se otorga de buenas a primeras y de manera gratuita, se corre el peligro de que el joven universitario adquiera las formas de un cliente o que camine por la universidad como un huésped sin anfitrión, en fin, que actúe de muchas maneras menos como estudiante. Tampoco debería olvidarse que el profesor es un transmisor de conocimientos, alguien que tiene algo que decir. El profesor es un estudiante avanzado de la comunidad universitaria, lleva tiempo dedicado a buscar verdades y ansía compartir ese *modus vivendi* con sus estudiantes, también las verdades que haya podido encontrar. Cuesta entender el poco valor que hoy se le da al profesor en tanto que transmisor de conocimientos, que se le tenga enfrascado en un sinfín de tareas y obligaciones que si algo consiguen es apartarlo de esa función; y sorprende que aquellos espacios universitarios en los que puede honrar el elogio de la transmisión estén siendo anulados y tergiversados.

También preocupa que la formación universitaria actual olvide que el estudiante debe aprender contenidos en particular y por él mismo. No tiene nada que ver con fastidiar a nadie, el capricho de algunos o un tic de un pasado, sino con que pueda alcanzar su mejor versión posible, y por qué no decirlo, saborear la libertad. No hace falta justificar que quien sabe cosas es libre y que cuantas más cosas sabe uno más libre es. La universidad también está para educar personas cultas y hace aguas si se contenta con formar técnicos y profesionales que cubran nichos de la sociedad. Y, por último, no parece recomendable olvidar que la formación universitaria es una oportunidad de oro para cultivar una vida de estudio serio, concienzudo y sistemático. No solo gana quien la vive, también quienes le rodean. De esa vida brotan virtudes como la humildad, la empatía, la resiliencia, el respeto, el diálogo, la prudencia o la veracidad, virtudes que, quizá hoy más que nunca, necesitamos en nuestras calles y plazas, hospitales, escuelas y empresas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bain, K. (2011). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de València. Servei de Publicacions.
- Bárcena, F., y Melich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Barnett, R., & Fulford, A. (Eds.). (2020). *Philosophers on the University*. Springer.

- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Bellamy, F-X. (2018). *Los desheredados*. Encuentro.
- Bellamy, F-X. (2021). Crisis de la transmisión y fiebre de la innovación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 169-178. <https://doi.org/10.14201/teri.25407>
- Coll C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcanova.
- Coll, C., y Esteban-Guitart, M. (2020). *Aprendizaje con sentido y valor personal: estrategias, recursos y estrategias de personalización educativa*. Graó.
- Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación (Vol.2): Psicología de la Educación Escolar*. Alianza Editorial.
- Coll, C. (2021, abril, 04). <https://elpais.com/educacion/2021-04-04/cesar-coll-coautor-del-nuevo-modelo-de-aprendizaje-escolar-en-ningun-caso-nuestra-propuesta-busca-bajar-el-nivel.html>
- Collini, S. (2012). *What are universities for?* Penguin Group.
- Delbanco, A. (2012). *College, What it was, is, and should be*. Princeton University Press.
- Deresiewicz, W. (2019). *El rebaño excelente*. Rialp.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Mínima Trotta.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
- Esteban, F. (2018). *Ética del profesorado*. Herder.
- Esteban, F. (2020). *La Universidad Light*. Paidós.
- Forges, J. F. (2006). *Educar contra Auschwitz. Historia y Memoria*. Anthropos.
- Freitag, M. (2004). *El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política*. Ediciones Pomares.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (Eds.). (2014). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing academic practice*. Routledge.
- 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>
- García-García, F. J., Moctezuma-Ramírez, E. E., & Yurén, T. (2020). Aprender a aprender en universidades 4.0. Obsolescencia humana y cambio a corto plazo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 221-241. <https://doi.org/10.14201/teri.23548>
- Gil, F., y Sánchez, A. (2015). Hacia una pedagogía universitaria. Los Seminarios de lectura en la Universidad. En F. Gil y D. Reyero (Eds.). *Educar en la Universidad de hoy. Propuestas para la renovación de la vida universitaria* (pp. 34-49). Encuentro.
- Gitton, J. (2005). *El trabajo intelectual*. Rialp.
- Hernández Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación, *Perfiles educativos*, 30(122), 38-77.
- Hutchins, R. M. (2018). *La universidad de utopía*. EUNSA.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Dykinson.
- Jaeger, W. (1957). *Paidea*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2008). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Espasa-Calpe.

- Kymlicka, W. (1989) *Liberalism, Community and Culture*. Oxford University Press.
- Larrosa, J. (2019a). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Editorial Candanya.
- Larrosa, J. (2019b). *P de profesor*. Noveduc.
- Llano, A. (2002). *La vida lograda*. Ariel.
- Llovet, J. (2011). *Adiós a la universidad: el eclipse de las humanidades*. Galaxia Gutenberg.
- Lorda, J. L. (2016). *La vida intelectual en la Universidad. Fundamentos, experiencias y libros*. EUNSA.
- Luque Mengíbar, D., & López-Gómez, E. (2018). Metáforas de la educación universitaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 247-266. <https://doi.org/10.14201/teoredu302247266>
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Crítica.
- Marshall, S. (Ed.). (2019). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice*. Routledge.
- McEwan, H. (2011). Narrative reflection in the philosophy of teaching: genealogies and portraits. *Journal of Philosophy of Education*, 45(1), 125-140.
- Molesworth, M., Scullion, R., & Nixon, E. (2011). *The Marketisation of Higher Education and the Student as a consumer*. Routledge.
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Síntesis.
- Mulhall, S., y Swift, A. (1992). *El individuo frente a la comunidad. El debate entre liberales y comunitaristas*. Ediciones Temas de Hoy.
- Newman, J. H. (1986) *The idea of a university*. University of Notre Dame Press.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Tusquets Editores.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acanalado.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *La misión de la universidad*. Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1937). *La rebelión de las masas*. Espasa Calpe.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Random House.
- Pérez-Díaz, V. (2010). *Universidad, ciudadanos y nómadas*. Ediciones Nobel.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Raz, J. (1986). *The Morality of freedom*. Oxford University Press.
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Harvard University Press.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Rivero, R. (2021). *El futuro de la Universidad*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rüegg, W. (Ed.).(1994). *Historia de la Universidad en Europa. Las universidades en la Edad Media*. Editorial de la Universidad del País Vasco
- Sennet, R. (2013). *El artesano*. Anagrama.
- Steiner, G., y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Ediciones Siruela.
- Tejerina, F. (2010). *La universidad. Una historia ilustrada*. Turner.
- Thoilliez, B., y Valle, J. M. (2015). Ser profesor en la universidad hoy, En F. Gil y D. Reyero (Eds). *Educación en la universidad hoy* (pp.82-97). Encuentro.

- Turkle, Sh. (2017). *En defensa de la conversación. El poder de la conversación en la era digital*. Ático de los Libros.
- Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Paidós.
- 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.
- Viguerie, J. (2019). *Los pedagogos*. Encuentro.
- Walton, A.J. (1972). *Lectures, tutorials and the like*. Medical and Technical Publishing Co.
- Weber, M. (1983). *El trabajo intelectual como profesión*. Ediciones Bruguera.
- Weber, L.E. (2016). *The University in the 21st century: Innovative, International, Pro-active*. Glion Colloquium.
- Wyatt, J. (1990). *Commitment to Higher Education. Seven West European Thinkers on the Essence of the University. Max Horkheimer, Karl Jaspers, F.R. Leavis, John Henry Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno*. SHRE and Open University Press.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.
- Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.