

ORTEGA Y LA EDUCACION

Ángel Casado

Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

La huella de Ortega, el pensador español más importante del s. XX, es visible no sólo en el ámbito de la filosofía, sino en áreas aparentemente tan alejadas como la literatura, el arte o la sociología. El programa de este curso contempla algunas de esas áreas, incluida la educación, tema que ocupa mi intervención de esta tarde.

Lejos de ser algo casual, el “encuentro” de Ortega con la educación es una “emanación natural de la filosofía”, como M. Pierre escribe en referencia a la vida política (1991, 76). Además de pensador, en Ortega se dan las condiciones propias de todo gran educador: una honda vocación intelectual, impregnada de afán clarificador, acompañada siempre de una exigencia -pedagógica- de comunicación. No busca la verdad para entregarse a ella en un culto silencioso y cerrado, sino con ánimo de *contaminar* a otros para que, a su vez, se encaminen también hacia ella.

Esa conjunción de vocación intelectual y pedagógica, clave en el pensamiento y la obra de Ortega, explica también su profunda preocupación por los temas educativos, que no se circunscribe a los numerosos escritos dedicados a cuestiones educativas, sino que abarca la *totalidad de su pensamiento*, desde su concepción del papel del *intelectual*¹ a la forma de sus escritos. Puede hablarse, en suma, de una *actitud pedagógica* esencial en la obra de Ortega.

Zubiri acertó a captar el sentido profundo del magisterio orteguiano: “Ortega – escribe en 1936- supo *contaminar* a sus más próximos esta fecunda sensibilidad filosófica y preformar en sus discípulos el órgano con que más tarde habían de poder aprehender por sí propios nuevas influencias que sin él hubieran pasado tal vez inadvertidas” (1990, 26). En otro lugar habla de ella como una “pedagogía de la inquietud”, que huye de toda afirmación sentada como “verdad verdadera” y para siempre.

¹ Emilio Garrigues: el magisterio de Ortega en la vida española responde mucho más a la idea francesa del intelectual que a la alemana: frente a la “neutralidad de espíritu” alemana, “en Francia el intelectual debe estar comprometido en mejorar el mundo” (“Ortega y Alemania”, *Revista de Occidente*, 132 (mayo 1992) p. 134).

Nuestra aproximación al pensamiento educativo de Ortega se centra en textos de tres etapas diferentes: “La Pedagogía social como programa político” (1910), “El *Quijote* en la escuela” (1920) y “Misión de la Universidad” (1930). Buscaremos que el diálogo y la discusión con ellos nos ayuden a *comprender* –único “contagio” que Ortega pretendía (I, 312)²- un poco mejor el sentido del binomio educación-cultura en su obra. Conviene insistir en este binomio (educación-cultura): su consideración de la educación no queda restringida al ámbito escolar, sino que se abre a la cultura, que es su universo propio.

2. Algunas “pistas”.

Importa resaltar desde el principio ciertos rasgos o caracteres distintivos, no siempre suficientemente valorados, cuyo olvido ocasiona graves malentendidos en la interpretación de su obra:

1º. Multiplicidad de temas, que se corresponde con su complejidad y explica – junto a su aparente facilidad- los diferentes puntos de vista desde los que es posible acercarse a ella: desde la mirada del especialista, hasta un “Ortega para todos” (Molinuevo). G^a Morente habla de dos posibles formas de situarnos frente a *El Espectador*: “...surcando pacíficamente el lago terso de sus páginas empujados por el noble ritmo del estilo y la enérgica seguridad del pensamiento, o leer entre líneas los resultados de una larga meditación asentada sobre amplísimas indagaciones y conducida con los métodos técnicos más precisos del análisis filosófico” (“La pedagogía de Ortega y Gasset”, *Escritos pedagógicos*, Espasa-Calpe, Madrid, 1975, p. 84. “Revista de Pedagogía” en febrero-marzo de 1922).

Intentaremos que nuestra exposición, muy pegada a los textos, navegue y se atenga a ambas “lecturas”.

2º. Importancia de la cronología: “En todo hecho humano –escribe Ortega- lo más ‘sustancial’ es la cronología. El ser hombre es fecha, quiero decir, el hombre es en una fecha, más aún, es una fecha” (“Notas de trabajo”, en Molinuevo, *Para leer a Ortega*, Alianza, 2002, p...). Abellán es taxativo al respecto: “La fecha en que escribió cada título y lo que esa fecha supuso en la biografía del autor es esencial para entender el pleno significado de cada uno de los libros” (1991, 185.).

² Salvo indicación en contrario, citamos por la edición de la *Obras Completas* de Ortega, Madrid, 1983 (12 vols.).

Al igual que en otros temas, tampoco el pensamiento educativo de Ortega puede verse como algo hecho de una vez para siempre –como a veces ocurre-, sino que *evoluciona* al hilo de sus ideas filosóficas.

3º. La “circunstancia”: el “*problema de España*” es un ingrediente básico del pensamiento español de finales del XIX y principios del XX. Ortega –como Unamuno- tiene desde muy joven su proyecto de reforma intelectual y moral de la vida española, que se convierte en “argumento” de su vida y de su obra: “El precipitado que los años de estudio en Alemania dejaron en mí fue la decisión de aceptar íntegro y sin reservas mi destino español (...) Mi destino individual se me aparecía y sigue apareciéndome como inseparable del destino de mi pueblo” (“Prólogo para alemanes”, 1934, VIII, p. 54-57.)

Ahora bien, frente al sesgo “literario” o “romántico” que predomina en los componentes de la “generación del 98”, el problema de España tiene para Ortega un perfil nítidamente pedagógico: es “un problema educativo”, sostiene en 1908 (I, 84).

Esa visión pedagógica del “problema de España”, viene afectada por influjos de muy diverso signo, entre los que pueden destacarse:

* ***La Institución Libre de Enseñanza***. Creada en 1876, a raíz de la “segunda cuestión universitaria” y nutrida del pensamiento krausista y liberal de sus fundadores (Giner, Cossío...), sus propuestas tuvieron amplia repercusión en la vida española, de lo que es buen ejemplo la dedicatoria de *La desheredada* (1881), de Galdós –en homenaje a Giner-: “Saliendo a relucir aquí, sin saber cómo ni por qué, algunas dolencias sociales, nacidas de la falta de nutrición y del poco uso que se viene haciendo de los beneficios reconstituyentes llamados Aritmética, Lógica, Moral y Sentido común, convendría dedicar estas páginas...¿a quién? ¿El infeliz paciente, a los curanderos y droguistas que, llamándose filósofos y políticos, le recetan uno y otro día?...No: las dedico a los que son o deben ser sus verdaderos médicos; a los maestros de escuela”

Aunque Ortega no fue alumno de la ILE, mantiene contacto con sus miembros, tanto en la E. Superior del Magisterio de Madrid (Zulueta, M^a de Maeztu, Barnés...), como en la Universidad, colaborando en muchas de sus realizaciones (p.e., la Residencia de Estudiantes, de cuyo patronato formó parte desde el principio). En 1925, con ocasión del cincuenta aniversario de la ILE, Ortega no duda en reconocerse “deudor”: “Su rector actual, el Señor Cossío, ha recordado la fecha, la “escondida fecha”. En ella miles de españoles que no hemos tenido una relación directa con la Institución, nos reconocemos

deudores suyos, no en una doctrina espiritual, sino en lo que más importa: en la libertad de espíritu” (*El Sol*, 2-XI-1925).

* *El Desastre de 1898* y el consiguiente debate sobre responsabilidades, en un ambiente de hondo pesimismo: “España sin pulso” (F. Silvela, 16-08-1898; Zambrano: ¿no tiene, o no lo saben buscar?). Hacen falta coordenadas distintas que orienten el destino de los españoles. En un ambiente de crudo revisionismo, espoleados por una realidad que no aceptaban, cobran fuerza las propuestas “regeneracionistas”: hay que reformar, “modernizar” o “europeizar” a España. Ortega se suma a la corriente europeizadora: “En esta palabra [Europa] comienzan y acaban para mí todos los dolores de España” (1908, I, 128)

Los sucesos del 98 son también una llamada de atención sobre la calamitosa situación de la enseñanza y la cultura en España, desde una profunda convicción: *la redención sólo puede venir a través de la educación*. Por todas partes se escucha la conocida sentencia: “*los vencedores de Sodowa y Sedán han sido los maestros alemanes*”.

Autoridades y representaciones de Universidades y Academias lo hacen saber a Alfonso XIII en la recepción ofrecida en 1902 con motivo de su mayoría de edad: “*Hoy las necesidades de la enseñanza deben sobreponerse a todas. Sin ciudadanos cultos y honrados, el engranaje de las funciones sociales resultará siempre deficiente. Hoy son más poderosos los pueblos que son más sabios, más cultos y más honrados*”.

Nótese que esa consideración del problema de España como problema pedagógico es ya perceptible en “joven Ortega”: “Alemania es precisamente la nación cuya influencia en la dirección moral e intelectual nuestra habrá de sernos más fecunda (...) He aquí lo que nosotros tenemos que aprender de Alemania y sólo aprenderemos de ella: el modo de hacernos españoles en poco tiempo, el gran secreto alemán, el método. La instrucción pública es el resorte de ese secreto” (“Notas de Berlín” (1905), en *Cartas de un joven español*, Madrid, 1991, p. 701).

ORTEGA, en suma, verá en la educación un “arma de futuro”, un instrumento de *transformación intelectual y moral* de la sociedad española, que explicaría el papel prioritario de *lo educativo* en sus “experimentos de nueva España”: “La función central de la política debe ser la educación”, escribe en 1908 (I, 41). “Hagamos de la educación la ciudadela del Estado”, afirma en 1910, recordando el lema platónico (I, 518). En 1930 lamenta la “desastrosa” ausencia del s. XVIII en España: “Nos ha faltado el gran siglo

educador... Para quien piensa así no puede haber duda alguna respecto a cuál es la gran empresa que la política nacional tiene que intentar en el siglo XX” (II, 600-601). “Toda la verdadera política democrática tiene que ser educación y enseñanza del pueblo”, reitera en 1931 (XI, 175).

3. La trayectoria y sus etapas.

Como ya se ha dicho, nuestra exposición se centra en tres textos de 1910, 1920 y 1930; buscaremos rastrear en ellos y precisar matices y rasgos diferenciales que permitan hilvanar los “perfiles” que definen la evolución de su pensamiento educativo.

1. “La Pedagogía social como programa político” (1910)

Conferencia en la Sociedad “El Sitio” (Bilbao, marzo 1910). Uno de los trabajos más significativos de su etapa juvenil; una “meditación sobre la cultura” (P. Cerezo).

El punto de partida es el “*pesimismo metódico*” (Descartes): “España es un dolor enorme, profundo, difuso. España no existe como nación. Construyamos España, que nuestras voluntades haciéndose rectas, sólidas, clarividentes, golpeen como cinceles el bloque de amargura y labren la estatua, la futura España magnífica en virtudes, la alegría española. Sea la alegría un derecho político, es decir, un derecho a conquistar” (I, 504)

Hay que hacer de España otra cosa, ¿Qué cosa? Aquí entra la educación: “Por la educación obtenemos de un individuo imperfecto un hombre cuyo pecho resplandece en irradiaciones virtuosas. Naturalmente aquel individuo no era bondadoso, ni sabio, ni enérgico; mas ante los ojos de su maestro flotaba la imagen vigorosa de un tipo superior de humana criatura, y empleando la técnica pedagógica ha conseguido inyectar este hombre ideal en el aparato nervioso de aquel hombre e carne. ¡Tal es la divina operación educativa merced a la cual la idea, el verbo, se hace carne! (...)”

La propuesta tiene un evidente corte idealista:

1º. Determinar el “ideal pedagógico”, “los fines educativos”; 2º: “hallar los medios intelectuales, morales y estéticos por los cuales se logre polarizar al educando en dirección a aquel ideal” (I, 508-509). Sintonía con las ideas pedagógicas de la época: Dilthey, G^a Morente, etc.

Buscamos al hombre, ¿qué hombre?: “**El hombre no es el individuo biológico**”... “el problema de la pedagogía no es educar al hombre exterior, al *anthropos*, sino al hombre interior, al hombre que piensa, siente y quiere” (...) el hombre “se mueve en el espacio, va de un lugar a otro, y mientras tanto lleva dentro de sí el espacio infinito,

el pensamiento del espacio (...) Lo mismo podemos decir de la matemática, del arte, de la moral, del derecho, de todas esas cosas que no son naturales, que consiguientemente no son cosas, sino ideales substancias. Ciencia, moral y arte son los hechos específicamente humanos. Y viceversa, ser hombre es participar en la ciencia, en la moral, en el arte” (I, 512)

Al “hombre de la natura” –“para quien sólo existen los bravíos instintos”-, contrapone Ortega el “hombre de la cultura”, “que participa en la ciencia, en el deber, en la belleza”. Un hombre lo será tanto más cuanto más *participe* en la cultura (ciencia, deber, belleza). Sus ideas, de tono idealista, encajan sin duda con el “socialismo ético” de Natorp y Cohen, anticipado ya en *Renán* (1909) y *Adán en el Paraíso* (1910): “El individuo aislado no puede ser hombre, el individuo humano, separado de la sociedad –ha dicho Natorp- no existe, es una abstracción” (I, 513).

De ahí su defensa de la **Pedagogía social**: Frente a la pedagogía *individualista* – que agravaría uno de los defectos nacionales-, la educación debe profundizar en la dimensión *social*. Además de Natorp y Cohen, Ortega propone textos de Platón (“La pedagogía de Platón parte de que hay que educar la ciudad para educar al individuo. Su pedagogía es pedagogía social”) y de Pestalozzi:... “La casa y la plaza pública son los verdaderos establecimientos pedagógicos” (I, 515).

Conclusión: “Si educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. Antes llamábamos a esto política: he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español un problema pedagógico” (I, 515)

Sin embargo, en el fondo, no se trata de un proyecto pedagógico propiamente dicho, sino filosófico y político, aunque se formule en términos pedagógicos. Sigue el esquema idealista:

1º: Determinar *cómo debe ser* la sociedad española (“maestros de la conciencia nacional”, depositarios de una “misión cultural”).

2º: Diseñar los *medios* o procedimientos para lograr ese ideal.

La respuesta de Ortega a ambos retos pasa por “nacionalizar” la vida pública: “La España futura, señores, ha de ser esto: comunidad, o no será. Un pueblo es una comunión de todos los instantes en el trabajo, en la cultura...”. De igual modo, el “tratamiento” a

aplicar enlaza con las propuestas europeizadoras (COSTA): “Verdaderamente se vio claro desde un principio que España era el problema y Europa la solución” (I, 521).

* * *

Ortega no tardará mucho en reaccionar contra ese enfoque “culturalista”, reacción que culmina en 1914 (*Meditaciones del Quijote*): la cultura no puede hipostasiarse como un mundo autónomo, aparte de la vida. Este giro de Ortega, parejo a su pérdida de fe en la *cultura de la ciencia* –que llegó a identificar con Europa-, y a su interés por la *nueva biología*, no es ajeno al tema de España: El viraje, escribe P. Cerezo, “se debió a la procura orteguiana por un régimen de salud más congruente con la necesidad de conjugar, en la circunstancia española, espontaneidad y reflexión” (1984, 36).

2. Biología y Pedagogía (“El Quijote en la escuela”) (1920)

Este ensayo, aparecido en *El Sol* (marzo-junio 1920), es la respuesta de Ortega a un artículo de Antonio Zozaya (“Aprendamos a vivir”), en el que critica la R.O. que obligaba a leer el Quijote en las escuelas primarias. Ortega se suma a esa crítica, aunque por razones y planteamientos pedagógicos muy diferentes. Dos apuntes previos:

a) **Título:** *Biología y pedagogía*, refleja el interés de Ortega por los avances en biología. Ortega revisa la teoría pedagógica dominante, a partir del estudio de la biología y de la psicología. Critica la biología positivista darvinista –que define “la vida esencial como adaptación al medio”- y la psicología asociacionista y su relación con una pedagogía practicista que asume como función la *adaptación* del niño a determinadas técnicas que no son sino algo periférico de la vida.

Una sociedad antes que ser ética tiene que ser sana. Esta es la propuesta pedagógica desde la biología, distinta de una mera profesión de fe en el biologismo en cuanto que no renuncia a los ideales que se expresan en los mitos: “Cada pueblo existe como tal sólo desde el momento que ha decidido y fijado sus mitologías” (“España invertebrada”, 1922)

Ortega nos enfrenta con el ideal de *vida ascendente*, de la vida sana que toma de la imagen aristotélica del *Arquero*. Es la vida tensa, plena del deportista que persigue una meta elegida libremente, a partir de ideales vinculados al paisaje vital que los ha engendrado. En efecto, para Ortega la vida no se entiende sino desde la interacción entre el medio vital y el hombre (es uno de los núcleos de la propuesta vital de El Espectador). La interacción entre el medio vital y el hombre da como resultado el *paisaje* entendido como algo más que un receptáculo espacial de la vida. De la *pedagogía social*, orientada a

lo que debe ser a partir de lo que las cosas son, se pasa a una *pedagogía del paisaje*. No es un viaje al naturalismo, el paisaje no tiene una naturaleza mineral, es también el lenguaje del deseo, de los mitos y no pura presencia de objetos.

b) La **Dedicatoria** a Domingo Barnés, que es una crítica a los pedagogos, que alcanza a la cultura española y en último término al problema de España:

“Muchas veces me he quejado ante usted, tan comprensivo entre los pedagogos, de que los hombres de su gremio, encargados de preparar la vida futura, no suelen enterarse de las cosas sino cuando son ya pasadas. Como las páginas siguientes enuncian ideas pedagógicas inspiradas en la ciencia más reciente, que aún tardará en llegar al dominio público, quiero abrigar, bajo su nombre de especialista, la irremediable incompreensión que, al pronto, sufrirán”

En el texto está sugerido no sólo el problema de España, sino su diagnóstico y su solución. Junto a la falta de ideales, Ortega registra a falta de competencia para planificar la vida futura. De ahí que el pesimismo final que parece destilar -la “irremediable incompreensión”-, que para algunos enlaza con el drama histórico de su generación, convertida en generación fantasma, así como de España y del propio Ortega.

El ensayo anticipa, en clave pedagógica, *El tema de nuestro tiempo* (1923): “en él se encuentra formulada la teoría, de inspiración nietzscheana, de la vida ascendente. Ninguna institución cultural se prestaba, mejor que la escuela, para la profundización de la vieja temática de cultura y vida. Ortega se propone reelaborar el viejo ideal de la escuela para la vida en un sentido sugestivo y vigoroso: educar “no para la vida ya hecha, sino para la vida creadora” (Cerezo, P., 1984, 47)

El propio Ortega expone la finalidad del ensayo: “...el sentido de este ensayo no es otro que inducir a la pedagogía para que someta toda la primera etapa de la educación al imperativo de la vitalidad. La enseñanza elemental debe ir gobernada por el propósito último de producir el mayor número de hombres vitalmente perfectos. Lo demás, la bondad moral, la destreza técnica, el sabio y el “buen ciudadano” serán atendidos después (...) Para cultivar ésta [la vitalidad] tendría que cambiar por completo de principios y de hábitos, resolverse a lo que aún hoy se escuchará como una paradoja, a saber: la educación, sobre todo en su primera etapa, en vez de adaptar el hombre al medio, tiene que adaptar el medio al hombre” (II, 292).

El artículo comienza citando el de Zozaya: “A propósito de la Real Orden que impone la lectura del *Quijote* en todas las escuelas primarias, escribe en *La Libertad*

Antonio Zozaya: ‘El *Quijote* no es lectura para párvulos ni para adolescentes... En la escuela no hacen falta Don Quijote ni Hamlet’. Ortega confirma la opinión de escritor tan mesurado y reflexivo, pero difiere de sus ideas pedagógicas y critica su practicismo: cierto que la escuela debe “preparar para la vida”, pero ¿para qué vida...?

La capacidad receptiva del alumno y la docente del maestro no es ilimitada: “El problema de la educación elemental es el problema de la educación esencial”. Todo dependerá del acierto en determinar las “funciones esenciales de la vida en el orden psíquico”.

* **Civilización, cultura, espontaneidad.** Distingue estas tres clases de “actividad espiritual”: “Los grados superiores de la enseñanza podrán atender a la educación cultural y de civilización, especializando el alma del adulto y del hombre. Pero la enseñanza elemental tiene que asegurar y fomentar esa vida primaria y espontánea del espíritu:

“A mi juicio, pues, no es lo más urgente educar para la vida ya hecha, sino para la vida creadora. Cuidemos primero de fortalecer la vida viviente, la *natura naturans*, y luego, si hay solaz, atenderemos a la cultura y la civilización, a la vida mecánica, a la *natura naturata*” (II, 279)

* **Educación de la espontaneidad**, pero no en el sentido de Rousseau y su “sensiblería naturalista” (¿): no se trata de fomentar lo natural y elemental, *sin* cultura; pero tampoco quedarse en lo cultural como algo hierático, cristalizado. En suma: no “derrocar” la cultura, pero sí oponerse al *idealismo cultural* (la cultura desligada de la vida). La educación de lo *natural* se dirige a sustentar y reanimar la *cultura*, criticarla y darle autenticidad:

“Yo pido que se atienda y fomente la vida espontánea primitiva del espíritu, precisamente a fin de asegurar y enriquecer la cultura y la civilización (...) El valor de la vida primitiva es ser fontana inagotable de la organización cultural y civil” (II, 281-282).

[“La cultura –escribiré años después en *El tema de nuestro tiempo* (1923)- sólo pervive mientras sigue recibiendo constante flujo vital de los sujetos. Cuando esa transfusión se interrumpe y la cultura se aleja, no tarda en secarse e hieratizarse” (III, 172.)]

* **Propuesta: una “Pedagogía de secreciones internas”**, más atenta al deseo y a la vitalidad –o sea, al hombre-, y menos al medio; menos adaptación a una realidad externa limitadora, y más vitalidad que ensancha horizontes y fomenta ímpetus de ensayo. La escuela debe favorecer el pulso radical de las funciones psíquicas internas (sentimientos,

mitos...). En lugar de enseñar “ideas exactas de las cosas” (practicismo), llevar el *mito* a la escuela:

“Para mí, los hechos deben ser el final de la educación; primero mitos; sobre todo mitos. Los hechos no provocan sentimientos... El mito, la noble imagen fantástica es una función interna sin la cual la vida psíquica se detendría parálitica (...) El mito es la hormona psíquica” (II, 295).

* **¿Oposición al Quijote?...**: no por un “practicismo miope”, o porque lo considere un libro añejo: al contrario, “me parece un libro de espíritu demasiado moderno para el ambiente de las aulas infantiles, que debe mantenerse perennemente antiguo, primitivo, siempre entre luces y rumores de aurora” (II, 296). El maestro ha de promover, sobre todo, sentimientos o impulsos ascendentes y creadores, y el *Quijote*, libro de desilusión y decadencia, no es lo más apropiado. La única cita es significativa: “‘Derramósele la melancolía por el corazón’, dice Cervantes de Don Quijote en aquellos últimos capítulos tan delicadamente tristes” (II, 294).

* **Necesidad de atender al “medio vital” del niño**, obviando un error gravísimo: la incompreensión de la vida infantil; esto es, interpretar la infancia “como una etapa enfermiza, defectuosa, que atravesamos para llegar a la madurez”. Porque, en realidad, la madurez no es una supresión, sino una *integración* de la infancia:

“El hombre mejor no es nunca el que fue menos niño, sino al revés: el que al frisar los treinta años, encuentra acumulado en su corazón más espléndido tesoro de infancia” (II, 299).

Ni el niño es un “homúnculo”, ni la niñez una etapa de transición a la madurez. Tampoco la enseñanza es una “caza” al niño, o un “atajo” hacia la madurez. No se trata de “adaptar” al niño a nuestro ideal de hombre “maduro”, sino a la inversa: pensar en la infancia como tal, como una etapa *sui generis* que tiene sentido en sí misma. **G^a Morente**: El “ideal” pedagógico de El Espectador “*no es otro que el niño mismo. La pedagogía debe hacer del niño un niño; esto es: intensificar en máximo grado la niñez del niño...*” (1975, 90).

3. Misión de la Universidad (1930)

(Conferencia en la Universidad Central, el 9 Oct. 1930) (*El Sol*, oct-nov. 1930).

España sigue siendo el problema de fondo, pero ahora su preocupación básica será el “desarrollo institucional”: diseñar instituciones (entre ellas, las educativas), que estructuren y canalicen la vitalidad del país.

“Hoy mandan en las sociedades europeas las clases burguesas, la mayoría de cuyos individuos es profesional. Importa, pues, mucho a aquéllas que esos profesionales, aparte de su especial profesión, sean capaces de vivir e influir vitalmente según la altura de los tiempos. Por eso es ineludible crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el mundo posee. Esa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser antes y más que ninguna otra cosa la Universidad” (1982, 38).

Otega expone de forma sucinta su propuesta en el capítulo IV (“Lo que la universidad tiene que ser “primero”):

“Aplicando estos principios nos encontramos con los siguientes lemas:

A) La Universidad consiste, *primero y por lo pronto*, en la enseñanza superior que debe recibir el hombre medio.

B) Hay que hacer del hombre medio, *ante todo*, un hombre culto –situarlo a la altura de los tiempos. Por tanto, la función *primaria y central* de la Universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales.

Estas son:

1ª. Imagen física del mundo (Física).

2ª. Los temas fundamentales de la vida orgánica (Biología)

3ª. El proceso histórico de la especie humana (Historia)

4ª. La estructura y funcionamiento de la vida social (Sociología)

5ª. El plano del Universo (Filosofía)” (1982, 53) ³

Ligado a lo anterior, hay que mencionar la dura crítica de Ortega a la vertiente investigadora de la Universidad: “Ha sido desastrosa la tendencia que ha llevado al predominio de la ‘investigación’ en la Universidad. Ella ha sido la causa de que se elimine lo principal: la cultura” (1982, 58). Ciertamente, unas líneas más abajo, queda claro que su crítica se dirige al “cientifismo” -apariencia de ciencia-:

“La pedantería y la falta de reflexión han sido grandes agentes de este vicio de ‘cientifismo’ que la Universidad padece. En España comienzan ambas potencias deplorables a representar un gravísimo estorbo. Cualquier pelafustán que ha estado seis meses en un laboratorio o seminario alemán o norteamericano, cualquier sinsonte que ha hecho un descubrimientillo científico se repatría convertido en un “nuevo rico” de la

³ Citamos por la edición de P. Garagorri (Alianza, Madrid, 1982)

ciencia, en un *parvenu* de la investigación; (...) En cambio, es incapaz de enseñar su “asignatura” porque ni siquiera conoce íntegra la disciplina” (1982, 58-59)⁴.

Así resume Ortega su propuesta para esa tarea central de “ilustración”: “Yo haría de una “Facultad” de Cultura el núcleo de la Universidad y de toda la enseñanza superior” (1982, 67).

El cap. VI. (“Lo que la universidad tiene que ser ‘además’”) se inicia con un apretado resumen de la “misión primaria” de la Universidad:

“1º. Se entenderá por Universidad *stricto sensu* la institución en que se enseña al estudiante medio a ser un hombre culto y un buen profesional.

2º. La universidad no tolerará en sus usos farsa ninguna; es decir, que sólo pretenderá del estudiante lo que prácticamente puede exigírsele.

3º. Se evitará, en consecuencia, que el estudiante medio pierda parte de su tiempo en fingir que va a ser un científico. A este fin se eliminará del torso o mínimum de estructura universitaria la investigación científica propiamente tal.

4º. Las disciplinas de cultura y los estudios profesionales serán ofrecidos en forma pedagógicamente racionalizada –sintética, sistemática y completa-, no en la forma que la ciencia abandonada a sí misma preferiría: problemas especiales, “trozos” de ciencia ensayos de investigación.

5º. No decidirá en la elección del profesorado el rango que como investigador posee el candidato, sino su talento sintético y sus dotes de profesor.

6º. Reducido el aprendizaje de esta suerte al *mínimum* en cantidad y calidad, la Universidad será inexorable en sus exigencias frente a estudiante” (1982, 73-74).

Siguen una serie de valiosas consideraciones en las que Ortega aborda dos puntos esenciales de su propuesta: la relación de la Universidad con la Ciencia y su presencia en la vida pública:

* **Ciencia.** La “misión primaria” propuesta para la Universidad no la define por completo: Ortega es plenamente consciente de que la Universidad “*no puede ser eso sólo*”: la enseñanza de la cultura y de las profesiones se anquilosaría sin el contacto vivificador de la investigación científica. La metáfora campamental utilizada es conocida: “Es preciso que en torno a la Universidad mínima establezca sus campamentos la ciencia –laboratorios, seminarios, centros de discusión (...) Todos los estudiantes superiores al

⁴ La frase “Vamos a hacer filosofía”, con la que Ortega solía iniciar sus lecciones, desde esa aparente defensa del trasnochado concepto de “asignatura” (enseñanza como mera transmisión de conocimientos)

tipo medio irán y vendrán de esos campamentos a la Universidad, y viceversa (...) De los profesores, unos, más ampliamente dotados de capacidad, serán a la vez investigadores, y los otros, los que sólo sean “maestros”, vivirán excitados y vigilados por la ciencia, siempre en ácido fermento” (1982, 75-76).

Universidad y laboratorio son, pues, para Ortega, órganos distintos, aunque complementarios; pero el carácter “institucional” corresponde a la Universidad: “...la ciencia es una actividad demasiado sublime y exquisita para que se pueda hacer de ella una institución (...) la *Universidad es distinta, pero inseparable de la ciencia*. Yo diría: la Universidad es, *además*, ciencia (...) La ciencia...es el *alma* de la Universidad, el principio mismo que le nutre de vida e impide que sea sólo un vil mecanismo” (1982, 76).

* **“Poder espiritual”**: “No sólo necesita [la Universidad] contacto permanente con la ciencia so pena de anquilosarse. Necesita también contacto con la existencia pública”; y viceversa: “la vida pública necesita urgentemente la intervención en ella de la Universidad como tal” (1982, 76-77)

“...la Universidad tiene que intervenir en la actualidad como tal Universidad, tratando los grandes temas del día desde su punto de vista propio –cultural, profesional o científico. De este modo no será una institución sólo para estudiantes..., sino que, metida en medio de la vida, de sus urgencias, de sus pasiones, ha de imponerse como un “poder espiritual” superior frente a la Prensa representando la serenidad frente al frenesí, la seria agudeza frente a la frivolidad y la franca estupidez.

Entonces volverá a ser la Universidad lo que fue en su hora mejor: un principio promotor de la historia europea” (1982, 78-79).

La cita, clara y rotunda, apenas precisa comentario.

4. Consideraciones finales.

Las reflexiones de Ortega ayudan a entender aquella universidad de 1930, de la que la nuestra actual es heredera en gran parte. Lo sorprendente, señala E. Lledó (1984, 14-16), es su empeño por desbancar la idea de una supuesta “universidad científica”. Hoy parece fuera de duda que toda enseñanza, y particularmente la universitaria, ha de ser una “enseñanza investigadora”, porque investigación significa ante todo visión o actitud *crítica*, para la que el saber brota de la historia y la vida de los hombres, y no de las fórmulas mecánicas en que se intenta transmitir. La mera *transmisión* no es suficiente: el

alumno ha de implicarse en un proceso de asimilación y reelaboración personal de los materiales que recibe, para lograr un conocimiento que merezca la pena.

Ortega, que en la conferencia de 1917 en la E. S. del Magisterio postulaba algo parecido, abundará en este tema en escritos posteriores: no basta “recibir” una idea, escribe en 1933, hay que “repensarla y recrearla en *sí mismo*” (*En torno a Galileo*, V, 77); y en *El hombre y la gente* (1949), afirma que no hay que “dar por segura ninguna opinión que no aseguremos nosotros mismos” (VI, 115)

Puede afirmarse, pues, que por encima de cambios, correcciones y desarrollos, en toda la obra orteguiana late una evidente “impronta” o “razón educativa”, cuyo fundamento último hay que situar en su pensamiento filosófico; y que apunta siempre a un objetivo preciso: la búsqueda de una “cultura auténtica”, capaz de aportar respuestas “vitales” a los problemas que depara nuestra circunstancia.

En ese contexto, y por encima de discusiones puramente especulativas o controversias académicas, el fondo de la cuestión plantea un tema de honda raigambre pedagógica: la forma en que desde la enseñanza en general, y desde la universidad en particular, se alimenta -o se agosta- la vida intelectual, moral, estética... de nuestros jóvenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELLAN, J.L. (1991) *Historia crítica del pensamiento español*. Vol. 5/III. Madrid, Espasa-Calpe.
- CASADO, A. (2001) “Ortega y la educación: perfiles de una trayectoria”. *Revista Española de Pedagogía*, 220:385-402.
- CERESO, P. (1984) *La voluntad de aventura*. Barcelona, Ariel.
- (1991) Razón vital y liberalismo en Ortega y Gasset, *Revista de Occidente*, 120:33-58.
- FOX, I. (1988) *Meditaciones sobre la literatura y el arte (la manera española de ver las cosas)*. Madrid, Castalia.
- GARAGORRI, P. (1985) *La filosofía española en el siglo XX. Unamuno, Ortega, Zubiri*. Madrid, Alianza.
- GARCIA MORENTE, M. (1975) *Escritos pedagógicos*. Madrid, Espasa-Calpe.
- GUTIERREZ POLO, A. (1997) *Ortega y la cultura de la vida*. Sevilla, Padilla Libros.

- GUTIERREZ ZULOAGA, I. (1986) “La pedagogía universitaria según Ortega y Gasset”, en GUTIERREZ ZULOAGA, I. (ed). *Homenaje a José Ortega y Gasset (1883-1983)*, pp. 23-42. Universidad Complutense de Madrid
- LLEDO, E. (1984) La ‘Misión de la Universidad’ de Ortega, entre las reformas alemanas y nuestra Universidad, *Sistema*, nº 59, pp. 7-18.
- MOLINUEVO, J.L. (1992) El estilo de una vida. Notas de trabajo de José Ortega y Gasset, *Revista de Occidente*, 132:51-68.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1983) *Obras Completas* (Madrid. Revista de Occidente)
 - (1982) *Misión de la Universidad y otros ensayos de educación y pedagogía*. Ed. de P. Garagorri. Madrid, Alianza/Revista de Occidente.
 - (1991) *Cartas de un joven español*. Madrid, El Arquero.
 - (1997) *¿Qué es filosofía?* Madrid, Alianza.
- PIERRE, M. (1991) ¿Por qué Ortega en Francia ahora?, *Revista de Occidente*, 120:73-82.
- RODRIGUEZ HUÉSCAR, A. (1985) Dimensiones de la acción educativa de Ortega, *Diálogos* (Puerto Rico), 46:134.
- TABERNERO DEL RIO, S. (1993) *Filosofía y educación en Ortega y Gasset*. Salamanca, Ed. de la Universidad Pontificia.
- ZAMBRANO, M. (1991) Tres cartas de juventud a Ortega y Gasset, *Revista de Occidente*, 120:7-26.
- ZUBIRI, X. (1990) Ortega, maestro de la filosofía, en *Ortega y su tiempo*, p. 34. Madrid, Mº Cultura/Fundación Ortega y Gasset.