



Pedagogía materializada en los alojamientos universitarios 5.0: una agenda formativa para el Plan Europeo de Vivienda Asequible

Materialized Pedagogy in University Housing 5.0: a formative agenda for the European Affordable Housing Plan

  María José Ibáñez Ayuso (M.J.I.A.). Universidad Francisco de Vitoria (España)

RESUMEN

En el marco del Plan Europeo de Vivienda Asequible, que reconoce el acceso al alojamiento estudiantil como condición estructural del derecho a la educación, este artículo analiza el potencial educativo de los espacios residenciales universitarios. A través de un estudio comparado de cinco modelos europeos: Colegios Mayores (España), *Collegi di Merito* (Italia), *Repúblicas de Estudiantes* (Portugal), *Študentski dom* (Eslovenia) y *Szakkollégiums* (Hungría), se identifican principios formativos y criterios de diseño transferibles a los campus contemporáneos. Los resultados se organizan en tres ejes: la educación liberal y la formación del carácter como fundamento de la vida universitaria; la incorporación crítica de la inteligencia artificial y las tecnologías digitales al servicio del fortalecimiento de la comunidad universitaria; y la arquitectura entendida como pedagogía materializada. Como conclusión se propone un modelo de sostenibilidad educativa integral, que reoriente la universidad desde un catálogo de servicios hacia un ethos de convivencia, responsabilidad y sentido enfocado al bien común..

ABSTRACT

Within the framework of the European Affordable Housing Plan, which recognizes access to student housing as a structural condition of the right to education, this article critically examines the educational potential of university residential spaces as environments where pedagogy, technology, and architecture converge. Through a comparative analysis of five European models, Colegios Mayores (Spain), Collegi di Merito (Italy), Repúblicas de Estudiantes (Portugal), Študentski domovi (Slovenia), and Szakkollégiums (Hungary), the study identifies formative principles and transferable design criteria for contemporary campuses. The results are organized around three axes: liberal education and character formation as the foundation of university life; the critical incorporation of artificial intelligence and digital technologies in service of community and deliberation; and architecture understood as materialized pedagogy. The conclusion advances a model of integral educational sustainability (environmental, institutional and cultural) that reorients the university from a mere catalogue of services toward an ethos of coexistence, responsibility, and meaning.

PALABRAS CLAVE - KEYWORDS

Diseño de vivienda, edificios educativos, enseñanza superior, educación moral, política de vivienda.
Housing design, educational buildings, higher education, moral education, housing policy.



1. INTRODUCCIÓN

1.1. El Plan Europeo de Vivienda Asequible: una coyuntura decisiva

El 10 de septiembre de 2025, la presidenta de la Comisión Europea, Ursula von der Leyen, afirmaba en su discurso sobre el Estado de la Unión que ningún estudiante debería tener que abandonar sus estudios por no poder pagar el alquiler. Al presentar el Plan Europeo de Vivienda Asequible, la Unión Europea reconocía por primera vez que el acceso a la vivienda estudiantil no era un asunto colateral, sino una condición estructural del derecho a la educación (Von der Leyen, 2025). En un contexto marcado por la inflación de los precios urbanos y la internacionalización de los campus, estudiar se ha convertido, en buena medida, en una cuestión vinculada a la posibilidad de acceder a un alojamiento digno y asequible (de la Cruz, 2022). Sin embargo, el riesgo de este nuevo impulso político reside en reducir la respuesta a una estrategia cuantitativa, sin atender a la naturaleza educativa de los lugares donde los estudiantes viven.

Esta transformación coincide con una profunda reconfiguración digital de la educación superior. La expansión de plataformas de aprendizaje, ecosistemas híbridos de interacción e inteligencia artificial generativa ha modificado las condiciones de la experiencia universitaria contemporánea. En este contexto, la tecnología no puede entenderse únicamente como una herramienta instrumental, sino como una mediación que reconfigura las formas de presencia, atención, convivencia y aprendizaje (Sánchez-Rojo et al., 2024). Los espacios residenciales participan también de esta transformación, configurándose progresivamente como entornos híbridos donde arquitectura, tecnología y pedagogía convergen. Esta cuestión resulta especialmente pertinente porque el alojamiento residencial universitario constituye una línea de investigación poco explorada en la literatura pedagógica europea (Ibáñez Ayuso, 2023). Frente a la extensa tradición norteamericana sobre los *involving colleges* o la *student affairs pedagogy* (Dabdoub et al., 2023), los estudios europeos han tendido a centrarse en aspectos administrativos o arquitectónicos, relegando su potencial formativo. A ello se suma que la creciente literatura sobre transformación digital de la educación superior apenas ha prestado atención a los espacios residenciales como ecosistemas tecnopedagógicos. No obstante, Europa alberga una pluralidad de instituciones históricas que articulan modos concretos de educar a través de la vida común: los Colegios Mayores en España, los *Collegi di Merito* en Italia, las *Repúblicas de Estudiantes* en Portugal, el *Študentski dom* en Eslovenia y los *Szakkollégiums* en Hungría (Cinque, 2016). Estos alojamientos encarnan pedagogías en las que la convivencia, el autogobierno, la tutoría personalizada y la apertura cultural se convierten en cauces privilegiados para que la educación superior conserve su carácter liberal y sirva de escuela de ciudadanía.

A pesar de su diversidad, todas estas instituciones comparten una intuición fundacional: la universidad no se agota en el aula, sino que, como ya intuía Newman (2014), se vive de forma especial en aquellos espacios que promueven la convivencia entre los miembros de la comunidad universitaria. Repensar el alojamiento estudiantil no es, por tanto, solo una cuestión de política social, sino una tarea pedagógica de primer orden: discernir cómo sostener formas de habitar la Universidad con hondura formativa (Llano, 2004).

1.2. Las políticas supranacionales y el viraje del lenguaje propio de la educación superior

En las dos últimas décadas, la educación superior ha asumido con naturalidad un lenguaje internacional que privilegia la empleabilidad y el bienestar (Masschelein, 2024). El primer horizonte responde a una visión instrumental de la universidad, concebida como garante de la inserción laboral. Documentos como *Future of Education and Skills 2030* de la OCDE o la *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning* de la Unión Europea han convertido en mantras expresiones como competencias, aprendizaje permanente o empleabilidad (Biesta, 2024). A este énfasis funcional se ha sumado, como consecuencia de la creciente vulnerabilidad juvenil,

un segundo horizonte: el bienestar estudiantil. Nociones como resiliencia, agencia, empoderamiento o salud mental han colonizado el discurso educativo, como muestran la *Estrategia Europea de Educación y Bienestar* o el *Learning Compass 2030* de la OCDE.

La insistencia en las *skills*, la empleabilidad y el bienestar ha reforzado una dimensión funcional y psicológica de la institución universitaria (Esteban Bara, 2022). Ambas metas pueden parecer valiosas, pero su convergencia ha provocado un desplazamiento del sentido propio de la educación superior. Convertida en engranaje técnico o servicio terapéutico, la universidad ha visto debilitada su misión cultural y moral. Este desplazamiento hunde sus raíces en un cambio de cosmovisión más amplio. Como señaló Taylor (2018), la disolución de horizontes de sentido compartidos ha dejado paso a lenguajes instrumentales y emocionales que ocupan el vacío de los antiguos marcos normativos. Allí donde la universidad hablaba de verdad, bien o virtud, ahora predominan indicadores de satisfacción, competencias o resiliencia (Reyero, 2023). Este proceso se ha intensificado con la expansión de plataformas digitales, sistemas algorítmicos y tecnologías de analítica del aprendizaje, reforzando dinámicas de cuantificación y automatización de la experiencia educativa (Sánchez-Rojo et al., 2024). La creciente datificación de la vida universitaria obliga así a interrogar los modelos antropológicos y pedagógicos que estas presuponen (Gil Cantero, 2026). El resultado es una institución técnicamente operativa, pero debilitada en su capacidad de orientar un horizonte vital y cultural más amplio (Deresiewicz, 2019).

La irrupción de la inteligencia artificial generativa ha intensificado este proceso (García Peñalvo et al., 2023). Su integración en la vida académica suscita entusiasmo por su eficiencia y personalización, pero también obliga a interrogarse sobre el sentido mismo de la institución universitaria (Jiménez-García et al., 2025). Si esta se concibe únicamente como una instancia de transmisión de competencias o preparación técnica, su lugar puede ser fácilmente ocupado por la tecnología (Biesta, 2024). Lo que ninguna inteligencia artificial (IA) puede sustituir es el cultivo de la razón práctica: la capacidad de juicio que orienta el saber hacia el bien y permite discernir qué merece la pena conocer, hacer o evitar (Gomá Lanzón, 2025). Como advirtió Deresiewicz (2019), muchos estudiantes alcanzan la excelencia técnica sin desarrollar una auténtica capacidad de juicio crítico. La IA no crea esta carencia, pero la hace visible con nitidez, recordando que la misión universitaria no consiste solo en producir conocimiento, sino en formar el criterio que permite usarlo con responsabilidad (Reyero, 2024).

De forma paralela, los mismos organismos que habían hecho del bienestar y la empleabilidad su bandera comienzan a reconocer la insuficiencia de esos marcos. Informes recientes como *The New Flourishing Agenda* (Kristjánsson, 2023), *Education for Human Flourishing* (Stevenson, 2022) o *PISA High Performing Systems for Tomorrow* (Schleicher, 2024) apuntan a un giro conceptual: frente a la fragilidad del bienestar, emerge el lenguaje del florecimiento y del carácter. No se trata ya solo de *being well* o *performing well*, sino de *becoming good*. Esta recuperación se apoya en tradiciones neoaristotélicas que conciben la educación como cultivo de virtudes y orientación hacia la vida buena (Kristjánsson, 2023a). Hablar de florecimiento y carácter significa recuperar la posibilidad de que la universidad sea algo más que un dispositivo funcional o terapéutico: una institución moral capaz de orientar lo que merece la pena aprender, discutir y compartir.

En este contexto, el objetivo de la investigación es identificar, mediante un análisis comparado de cinco modelos residenciales europeos (Colegios Mayores, *Collegi di Merito*, *Repúblicas de Estudiantes*, *Študentski domovi* y *Szakkollégiums*), principios pedagógicos, tecnológicos y arquitectónicos transferibles al diseño de ecosistemas residenciales universitarios sostenibles. Se trata de mostrar que las políticas impulsadas por la Unión Europea, especialmente a raíz del *European Affordable Housing Plan* (Von der Leyen, 2025), solo alcanzarán su verdadero potencial si conciben las residencias universitarias no como infraestructuras funcionales, sino como entornos formativos híbridos donde convivencia, mediación tecnológica y arquitectura contribuyen conjuntamente a la formación universitaria.

2. MÉTODO

2.1. Diseño de investigación

La investigación se inscribe en un enfoque hermenéutico-interpretativo propio de la teoría de la educación, orientado a comprender los principios formativos que subyacen a distintos modelos residenciales universitarios europeos y su posible transferencia al contexto contemporáneo de transformación digital de la educación superior. Desde esta perspectiva, el estudio no persigue la verificación empírica de hipótesis causales, sino la interpretación pedagógica de prácticas y estructuras institucionales que configuran determinadas formas de vida universitaria (Biesta, 2024; Rappleye, 2020).

Metodológicamente, el trabajo adopta un diseño cualitativo de análisis documental comparado, entendido como una estrategia adecuada para examinar instituciones educativas complejas desde sus tradiciones, discursos, experiencias de usuarios y formas de organización (Sierra et al., 2024). El análisis combina elementos deductivos e inductivos: parte de categorías iniciales vinculadas a la tradición de la educación liberal y la formación del carácter (autogobierno, comunidad, formación integral y servicio al bien común); pero incorpora también categorías emergentes identificadas durante el proceso de lectura y comparación de los casos analizados, tales como tutoría, acompañamiento entre iguales, tradición política, mediación tecnológica o memoria institucional.

2.2. Selección de casos y corpus documental

El estudio examina cinco modelos residenciales universitarios europeos: los Colegios Mayores (España), los *Collegi di Merito* (Italia), las *Repúblicas de Estudiantes* (Portugal), el *Študentski dom* (Eslovenia) y los *Szakkollégiums* (Hungría). La selección responde a un criterio intencional y comparativo. En primer lugar, se optó por modelos pertenecientes al espacio de educación superior de la Unión Europea, en coherencia con el marco político del European Affordable Housing Plan (Von der Leyen, 2025). Por esta razón, no se incluyeron instituciones británicas tradicionalmente relevantes, como los colleges de Oxford o Cambridge, tras la salida del Reino Unido de la UE. Asimismo, los casos seleccionados comparten varios rasgos relevantes para la investigación: poseen una trayectoria histórica consolidada, mantienen una misión educativa explícita vinculada a la vida colegial, presentan sistemas significativos de gobernanza estudiantil y continúan desempeñando un papel relevante dentro del alojamiento universitario en sus respectivos países. Al mismo tiempo, representan tradiciones institucionales diversas, que abarcan desde modelos altamente regulados y acreditados, como los *Collegi di Merito italianos*, hasta experiencias de autogobierno estudiantil más radicales, como las Repúblicas portuguesas.

El corpus documental estuvo compuesto por 56 documentos académicos e institucionales publicados principalmente entre 1960 y 2025. Entre las fuentes analizadas se incluyeron artículos científicos, normativa nacional y universitaria, estatutos institucionales, memorias de actividad, reglamentos internos, documentos históricos, páginas web institucionales, programas formativos, materiales elaborados por estudiantes y presentaciones compartidas en encuentros internacionales organizados por la *European University College Association* (EUCA), así como testimonios institucionales recogidos en vídeos y plataformas digitales oficiales. En determinados casos, especialmente en Hungría y Eslovenia, el acceso a las fuentes exigió trabajar con materiales en lengua original (normativas, documentos históricos o materiales institucionales) que tuvieron que ser traducidos para su análisis comparado.

2.3. Procedimiento analítico

El análisis documental se desarrolló mediante un proceso de lectura iterativa y comparación transversal entre los distintos casos estudiados. En una primera fase, la lectura estuvo orientada por categorías iniciales vinculadas a la tradición de la educación liberal y la formación del carácter (autogobierno, formación integral, comunidad universitaria y servicio al bien común), presentes tanto en la literatura especializada como en los propios discursos institucionales de las instituciones analizadas. Sin embargo, el proceso comparado permitió también que emergieran nuevas categorías interpretativas que no habían sido definidas previamente, entre ellas la tutoría personalizada, el acompañamiento entre iguales, las tradiciones de participación democrática o las mediaciones tecnológicas que atraviesan la vida residencial contemporánea. De este modo, el análisis articuló un movimiento doble, deductivo e inductivo, que permitió interpretar tanto los elementos comunes como las singularidades pedagógicas de cada tradición residencial. La codificación temática del corpus y la comparación entre casos hicieron posible identificar patrones recurrentes relacionados con las formas de convivencia, participación, acompañamiento y configuración espacial presentes en las distintas instituciones. A partir de sucesivas rondas de análisis, estas categorías fueron reorganizadas en tres grandes ejes interpretativos (pedagógico, tecnológico y arquitectónico), que estructuran la presentación de los resultados. Dichos ejes no fueron definidos a priori, sino que emergieron progresivamente como una forma de comprender la articulación entre formación universitaria, mediación tecnológica y espacio residencial en el contexto contemporáneo.

2.4. Triangulación hermenéutica y limitaciones

La validez interpretativa del estudio se sostuvo en un proceso de triangulación hermenéutica que articuló tres niveles complementarios de análisis: la revisión de literatura teórica y pedagógica especializada, el examen comparado de documentos institucionales y normativos, y la interpretación transversal de los distintos modelos residenciales estudiados. Esta triangulación permitió contrastar las categorías emergentes del análisis documental con marcos conceptuales consolidados de la teoría de la educación, fortaleciendo así la consistencia interpretativa de los hallazgos. Asimismo, el estudio asumió explícitamente sus propias limitaciones. La investigación no adopta un diseño etnográfico ni incorpora entrevistas, observaciones participantes o mediciones empíricas de impacto educativo. Su propósito no es verificar causalmente la eficacia de los modelos analizados, sino interpretar los principios formativos, culturales y organizativos que los sustentan.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis comparado de cinco modelos residenciales

El análisis documental comparado de los cinco modelos residenciales europeos permitió identificar patrones recurrentes relacionados con la convivencia universitaria, el autogobierno estudiantil, la formación integral y la construcción de comunidad académica. Aunque cada institución responde a contextos históricos y tradiciones nacionales distintas, todas comparten una misma intuición pedagógica: la convicción de que la vida universitaria no se reduce al currículo formal ni a la adquisición de competencias técnicas, sino que requiere espacios de convivencia capaces de sostener formas de participación, responsabilidad compartida y formación del juicio (Dabdoub et al., 2023).

Los Colegios Mayores españoles constituyen uno de los modelos residenciales universitarios más antiguos de Europa, con raíces en el siglo XIV y una refundación educativa decisiva a mediados del siglo XX. Herederos de la tradición humanista, fueron concebidos como espacios de vida colegial orientados a la excelencia intelectual y moral, donde el estudio, el debate y el gobierno compartido configuraban una escuela de ciudadanía universitaria (Varela Olea, 2022). En la actualidad, los más de 130 Colegios Mayores activos en España integran cuatro pilares interdependientes: la tutoría personalizada, entendida como ejercicio de discernimiento sapiencial; el autogobierno colegial, que confiere responsabilidad real a los estudiantes; la vida cultural, que amplía el horizonte intelectual más allá de lo curricular; y la apertura a la ciudad, que convierte el colegio en un nodo de diálogo académico y social (Ibáñez Ayuso, 2023). En conjunto, configuran una pedagogía encarnada donde la convivencia cotidiana actúa como práctica formativa del carácter.

Los *Collegi di Merito* italianos representan la institucionalización contemporánea de la tradición colegial humanista. A diferencia del modelo español, están regulados y acreditados por el Ministerio de Universidad e Investigación, que reconoce únicamente a aquellos centros con una misión educativa explícita y excelencia académica verificable (Monti & Lorenzelli, 2018). Su rasgo distintivo es la articulación entre mérito y comunidad: el mérito no se concibe como simple rendimiento, sino como responsabilidad moral y apertura cultural. Los estudiantes participan en itinerarios formativos personalizados, tutorías constantes y programas interdisciplinarios que culminan con la obtención del *Diploma di Collegio*. Su pedagogía conjuga excelencia, pertenencia y servicio (Ibáñez Ayuso & Ruiz-Alberdi, 2023).

Las *Repúblicas de Estudiantes* de Coimbra constituyen una experiencia singular de autogestión universitaria. Surgidas en el siglo XIV como casas compartidas entre estudiantes, conservaron una independencia institucional que las convirtió en espacios de resistencia cultural y política, especialmente durante el Estado Novo (Amaral, 2023; Martins, 2019). En la actualidad perviven unas veinticinco repúblicas activas, cuyos miembros deciden en asamblea todos los aspectos de la vida cotidiana. Su pedagogía se apoya en una práctica sostenida de autogobierno: el ejercicio deliberativo, la corresponsabilidad y la continuidad de las tradiciones comunitarias configuran un aprendizaje moral y cívico de gran fuerza. En ellas, la educación acontece en la práctica de la convivencia, aprendiendo a decidir juntos y a sostener un legado.

El *Študentski dom* esloveno nace en la antigua Yugoslavia de los años cincuenta con el propósito inicial de ofrecer alojamiento masivo a la población universitaria. Con el tiempo consolidó un modelo participativo en el que los estudiantes asumen competencias reales de gestión a través del Consejo de Residentes (Fichter, 2016). La vida colegial se concibe como una forma práctica de educación cívica: la convivencia, la deliberación y la toma de decisiones colectivas se convierten en ejercicios cotidianos de prudencia, justicia y solidaridad. Más que simples residencias públicas, el *Študentski dom* funciona como una escuela de democracia vivida.

Por su parte, los *Szakkollégiums* húngaros surgieron en los años setenta como respuesta al control ideológico del régimen comunista. Concebidos como comunidades autónomas, articularon desde el inicio tres dimensiones inseparables: exigencia intelectual, vida comunitaria y compromiso social (Chikan & Ilyés, 2016). Su objetivo era formar una élite moral e intelectual capaz de transformar la sociedad civil. Hoy, los cerca de sesenta *Szakkollégiums* existentes mantienen ese espíritu fundacional: seminarios de investigación avanzada, tutorías exigentes y programas de servicio social se entrelazan con una intensa vida colegial y un fuerte sentido de pertenencia transmitido por sus tradiciones y redes de *alumni* (Forray, 2016).

Estas cinco tradiciones permiten vislumbrar una misma intuición pedagógica: la vida universitaria no se reduce al currículo, sino que se aprende viviendo con otros. Todas ellas confirman que el espacio residencial puede seguir siendo un lugar privilegiado para formar el juicio, el carácter y la convivencia que sostienen la verdadera *universitas*.

Tabla 1

Análisis comparado de las instituciones residenciales analizadas

Modelo	Origen y configuración institucional	Principios pedagógicos	Clave formativa distintiva
Colegios Mayores (España)	Fundados en el s. XIV como espacios de formación humanista. Reconfigurados a mediados del s. XX como instituciones universitarias con misión educativa y carácter no lucrativo.	Conjugan formación intelectual, moral y social a través de la tutoría personal, el autogobierno y la vida colegial.	La tutoría como forma de acompañamiento sapiencial: orienta el juicio práctico y articula saber y vida.
Collegi di Merito (Italia)	Reconocidos oficialmente por el Ministerio de Universidad e Investigación. Acreditados por su excelencia académica, proyecto formativo y calidad organizativa.	Modelo meritocrático con vocación formativa. El mérito se entiende como responsabilidad moral y apertura cultural, no solo como rendimiento. Promueven comunidad, interdisciplinariedad y compromiso social.	La excelencia como responsabilidad cívica: el saber se orienta al servicio y al bien común.
Repúblicas de Estudiantes (Portugal)	Comunidades autogestionadas surgidas en el s. XIV en Coimbra. Autonomía institucional y tradición participativa.	La autogestión radical configura una pedagogía del autogobierno. La asamblea, la deliberación y el cuidado común educan en ciudadanía activa y solidaridad.	El autogobierno como aprendizaje moral: la convivencia se convierte en escuela de responsabilidad compartida.
Študentski dom (Eslovenia)	Sistema de residencias públicas dependientes de la Universidad de Liubliana. Origen en la Yugoslavia socialista.	Pedagogía participativa: los estudiantes gestionan la vida comunitaria a través del Consejo de Residentes.	La participación como forma de educación cívica: democracia vivida en lo cotidiano.
Szakkollégiums (Hungria)	Nacidos en los años 60 como respuesta al control ideológico del régimen comunista. Comunidades autónomas con alta exigencia académica.	Vinculan excelencia intelectual y compromiso social. Fomentan la investigación, el servicio y la vida colegial como unidad formativa.	La comunidad intelectual como ejercicio de libertad responsable: unir saber riguroso y conciencia moral.

3.2. Análisis interpretativo: tres ejes de mirada

3.2.1. Eje pedagógico: educación liberal y del carácter para una universidad vivida

El análisis comparado de los cinco modelos residenciales permitió identificar una comprensión compartida de la universidad como institución cultural y moral orientada a introducir a los estudiantes en prácticas, tradiciones y formas de convivencia que preceden al individuo. En este sentido, los documentos analizados muestran una concepción de la educación superior que desborda la adquisición de competencias técnicas y sitúa la formación del juicio, la responsabilidad y la vida compartida como dimensiones constitutivas de la experiencia universitaria. Esta comprensión conecta con la idea *arendtiana* de educación como responsabilidad intergeneracional: educar no consiste en fabricar novedades, sino en introducir a los jóvenes en un mundo común para que puedan asumirlo críticamente y renovarlo con libertad (Arendt, 1996). La educación superior es, así, un acto de responsabilidad intergeneracional que resiste tanto a la reducción tecnocrática como al repliegue emocional (Thoilliez et al., 2023).

La vida colegial participa de este mismo horizonte. El análisis de memorias institucionales, reglamentos internos y programas formativos permitió identificar que esta concepción de la universidad se concreta en prácticas específicas: tutorías universitarias orientadas al discernimiento académico y vital en los Colegios Mayores;

itinerarios personalizados y seminarios interdisciplinares en los *Collegi di Merito*; estructuras assemblearias y reparto rotativo de responsabilidades en las *Repúblicas de Estudiantes*; o sistemas de representación estudiantil y organización comunitaria en el *Študentski dom* y los *Szakkollégiums* (Amaral, 2023; Forray, 2016; Ibáñez Ayuso, 2023; Ibáñez Ayuso & Ruiz-Alberdi, 2023).

Frente a una universidad colonizada por lenguajes funcionales (empleabilidad, competencias, métricas) y psicologicistas (bienestar, resiliencia, empoderamiento), los alojamientos universitarios estudiados muestran que la educación liberal y la formación del carácter son condiciones para que la universidad conserve su sentido (Lamb et al., 2022). Educar no es solo descubrir lo verdadero y lo bueno, sino formar un carácter capaz de perseverar en ellos (Kristjánsson, 2023a). MacIntyre (2009) ha mostrado cómo la universidad contemporánea, atrapada en la fragmentación disciplinar y el utilitarismo, produce expertos competentes pero incapaces de deliberar sobre los fines de lo que hacen. Cuando se pierden marcos de referencia comunes (Taylor, 2018), la formación deviene entrenamiento técnico.

Varios de los documentos analizados muestran una preocupación explícita por preservar espacios de conversación intelectual, deliberación comunitaria y acompañamiento entre iguales frente a dinámicas crecientes de fragmentación universitaria. Particularmente significativa resulta la importancia otorgada en los Colegios Mayores y *Szakkollégiums* a actividades culturales, seminarios de lectura, debates abiertos y tutorías continuadas como formas de formación no reducibles al rendimiento académico inmediato (Dabdoub et al., 2023; Chikan & Ilyés, 2016). Recuperar tradiciones que sostienen bienes internos y virtudes resulta indispensable para que la educación universitaria vuelva a ser, en sentido fuerte, educación.

Desde esta clave, los modelos residenciales analizados permiten vislumbrar tres desafíos contemporáneos. El primero es la IA, que multiplica el acceso a la información, pero no enseña a deliberar. El análisis de materiales institucionales mostró cómo varias de estas instituciones incorporan herramientas tecnológicas para la coordinación comunitaria, la tutoría o la difusión cultural, manteniendo como núcleo irrenunciable el encuentro presencial y la conversación universitaria. Esta tensión aparece especialmente visible en los *Collegi di Merito* y determinados Colegios Mayores españoles, que han comenzado a integrar actividades de reflexión sobre ciudadanía digital, liderazgo ético e IA en sus programas formativos (García Peñalvo et al., 2023; Coeckelbergh, 2023). Solo una educación liberal, con su énfasis en la lectura atenta, el diálogo riguroso y el juicio crítico, puede formar una verdadera cibernautía capaz de discernir lo verdadero de lo aparente. El segundo desafío es la fragilidad democrática, que requiere ciudadanos habituados a reconocer y sostener lo común (Coeckelbergh, 2023). Las prácticas de autogobierno y deliberación propias de la vida colegial constituyen auténticas escuelas de ciudadanía activa, en línea con las directrices europeas sobre educación cívica (Comité Europeo de las Regiones, 2022). Las Repúblicas de Estudiantes constituyen probablemente el ejemplo más intenso de esta dimensión, mientras que los *Szakkollégiums* mantienen estructuras de seminarios avanzados y autogobierno estudiantil surgidas históricamente como espacios de resistencia intelectual frente al control ideológico del régimen comunista (Forray, 2016). El tercer desafío es la pluralidad cultural de las sociedades globales. Como advierte Spaemann (1993), la tolerancia no puede reducirse a coexistencia indiferente, sino que exige convicciones fuertes abiertas al diálogo sobre lo verdadero y lo bueno. En este sentido, la vida comunitaria de los Colegios Mayores, las Repúblicas o los *Szakkollégiums* enseña una forma de amistad cívica que convierte la convivencia en un aprendizaje moral de reconocimiento mutuo.

3.2.2. Eje tecnológico: IA sí, pero... ¿con qué fin?

La tecnología es un medio, no un fin (Gil Cantero, 2026). Su integración universitaria exige una reflexión teleológica sobre los fines de la institución y el modo en que la técnica puede servirlos (Gil Cantero, 2026). El análisis documental mostró que ninguno de los modelos residenciales estudiados sitúa la tecnología como núcleo explícito de su identidad institucional, aunque sí se identificaron procesos crecientes de mediación digital en ámbitos relacionados con la tutoría, la coordinación comunitaria, la comunicación institucional y la organización de actividades culturales y académicas (Campus Laude, s. f.; Convivo App, s. f.; Socialo Live, s. f.). Si la finalidad de un alojamiento universitario es formar personas capaces de juicio, virtud y servicio al bien común, la IA puede potenciar ese horizonte siempre que permanezca subordinada a él.

En este marco, los alojamientos con misión educativa permiten incorporar la tecnología desde una lógica de acompañamiento. Su uso puede ser formativo si se articula según tres principios: invisibilidad funcional, proporcionalidad y sostenibilidad, y evaluación mixta. La tecnología debe facilitar la organización, conservar memoria y apoyar la tutoría sin desplazar el encuentro ni el estudio; procurar transparencia y evitar dependencias digitales; y contribuir al seguimiento educativo sin reducir la evaluación a lo empírico o mensurable (Gil Cantero & Reyero, 2015). La esperanza, como virtud educativa, solo puede ser engendrada por otro ser humano, por mucho que una máquina pueda imitar determinados procesos (García Peñalvo et al., 2023).

La IA generativa encuentra su lugar en este equilibrio: puede ampliar la conversación universitaria, conservar la memoria institucional y asistir en la tutoría, pero en lo decisivo seguirá siendo insustituible el encuentro entre personas (Gusdorf, 2019). Aunque los materiales analizados muestran experiencias híbridas de tutoría, difusión cultural y coordinación comunitaria mediadas digitalmente, las instituciones estudiadas mantienen la convivencia presencial y el acompañamiento humano como núcleo irreducible de la formación universitaria. La cuestión decisiva no es si usar o no la IA, sino con qué fin integrarla: si para reforzar la misión formativa de la universidad o para diluirla en un catálogo de servicios de apariencia universitaria.

3.2.3. Eje arquitectónico: la pedagogía materializada

La arquitectura universitaria no es un decorado, sino una pedagogía materializada, que enseña silenciosamente y orienta prácticas educativas (Esteban Bara, 2022). Investigaciones recientes sobre entornos residenciales (Berardi et al., 2023) muestran que el espacio puede promover o inhibir la convivencia y la identidad universitaria. Cuando los edificios se conciben como productos inmobiliarios, la experiencia formativa se diluye; cuando responden a una misión educativa, los muros, claustros y patios recuerdan al estudiante que pertenece a una comunidad de sentido (MacIntyre, 2009).

La experiencia de las Repúblicas de Coimbra es paradigmática. En ellas, las mismas casas “hablan”: decretos escritos en las paredes, himnos, banderas y salas comunes donde se deliberan las decisiones cotidianas (Amaral, 2023). Los documentos históricos y testimonios institucionales analizados muestran cómo la propia arquitectura de las Repúblicas favorece dinámicas intensivas de deliberación, corresponsabilidad y transmisión intergeneracional difíciles de reproducir en modelos residenciales masificados. El edificio se convierte en archivo vivo de memoria intergeneracional y en escenario de ciudadanía compartida. La autogestión radical encuentra así un soporte arquitectónico que provoca a deliberar, cuidar y responsabilizarse de lo común.

La casa universitaria no es un hotel ni un coworking: es un hogar común donde el espacio educa. Este principio trasciende Coimbra. En cualquier residencia con misión universitaria, la escala humana es decisiva: grupos suficientemente pequeños para reconocerse y suficientemente amplios para enriquecer la convivencia. La

porosidad, entendida como apertura del alojamiento al campus y a la ciudad, mediante tertulias, conciertos o seminarios debe equilibrarse con umbrales que preserven la intimidad del hogar.

La arquitectura universitaria auténtica es también memorial. Como recuerda Esteban Bara (2022), sentirse heredero de una tradición es condición de posibilidad de una formación liberal. Los objetos significativos, los rituales y las inscripciones en los muros hacen visible esta herencia y enseñan al estudiante que pertenece a algo mayor que él mismo (Thoilliez et al., 2023).

Por último, la pedagogía materializada implica una apuesta por la sostenibilidad integral. Los campus sostenibles educan en sobriedad, cuidado y hospitalidad: materiales duraderos, luz natural, facilidad de reparación y apertura al entorno transmiten una ética de responsabilidad con el mundo (Berardi et al., 2023). Asimismo, esta sostenibilidad ha de ser también institucional: estatutos sólidos, órganos colegiales con competencias reales, equipos formados y becas inclusivas garantizan la continuidad del proyecto más allá de modas y mercados.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1. Del catálogo de servicios al *ethos* universitario

La investigación comparada permite afirmar que la diferencia entre una residencia que educa y otra que únicamente aloja no reside en la suma de servicios ofertados, sino en un *ethos* compartido que estructura la vida colegial. En el mercado actual abundan alojamientos con catálogos cada vez más extensos de *amenities*: gimnasios, lavanderías inteligentes, salas de ocio, espacios de coworking, cafeterías abiertas a cualquier hora. Esta lógica se intensifica en el contexto contemporáneo de los smart campus y de la creciente plataformización de la vida universitaria, donde la experiencia estudiantil tiende a reorganizarse desde parámetros de eficiencia, personalización y consumo inmediato mediados digitalmente (García Peñalvo et al., 2023). En este marco, el riesgo no es únicamente arquitectónico o económico, sino también pedagógico: que la universidad termine concibiéndose como un ecosistema de servicios tecnológicamente optimizados y no como una comunidad de formación intelectual y moral. Todo ello responde a la lógica de un consumo inmediato que busca bienestar y confort, pero carece de la densidad formativa que se exige a una institución universitaria. Lo que convierte un alojamiento en residencia educativa no es, por tanto, el equipamiento, sino el modo en que la vida común se organiza en torno a reglas claras, memoria compartida, autogobierno con competencias reales y un programa cultural capaz de abrir horizontes más allá de lo curricular.

En este horizonte aparece también el reto de la inteligencia artificial generativa. Al igual que las *amenities*, la IA promete eficiencia, acceso inmediato a información, apoyo en la organización de agendas o traducción de materiales. Todas estas funciones pueden resultar útiles en la vida académica, pero, si se absolutizan, corren el riesgo de reducir la experiencia universitaria a un catálogo de servicios tecnológicos encaminados de nuevo a la comodidad y el bienestar estudiantil. El análisis comparado mostró, sin embargo, que las instituciones residenciales con misión educativa integran las mediaciones tecnológicas desde una lógica distinta: subordinándolas a prácticas de convivencia, tutoría y deliberación que continúan articulándose prioritariamente desde el encuentro presencial y la responsabilidad compartida.

Sin embargo, allí donde el *ethos* auténticamente universitario se hace presente, los estudiantes experimentan aprendizajes que no se inscriben en un expediente ni pueden medirse en créditos, pero que resultan decisivos

para configurar una vida universitaria plena: criterio, prudencia, virtudes cívicas o amistad intelectual. Los modelos residenciales analizados muestran con claridad que la clave no es, como venimos señalando, la sofisticación de los servicios ni la innovación tecnológica en sí misma, sino la densidad de las prácticas cotidianas que generan comunidad: tutorías personales, programas culturales exigentes, tradiciones compartidas y experiencias de autogobierno que hacen que la vida común se convierta en una verdadera escuela de humanidad.

4.2. Sostenibilidad educativa integral

Un segundo hallazgo apunta a la necesidad de entender la sostenibilidad en un sentido integral. En el nivel ambiental, las residencias universitarias están llamadas a promover la sobriedad mediante edificios energéticamente eficientes, materiales de bajo impacto, energías renovables, sistemas de recuperación de agua o una arquitectura orientada a la reparabilidad. A estas dimensiones se suma hoy la necesidad de una sostenibilidad tecnológica y digital, especialmente relevante en ecosistemas universitarios mediados por plataformas, IA y sistemas de gestión de datos. La incorporación de tecnologías digitales en residencias universitarias exige criterios de transparencia, proporcionalidad, soberanía tecnológica y protección de la vida comunitaria frente a dinámicas de vigilancia o dependencia tecnológica (Gil Cantero, 2026). Sin embargo, limitar la sostenibilidad a este nivel resultaría insuficiente. Una residencia con misión educativa requiere también sostenibilidad económica, que garantice su accesibilidad mediante un modelo no lucrativo, becas suficientes y alianzas estables con universidades y administraciones. A ello se suma la sostenibilidad institucional: estatutos que protejan la misión, órganos colegiales con competencias reales y equipos de formación con continuidad que eviten la precarización de los proyectos. Finalmente, la sostenibilidad pedagógica asegura la continuidad del sentido educativo mediante un currículo colegial explícito. En varios de los modelos estudiados, esta sostenibilidad pedagógica aparece vinculada también a formas híbridas de acompañamiento, organización comunitaria y difusión cultural mediadas digitalmente, aunque manteniendo como núcleo irreductible la convivencia presencial y la tutoría humana.

La conjunción de estas cuatro dimensiones configura lo que aquí hemos llamado sostenibilidad educativa integral, que es condición *sine qua non* para que un alojamiento pueda cumplir su función universitaria en el tiempo.

4.3. Política universitaria y reconocimiento

En tercer lugar, es necesario un marco político y jurídico que reconozca explícitamente la especificidad educativa de estas residencias. En el panorama actual, muchas instituciones con misión formativa comparten categoría legal y fiscal con alojamientos de mercado orientados al beneficio inmobiliario. Esta indistinción resulta especialmente problemática en un contexto universitario marcado por la expansión de modelos residenciales estandarizados, altamente digitalizados y gestionados desde lógicas próximas a la industria del alojamiento comercial. Esta indiferenciación las debilita y dificulta su sostenibilidad. Urge, por tanto, una regulación que distinga entre residencias con misión educativa y servicios de alojamiento, de modo que los incentivos se alineen con la identidad de cada una. El análisis realizado sugiere, además, que las futuras políticas universitarias y residenciales deberían incorporar criterios tecnopedagógicos explícitos relacionados con mediación digital, sostenibilidad tecnológica, gobernanza de datos y protección de espacios de convivencia no subordinados a dinámicas de automatización o hiperconectividad permanente. Este reconocimiento debe traducirse en becas específicas que faciliten el acceso y en el reconocimiento académico de las actividades colegiales.

Igualmente, es necesario fomentar consorcios entre universidades, residencias con misión y administraciones públicas que permitan responder a la creciente presión habitacional sin renunciar a la identidad educativa de estas casas. No se trata de multiplicar plazas a cualquier precio, sino de garantizar que las nuevas construcciones

no diluyan la misión, sino que la fortalezcan. La experiencia europea demuestra que estas instituciones, cuando son reconocidas y apoyadas, se convierten en verdaderos nodos culturales y cívicos, capaces de articular tradición y modernidad e integrar formas híbridas de vida universitaria donde tecnología, arquitectura y comunidad se articulen sin diluir la dimensión formativa de la experiencia residencial. En este sentido, el reconocimiento político es una inversión estratégica en la calidad de la educación superior: asegura que la universidad pueda seguir siendo un espacio de formación integral, más allá de competencias técnicas y bienestar emocional; y, en este sentido, el Plan Europeo de Vivienda Asequible puede constituir un marco supranacional inigualable para lograr el reconocimiento del que desde hace décadas carecen estas instituciones.

5. FINANCIACIÓN

“Este estudio ha recibido financiación en el ámbito nacional (Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado)”

6. REFERENCIAS

- Amaral, D. (2023, April 26). As repúblicas de estudantes em Coimbra precisam de ajuda. *Publico*. <https://www.publico.pt/2023/04/26/p3/cronica/replicas-estudantes-coimbra-precisam-ajuda-2046668>
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Península. S.A.
- Berardi, V., Rosenberg, B. D., Srivastava, S., Estrada-Rand, N., & Frederick, J. (2023). Stair versus elevator use in a university residence hall setting. *Journal of American College Health*, 71(4), 997–1002. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1920602>
- Biesta, G. (2024). Desinstrumentalizando la educación. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 1–12. <https://doi.org/10.14201/teri.31487>
- Campus Laude. (s. f.). *Campus Laude*. Recuperado el 14 de mayo de 2026, de <https://campuslaude.com/>
- Chikan, A., & Ilyés, M. (2016). A Rajk-modell: egy pedagógiai kísérlet és tapasztalatai. *Journal: Educatio*, 25(3), 332–347.
- Cinque, M. (2016). “Lost in translation”. Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427)
- Coeckelbergh, M. (2023). Democracy, epistemic agency, and AI: political epistemology in times of artificial intelligence. *AI and Ethics*, 3(4), 1341–1350. <https://doi.org/10.1007/s43681-022-00239-4>
- Comité Europeo de las Regiones. (2022). *Informe del Grupo de Alto Nivel sobre la Democracia Europea*. <https://doi.org/10.2863/870811>

- Convivo App. (s. f.). *Convivo*. Recuperado el 14 de mayo de 2026, de <https://convivoapp.com/>
- Dabdoub, J. P., Salaverría, A. R., & Berkowitz, M. (2023). Identificación de prácticas para promover el desarrollo del carácter en contextos residenciales universitarios: el caso de los Colegios Mayores. *Revista Española de Pedagogía*, 81(284). <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-09>
- de la Cruz, S. (2022, September 9). El “boom” de las residencias de estudiantes. *La Razón*. <https://www.larazon.es/economia/20220909/3gsh5nfimzalm5yt3qktgb77y.html>
- Deresiewicz, W. (2019). *El rebaño excelente*. Rialp.
- Esteban Bara, F. (2022). Extravío de la educación universitaria contemporánea. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 23–41. <https://doi.org/10.14201/teri.27739>
- Fichter, M. (2016). Yugoslav Protest: Student Rebellion in Belgrade, Zagreb, and Sarajevo in 1968. *Slavic Review*, 75(1), 99–121. <https://doi.org/10.5612/slavicreview.75.1.99>
- Forray, K. (2016). Tehetséggondozás a felsőoktatásban. *Journal: Educatio*, 25(3), 311–317.
- García Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., & Vidal, J. (2023). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 9–39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- Gil Cantero, F. (2026). La educación no es una actividad transhumanista. *Revista de Educación*, 412(412), 3–19. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-412-740>
- Gomá Lanzón, J. (2025). Educación y ejemplaridad: cultivando un corazón educado. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 1–14. <https://doi.org/10.14201/teri.32141>
- Ibáñez Ayuso, M. J. (2023). Los Colegios Mayores: el valor pedagógico de una institución centenaria. *Revista Española de Pedagogía*, 81(284). <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-10>
- Ibáñez Ayuso, M. J., & Ruiz-Alberdi, C. (2023). The Italian Collegi Universitari di Merito and the Spanish Colegios Mayores Universitarios: A comparative analysis. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 18(1), 127–142.
- Jiménez-García, E., Ruiz-Lázaro, J., Martínez-Requejo, S., & Redondo-Duarte, S. (2025). Inteligencia Artificial y chatbots para una educación superior sostenible: una revisión sistemática. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2). <https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43240>
- Kristjánsson, K. (2023a). Phronesis, meta-emotions, and character education. *Revista Española de Pedagogía*, 81(286). <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-01>
- Kristjánsson, K. (2023b). *The new flourishing agenda in education: A report on the current theoretical state of play*. OECD, Directorate for Education and Skills. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/hpst/EHF_The%20new%20flourishing%20agenda_Kristjansson.pdf

- Llano, A. (2004). *Colegios Mayores: La Universidad vivida*. Congreso Español de Colegios Mayores; Universidad de Navarra. <https://www.unav.edu/documents/5558991/a608c8c1-6e29-4730-9040-15b91aad5354>
- MacIntyre, A. (2009). The very idea of a university: Aristotle, Newman, and us. *British Journal of Educational Studies*, 57(4), 347–362. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2009.00443.x>
- Martins, A. (2019). *Peço a Palavra - Coimbra 1969*. Verbo.
- Masschelein, J. (2024). Con tiempo. Sobre las formas pedagógicas. Notas para una lección. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 13–30. <https://doi.org/10.14201/teri.31700>
- Monti, F., & Lorenzelli, V. (2018). *I Collegi universitari: mosaico di storia e di storie*. CCUM- Conferenza dei Collegi Universitari di Merito .
- Newman, J. H. (2014). *La idea de una Universidad*. Encuentro.
- Pattier, D., & Reyero, D. (2022). Aportaciones desde la teoría de la educación a la investigación de las relaciones entre cognición y tecnología digital. *Educación XX1*, 25(2), 223–241. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31950>
- Rapplee, J. (2020). Comparative education as cultural critique. *Comparative Education*, 56(1), 39–56. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1701247>
- Reyero, D. (2023). Retos para educar en el s. XXI. *Cuadernos CEU-CEFAS*, 5(otoño de 2023), 101–127.
- Reyero, D. (2024, June 7). *La suerte de enseñar en la Universidad de nuestro tiempo* [Broadcast]. Universidad CEU Cardenal Herrera Oria. <https://www.youtube.com/watch?v=I51OSIFEKUQ>
- Sánchez-Rojo, A., Alonso-Sainz, T., & Martín-Lucas, J. (2024). La pedagogía ante el desafío digital: nuevas materialidades. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 25–42. <https://doi.org/10.14201/teri.31752>
- Schleicher, A. (2024). *PISA High Performing Systems for Tomorrow: Education for human flourishing*. OECD, Directorate for Education and Skills. [https://one.oecd.org/document/EDU/PISA/GB\(2024\)10/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/PISA/GB(2024)10/en/pdf)
- Sierra, J., Juárez, J., Vila, E. S., & Gil Cantero, F. (2024). Pensando e investigando desde la Teoría de la Educación: principios y líneas emergentes en revistas internacionales. In E. S. Vila, T. Rascón, & M. Hijano del Río (Eds.), *Pensar e investigar la educación: desafíos sociales y líneas emergentes* (pp. 23–48). Octaedro.
- Socialo Live. (s. f.). *Socialo*. Recuperado el 16 de mayo de 2026, de <https://socialo.live/>
- Spaemann, R. (1993). Anotaciones al concepto de fundamentalismo. *Scripta Theologica: Revista de La Facultad de Teología de La Universidad de Navarra*, 25(3), 1071–1085.
- Stevenson, M. (2022). *Education for human flourishing*. Centre for Strategic Education. https://www.learningcreates.org.au/wp-content/uploads/2024/11/2022_09_Education-for-Human-Flourishing.pdf

- Taylor, C. (2018). *La ética de la autenticidad*. Paidós Ibérica.
- Thoilliez, B., Esteban, F., & Reyero, D. (2023). Civic education through artifacts: memorials, museums, and libraries. *Ethics and Education*, 18(3–4), 387–404. <https://doi.org/10.1080/17449642.2023.2283975>
- Touriñán, J. M., & Sáez Alonso, R. (2006). La metodología de investigación y la construcción del conocimiento de la educación. *Educa: Revista Galega Do Ensino*, 48, 375–410.
- Varela Olea, J. M. (2022). Colegios mayores: Origen, decadencia y restauración. *Aportes*, 109(2), 107–133. <https://www.revistaaportes.com/index.php/aportes/article/view/710/372>
- Von der Leyen, U. (2025). *2025 State of the Union Address by President von der Leyen*.

Para citar este artículo:

Ibáñez Ayuso, M.J.,(2026).Pedagogía materializada en los alojamientos universitarios 5.0: una agenda formativa para el Plan Europeo de Vivienda Asequible. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (96), Art. 17. <https://doi.org/10.21556/edutec.2026.96.4507>