
Ortega y la educación: perfiles de una trayectoria

por Ángel CASADO

Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

El *encuentro* de Ortega con la educación no es un hecho casual, sino una «emanación natural de la filosofía», como ha escrito M. Pierre 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 un culto silencioso y cerrado, sino con ánimo de *contagiar/contaminar* a otros para que, a su vez, se encaminen también hacia ella.

Esa conjunción de vocación intelectual y vocación pedagógica, que caracteriza el pensamiento y la obra de Ortega, explica al mismo tiempo su profunda preocupación hacia las cuestiones educativas. El hecho de que, como él mismo reconoce, no sea un «profesional» de la educación, ni aporte un «sistema» ordenado de ideas al respecto, no disminuye la validez de

su discurso como sólido y fecundo *logos* sobre lo educativo. No parece, sin embargo, que esta vertiente de la obra de Ortega haya recibido entre nosotros la atención que en rigor merece. Los numerosos trabajos y estudios realizados sobre su obra política, sociológica o ética, contrastan con los relativamente escasos dedicados a analizar y debatir su pensamiento educativo. Tal vez porque se olvida que la educación, como ya señalara Dewey, puede considerarse «como el punto en que coinciden todos los problemas de interés humano».

Desde esa perspectiva, el presente trabajo analiza la evolución del pensamiento educativo del filósofo madrileño, apoyándose en los textos más significativos del período que va de 1910 a 1930, sin olvidar las lógicas alusiones a otros escritos (sociológicos, históricos, filosóficos...) que amplían el marco de referencia y permiten una interpretación más ajustada de sus aportaciones en este campo. En conjunto, se trata de que la discu-

sión y el diálogo con esos textos nos ayuden a *comprender* —ese era, en suma, el único «contagio» que Ortega pretendía (I, 312) [1]— un poco mejor el sentido de la educación y de la cultura en la producción orteguiana.

Dentro de ese marco general, importa no perder de vista ciertas «huellas» o notas distintivas, no siempre suficientemente valoradas, cuyo olvido ha ocasionado graves malentendidos en la interpretación de su obra. Algunas de ellas —a nuestro juicio imprescindibles para esa tarea— forman el entramado de las páginas que siguen:

1. *Importancia «sustancial» de la cronología* (Cfr. Molinuevo, 1992, 58). Al igual que acontece con el conjunto de su obra —«muy entretrejida con toda mi trayectoria vital», como apunta el propio autor (VI, 347)—, el «logos» educativo orteguiano no es algo hecho de una vez para siempre, sino que *evoluciona* lógicamente al hilo de sus posiciones filosóficas, en consonancia con su propia «circunstancia»: «Nada de lo que el hombre ha sido, es o será, lo ha sido, lo es ni lo será de una vez para siempre, sino que *ha llegado a serlo* un buen día y otro buen día *dejará de serlo...*» (V, 53). Para el prof. Abellán se trata de un aspecto determinante: «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). En otras palabras: estudiar el pensamiento educativo de Ortega no sólo requiere considerar su contenido y estructura, sino atender tam-

bién a su articulación *dinámica*, en un peculiar proceso de desarrollo y maduración de resultados no siempre acumulativos.

2. Atención al papel que nuestro autor concede al *desarrollo del sentido crítico*, que en nuestros días constituye un objetivo educativo de primer orden. Ortega —hombre «ilustrado»— es consciente de la finalidad ética de la educación y de la escuela (es decir, de su misión *liberadora* más que *adaptadora*); pero su interpretación y valoración de esa exigencia primaria, consustancial a la propia filosofía —«disciplina de liberación íntima que enseña a sacar triunfante el pensar propio y vivo de todas las ligaduras dogmáticas» (VI, 266)—, registra notables variaciones.

3. No debemos olvidar, finalmente, que los diferentes textos utilizados en cada caso han de verse como porciones del todo de que forman parte: «Si una cosa es parte, no resulta inteligible, sino en cuanto la referimos al todo cuya es» (IX, 35). Es indispensable, pues, una *tarea de integración* a la hora de interpretar/valorar las diferentes aportaciones en el conjunto de la obra, reflexionando al mismo tiempo sobre ciertos planteamientos y temas recurrentes, que ayudan a discriminar posturas y criterios.

El último punto citado apenas precisa justificación. En efecto: sobre el fondo de su filosofía, raíz y justificación última de sus propuestas, el pensamiento educativo de Ortega refleja inevitablemente ciertas

modulaciones de su «circunstancia», íntimamente ligadas al problema de España. Sólo en el marco de esa preocupación fundamental, siempre con España como problema de fondo, es posible una aproximación crítica al binomio educación-cultura en Ortega.

2. La circunstancia: el problema de España

El llamado «problema de España» es un ingrediente básico del pensamiento español de finales del s. XIX y principios del XX. Ortega, como también Unamuno, tiene desde muy joven su proyecto de reforma de la vida española, que se convierte en el «argumento» de su vida y de su obra:

«Nuestra reforma —escribe ya en 1906— no ha de ser económica, sino que primero necesitamos la reforma intelectual y moral» (1991, 10-78). «Salvar» su circunstancia, España, es lema y justificación intelectual de su patriotismo: «...para un hombre nacido entre el Bidasoa y Gibraltar es España el problema primero, plenario y perentorio», dirá en 1910 (I, 507). Años después, no hará sino reafirmar esa tarea cultural de «salvación de la circunstancia»:

«La idea de que el «destino concreto del hombre es la reabsorción de su circunstancia» no era para mí sólo una idea, sino una convicción. Mis ideas no han sido nunca «sólo ideas». La circunstancia es, a la vez, una perspectiva y, como tal, tiene siempre un primer término y, tras éste, otros, hasta uno último. Ahora bien, el primer término de mi circunstancia era y es España» («Prólogo para alemanes», VIII, 54-55).

En el marco de esa preocupación bási-

ca, Ortega comparte —con matices y peculiaridades— algunas de las propuestas lanzadas por ilustres coetáneos (Giner de los Ríos, Costa...), entre ellas la de *europaización* — romper la «tibetanización» o aislamiento—, que resume a su juicio la solución al «problema» de España: «En esta palabra [Europa] comienzan y acaban para mí todos los dolores de España», afirma en 1908 (I, 128). Sin embargo, y a diferencia de la dirección «literaria» y «romántica» 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).

Su profundo convencimiento de que el problema de España requiere una solución pedagógica justifica que la educación sea un permanente punto de referencia en sus propuestas de actuación política, a partir del «potencial» transformador que le concede: «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 su famosa conferencia en Bilbao de 1910, recordando el viejo lema platónico (I, 518). Años después, en 1930, lamentará la «desastrosa» ausencia del siglo XVIII en España:

«Nos ha faltado el gran siglo educador...Para quien piensa así no puede caber duda alguna respecto a cuál es la gran empresa que la política nacional tiene que intentar en el siglo XX» (II, 600-601). El mismo planteamiento se repite en 1931: «Toda la verdadera política democrática tiene que ser educación y enseñanza del pueblo» (XI, 175).

Algunos autores han llamado la atención sobre esa temprana preocupación por

lo pedagógico como instrumento decisivo en su proyecto de reforma social y cultural, plasmado según se ha visto en el papel prioritario de *lo educativo* en sus «experimentos de nueva España». Rodríguez Huéscar lo resume de modo concluyente:

«...todas las modalidades de la actividad política orteguiana son otros tantos menesteres de su gran tarea vocacional: la 'salvación de su circunstancia' por la verdad y se insertan plenamente dentro de su acción educativa» (1985, 134). En términos parecidos se pronuncia también el prof. Abellán: «Ortega era, ante todo y sobre todo, un pedagogo de ámbito nacional, que buscaba la reforma y transformación educativa del país; a este fin todos los medios eran buenos: periódicos, cátedra, revista, libros, política...» (1991, 191).

Labor académica y compromiso público son, por tanto, dos aspectos íntimamente ligados en la personalidad de Ortega (M. Pierre habla de él como «modelo de intelectual comprometido»). Su actitud de «espectador» de la España de su tiempo, genuinamente orteguiana [2], en modo alguno empaña ese compromiso con la circunstancia española, aunque no siempre fue interpretada así por los jóvenes intelectuales de su tiempo, intensamente ocupados en los acuciantes problemas políticos del país. De ahí el reproche que María Zambrano, en febrero de 1930, dirige a Ortega por su actitud «contemplativa» y «distanciada», lejos de la función «orientadora y directiva» que demandaba la juventud en esos momentos decisivos:

«De usted —que es de las pocas conciencias históricas de esta invertebrada España— me duele en lo más profundo su tangencia en este momento (...) Debe y puede usted hacer más, señor Ortega

y Gasset; su misión con España es más alta» (1991, 14-16).

Bien es cierto que, en carta posterior (28 mayo 1932) —Ortega había pronunciado el día 13 en el Congreso su discurso sobre el Estatuto de Cataluña—, la discípula reconoce sin reservas el *compromiso* del «maestro»:

«Yo le veía hablando sobre Cataluña, ejerciendo esa pedagogía biológica o vital que ha ejercido usted siempre sobre España (...) Pero hay algo que me obsesiona desde hace algún tiempo: Actúa usted vitalizando, purificando, sí, pero: ¿sobre quién? Yo creo que sobre los más puros, sobre los que tenemos pureza de mirada y de intención. ¿Y los otros? Los más puros, somos, a la par, los más impotentes...» (1991, 22-25).

En la referencia de María Zambrano a «los más puros» alienta una perspectiva nada desdeñable a la hora de enjuiciar la «aventura política» de Ortega, merecedora sin duda de un estudio más pormenorizado. Al menos, por cuanto enlaza con las reflexiones que el propio Ortega ofrece en un texto de 1928 dirigido «a los niños españoles», en el que se percibe una nota de pesimismo y decepción:

«Mirad: a la hora en que escribo esto para vosotros hay en España, desgraciadamente, muy pocos hombres inteligentes y de corazón delicado. Sólo esos hombres *puros*, espirituales, profundos y nobles podrían mejorar a la patria. Pero no logran que se les atienda» (1982, 160).

Pese a todo, sería cuando menos aventurado hablar de fracaso de la «empresa»

orteguiana. Sobre todo si se tiene en cuenta que su objetivo —como el propio Ortega advierte explícitamente en diferentes momentos— era la «reforma» intelectual y moral de la vida española, y no la «toma de poder». La conclusión de Rodríguez Huéscar al respecto nos sigue pareciendo impecable: «Hay que juzgar a Ortega —mejor que juzgarlo, entenderlo— por la totalidad de su legado» (1994, 109). Con sus luces y sus sombras, la impronta de esa herencia en el panorama cultural/educativo español es incuestionable.

3. La trayectoria y sus etapas

Decíamos al principio que todo intento de aproximación al pensamiento educativo de Ortega precisa que se atienda tanto a su estructura como a su evolución o articulación dinámica, en un peculiar proceso de desarrollo y maduración, cuyos resultados admiten —o postulan— una formulación *cuasi* narrativa. En esa trayectoria («serie dialéctica de... experiencias», en palabras de Ortega), suelen distinguirse ciertas etapas o *momentos* significativos, ligados a giros o posiciones de su pensamiento filosófico, sobre cuyos límites precisos no existe un acuerdo generalizado. En todo caso, el «itinerario» que se propone a continuación pretende subrayar ciertas inflexiones en los textos que se indican, en cuanto puntos de referencia inevitables en la tarea de análisis e interpretación de su «razón» educativa.

3.1. El enfoque «culturalista»

La conferencia que Ortega dictó en la Sociedad «El Sitio» de Bilbao, en marzo de 1910 («La Pedagogía social como programa político»), constituye un buen punto de

partida del itinerario propuesto. El texto, sin duda uno de los trabajos más significativos de su etapa juvenil, entraña para el prof. Pedro Cerezo una «meditación sobre la cultura»; y, en efecto, todo su contenido, programático y enjundioso, gira en torno a «lo cultural».

Entre otras alusiones, hay aquí referencias explícitas a una doble convicción: por un lado, una decidida adhesión a la *moral de la ciencia* —el nuevo «poder espiritual», que contrapone a confesionalidad religiosa—, como forma de inculcar al país la conciencia pública de que carece; por otro, un interés no menor por el *socialismo reformista* —esencialmente «humanizador», como el mediador más sólido en esa tarea moralizadora. En todo caso, la propuesta orteguiana exhibe un planteamiento idealista clásico («transformar la realidad en el sentido de un ideal»), sobre el que descansa un esquema ético-antropológico «ilustrado», de inspiración neokantiana: anticipar «lo que el hombre debe ser» y buscar los instrumentos adecuados para «hacer que el hombre llegue a ser lo que debe» (I, 508-9).

Sobre esa base, y como contrapunto al *hombre de la natura* —«para quien sólo existen los bravíos instintos»—, surge, como ideal educativo, el *hombre de la cultura*:

«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).

Consecuentemente, un hombre lo será tanto más cuanto más *participe* en la cultura (ciencia, deber, belleza). Ahora bien,

¿qué entiende Ortega por hombre, por cultura y por participación? Sus ideas al respecto, impregnadas como se ha dicho antes de fuerte idealismo, encajan directamente con el «socialismo ético» —del «deber ser»— de sus maestros 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 (...) La realidad concreta humana es el individuo socializado, es decir, en comunidad con otros individuos» (I, 513).

La propuesta orteguiana destaca varios principios básicos:

a) *Prioridad de lo socio-educativo*: Frente a la pedagogía individualista —que vendría a agravar uno de los defectos nacionales—, la educación debe profundizar en la *dimensión social*: «La sociedad es la única educadora, como es la sociedad único fin de la educación...» (I, 519). Además de recordar los casos de Natorp y Pestalozzi, Ortega alude ejemplarmente a la propuesta platónica: «La Pedagogía de Platón parte de que hay que educar la ciudad para educar al individuo. Su pedagogía es pedagogía social» (I, 515).

b) *Valor ético de la pedagogía social*. Preocupado por aglutinar esfuerzos dispersos (somos «náufragos del personalismo»), Ortega adopta el criterio santsimoniano del trabajo («la comunidad o sociedad verdadera se funda

en la unanimidad del trabajo»), que ve la sociedad como una empresa comunitaria. Los asideros sólidos de esa comunidad hay que buscarlos en una educación socializadora: «Socializar al hombre es hacer de él un trabajador en la magnífica tarea humana, en la cultura, donde cultura lo abarca todo, desde cavar la tierra hasta componer versos» (I, 517). La vertiente ético/crítica de esta empresa resulta evidente: «Si todo individuo social ha de ser trabajador en la cultura, todo trabajador tiene derecho a que se le dote de la conciencia cultural», es decir, «de conciencia viva del sentido de su labor» (I, 518). Consecuente con su defensa de *socialización* de la escuela, Ortega rechaza la «doble escuela» —de ricos, y de pobres— como «un crimen de lesa humanidad» y propugna la *escuela única* (sumándose a la encarnizada polémica del s. XIX en toda Europa).

c) *Escuela laica (popular)*: El derecho básico a educar no compete a la familia, sino a la sociedad: «Para un Estado idealmente socializado lo privado no existe, todo es público, popular, laico, la moral misma se hace íntegramente moral pública, moral política» (I, 519). Ciertamente que Ortega habla aquí de un estado «idealizado», es decir, tal como «debe ser»; pero, aun así, el planteamiento contiene notables diferencias respecto a las propuestas de la Institución Libre de Enseñanza, que se extienden a las referencias a la educación «por» y «para» la sociedad [3].

Conviene hacer notar, sin embargo, que, en el fondo, no se trata de un pro-

yecto *pedagógico* propiamente dicho, sino *filosófico* y *político*; la razón de que se formule en términos pedagógicos se debe a que la «política se ha hecho un problema pedagógico» (I, 515). El planteamiento del problema mantiene el esquema idealista:

- 1.º: Determinar *cómo debe ser* la sociedad española (tarea que Ortega asigna a los «maestros de la conciencia nacional», depositarios de una «misión cultural»).
- 2.º: Diseñar los *medios* o procedimientos para lograr ese ideal.

La respuesta de Ortega a ambos retos pasa en todo caso 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...» (I, 521). Del mismo modo, el «tratamiento a aplicar» para conseguirlo enlaza con las propuestas europeizadoras: «Verdaderamente se vio claro desde un principio que España era el problema y Europa la solución» (I, 521).

En suma: la «participación» en la cultura, única instancia que define lo «humano», se alza a la postre como elemento central de la propuesta. Sin embargo, la respuesta a los retos planteados no está exenta de ambigüedad. Ciertamente habla de dotar a todo trabajador de «conciencia cultural», pero siempre dentro de un marco que no se cuestiona. En sentido estricto, lo que libera al hombre no es el trabajo en sí, sino la cultura/educación, que favorece la capacidad crítica, como vía para el desa-

rollo de una personalidad autónoma. El planteamiento de Ortega en este caso recuerda la postura mantenida en la polémica con Ramiro de Maeztu (1908):

«Maeztu cree que apenas hay hombres en España para quienes la moralidad existe (...) Pero Maeztu no admite, como yo, un medio que nos podemos proporcionar para hacer hombres buenos, como el que compra una pócima en la botica: ciencia» (I, 120).

El contexto, impregnado de evidente tinte *culturalista* (las cosas «más cosas» son las grandes ideas: moral, ciencia, arte...), explica las constantes referencias a la *moral de la ciencia*, de raigambre socrática (virtud y conocimiento reforzándose mutuamente).

No tardará Ortega en reaccionar contra ese enfoque «culturalista» (reacción que culmina en 1914, con las *Meditaciones del Quijote*), circunstancia que repercute inevitablemente en su concepción de lo educativo: la cultura no puede hipostasiarse como un mundo autónomo, aparte de —y sin referencia a— la vida. Este giro del pensamiento orteguiano, parejo a su pérdida de fe en la *cultura de la ciencia* —que, como hemos visto, llegó a identificar con Europa—, y a su interés por la *nueva biología*, no es ajeno al tema de España: El motivo de este viraje, señala el prof. 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» (1991, 36).

3.2. La filosofía como crítica de la cultura

En 1982 se editó por primera vez el manuscrito preparatorio de una conferencia de Ortega en la Escuela Superior del Magisterio de Madrid (1917), centro en el que había iniciado su actividad docente y cuyas vicisitudes siguió siempre de cerca. El trabajo (*Pedagogía de la contaminación*) representa a nuestro juicio uno de los momentos culminantes de su pensamiento educativo, con planteamientos próximos a la Institución Libre de Enseñanza y cercanos a propuestas actuales sobre educación y enseñanza.

Poco amigo de improvisaciones —el propio Ortega afirma que *contaba* siempre con aquellos a quienes escribía o hablaba (VIII, 18)—, es de suponer que también en esta ocasión tendría muy en cuenta que sus palabras se dirigían precisamente a maestros y educadores. Sin embargo, la conferencia se abre con una afirmación sorprendente:

«Lo que vais a escuchar no es una lección, no es una enseñanza. Día a día se afirma en mí la sospecha de que nada que en verdad merezca la pena ser aprendido puede, en rigor, ser enseñado. Por muy grandes que sean los afanes del maestro siempre habrá una última precisión, una postrera claridad, una gota la más sabrosa del jugo científico o artístico que no podrá transmitirnos, que habremos de conquistar con nuestro propio esfuerzo» (1982, 88).

Claro está que la intención de Ortega

no era cuestionar el sentido de esa profesión —«enseñar»—, sino justamente profundizar en ella, llevarla a su «plenitud de significado»—su ser como *posibilidad*—, a fin de evitar la identificación entre maestro y «profesional de la enseñanza»: también el sofista enseña, había dicho Sócrates, pero no es un verdadero maestro (*Prot.* 317b). El requisito previo es que «lo educativo» no quede restringido al ámbito pedagógico-escolar, sino que se abra al universo más amplio de la cultura, que es el suyo propio. Desde planteamientos innovadores, entiende que el protagonismo del proceso ha de recaer en el *esfuerzo conjunto* profesor-alumno, basado en la capacidad de las propias fuerzas, en lugar de fiarlo todo a «recetas» ajenas («rutinización» de la cultura). Su análisis ahonda en los ámbitos culturales clásicos:

1. «*La ciencia no se puede enseñar*», salvo que se entienda que esa tarea, en un sentido viciado, consiste en «llenar» la cabeza del discípulo de doctrinas o métodos científicos, es decir, de productos ya hechos. Cuando la ciencia del libro (conclusa, petrificada) o la enseñanza (ciencia congelada, suplantada, inmovilizada) se toman sin «ironía» (esto es, a-críticamente), «se toma exactamente lo opuesto a la ciencia, que no está hecha de conclusiones, [sino que es la] actividad sin descanso del intelecto que se enfrenta...con los problemas y pugna con ellos para darles solución» (1982, 88). Antes, pues, que abrumar al alumno con «datos», la educación ha de preocuparse por despertar y alentar en él la «curiosidad», eje de la verdadera *actitud científica*. Años después, en *Qué*

es filosofía? (1929), Ortega seguirá manteniendo, como algo «obvio», que «en el problema está el corazón y el núcleo de la ciencia» (1997, 107).

2. A semejanza de la ciencia, tampoco la «*sublime emoción artística*» puede enseñarse mecánicamente: «No se enseña a gozar ni se enseña a crear arte, porque ni una ni otra delicada función de humanidad tolera ser mecánicamente enseñada» (1982, 91). El planteamiento de Ortega en este caso resulta claramente cercano a las consideraciones del prof. García Morente al respecto: ciencia y arte, afirmaba «el Decano» en 1914, no son «procesos de asimilación», sino «procesos de producción integral»: «¿Puede la ciencia, puede el arte, enseñarse? ¿Ha de bastar la comunicación de lo que podríamos llamar la erudición científica y artística?» (1975, 40).

3. Finalmente, dice Ortega, las escuelas prometen «enseñar moral», o sea, cómo «se debe» vivir. Pero he aquí que vivir es una tarea individualísima e intransferible: Cada uno ha de «inventar» el hombre que tiene que ser, para lo que contamos con una guía (la «vocación») y una limitación (la «circunstancia»). Frente a la moral kantiana, el imperativo orteguiano de *autenticidad* resulta más próximo al lema pindárico («llega a ser el que eres»). No se trata, por tanto, de vivir una vida abstracta, genérica: sólo puedo vivir *mi* vida, que no me es dada hecha, sino que la tengo que hacer (por eso es *biografía*, y no mera biolo-

gía). El maestro, concluye, «sólo puede enseñarnos, pues, a enterrar nuestra propia vida posible, a morir nuestra vida personal» (1982, 91).

Resulta, pues, que esas tres cosas supremas (ciencia, arte, moral: la *cultura*, en suma) no pueden, en rigor, ser «enseñadas» en el sentido mecánico del término: la cultura no es algo fijado de una vez para siempre, sino que es el constante movimiento del espíritu en incesante búsqueda, el proceso mismo de nuestra relación con la «circunstancia». Si, pese a todo, la opinión pública parece satisfecha del estado de la enseñanza, «es porque...se queda sólo con esas tres palabras (ciencia, arte, moral) y renuncia de antemano a las tres cosas» (1982, 92). En esto consiste el *fraude* de la cultura: dar palabras en lugar de cosas, suplantando su significado. En referencia a la guerra que asolaba Europa en esas fechas, Ortega difiere de quienes interpretan el conflicto bélico como el gran «fracaso» de la cultura:

«Si la opinión europea, con motivo de la guerra, ulula el fracaso de la cultura, es que entiende por ésta la supresión de los problemas, en consecuencia, lo opuesto al ser mismo de la cultura (con c o con k, como se quiere...)» (1982, 94).

El cambio respecto a las ideas sustentadas por Ortega en 1910 es evidente: educación no equivale ya a «adquisición» de contenidos culturales (mera recepción de fórmulas vacías, que no se han creado ni se entienden), sino precisamente el *esfuer-*

zo de elaboración personal que autentifica y vivifica el sentido de esa cultura. Por eso, sigue diciendo, conviene hablar de filosofía, que es «la conciencia de la cultura»:

«Tan sólo hablar de ella, porque a fuer de ser la ciencia más sutil es la que menos puede ser enseñada. La filosofía, señores, no se enseña; la filosofía a lo sumo, se contamina. Frente a la pedagogía mecanizada yo afirmo como única verdadera y sin hipocresía la *pedagogía de la contaminación*. No pretendo, pues, enseñaros nada de filosofía, y habré hecho todo si consigo seduciros hacia ella (1982, 94).

El sentido de esa «contaminación», como vía que propicia una *actitud creadora y crítica* ante «lo cultural», queda así bosquejado: el ejercicio crítico y reflexivo, esencia del pensamiento filosófico, deviene en decisivo si se quiere que la cultura —«convención heredada»— no se entienda como algo inerte y fosilizado, sino como recurso y fuerza creadora, que «sirve sólo de punto de apoyo y pretexto para un nuevo avance, como la tierra sirve al que camina sólo para tocarla con el talón e iniciar un nuevo paso» (1982, 88).

Desde una concepción cosificada o «petrificada» (Weber) de la cultura, como elenco de soluciones hechas, tiene sentido una pedagogía mecanicista, destinada a transmitir las en forma de «recetas»; pero la cultura renovada y auténtica, es decir, *vivida*, no se puede poseer o transmitir, sino *contaminar*, esto es, prender en el alumno el «espíritu», la actitud, el gesto que pueda llevarle a encontrar *su* verdad:

«Quien quiera enseñarnos una ver-

dad —había escrito en *Meditaciones del Quijote*.—, que nos sitúe de modo que la descubramos nosotros».

X. Zubiri acertó a captar ese rasgo fundamental y fundamentante de la «pedagogía» orteguiana:

«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 habrían 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.

La presencia del auténtico filósofo/maestro significará siempre un «verdadero espolazo hacia la vida»; y esa es la profesión que el propio Ortega reclama con humildad socrática al final del texto:

«Me contentaría con pasar junto a las almas más quietas que la mía y dejar caer en ellas fermentos de duda, ambición y esperanza» (1982, 95-96).

3.3. El «giro vitalista»

«El Quijote en la escuela», uno de los dos ensayos incluidos en *Biología y pedagogía* (*El Sol*, marzo-junio de 1920), anticipa —en clave educativa— la tesis que Ortega desarrollará más tarde en *El tema de nuestro tiempo* (1923). El trabajo es la respuesta al krausista Antonio Zozaya y You, que en el artículo «Aprendamos a vivir», publicado en *La Libertad*, había censurado la R.O. de 1920 que obligaba a los maestros a leer diariamente *El Quijote* en las escuelas nacionales. La crítica de Ortega a la «Real Orden quijotesca» se extien-

de también a los argumentos expuestos por Zozaya: Ciertamente que la escuela debe «preparar para la vida», pero ¿para qué vida...?

En oposición frontal al «practicismo» pedagógico —utilitarismo de corto alcance—, Ortega defiende que el objetivo de la enseñanza primaria no es educar en problemas concretos: primero, porque esos problemas serán muy diferentes cuando el que hoy es escolar tenga que enfrentarse a ellos (tema del «anacronismo pedagógico», al que alude en su dedicatoria a Domingo Barnés). Pero, además, porque una pedagogía orientada hacia formas específicas, definidas de la vida, sigue una dirección equivocada:

«La vida organizada, la vida como uso de órganos, es vida secundaria y derivada, es vida de segunda clase. La vida organizante es la vida primaria y radical» (II, 280).

Este último plano, que para Ortega constituye la «vida esencial», es el que hay que potenciar durante la infancia: «...la enseñanza elemental tiene que asegurar y fomentar esa vida primaria y espontánea del espíritu» (coraje, curiosidad, imaginación...), manantial del que brota la propia personalidad (II, 278-279).

Esa educación de la espontaneidad nada tiene que ver con la «sensiblería naturalista» que Ortega advierte en la propuesta de Rousseau: no se trata de fomentar lo natural y elemental, *sin* cultura; pero tampoco quedarse en lo cultural como algo hierático, cristalizado. En suma: nada de «derrocar» la cultura, pero sí oponerse al *idealismo cultural*, esto es, a la cultura desligada de la vida:

«La cultura —escribirá en *El tema de nuestro tiempo*— sólo pervive mientras sigue recibiendo constante flujo vital de los sujetos. Cuando esa trans fusión se interrumpe y la cultura se aleja, no tarda en secarse e hieratizarse» (III, 172.). En la propuesta orteguiana de 1920, 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).

Al hilo de estas notas, y frente a la pedagogía *adaptativa* al uso, Ortega postula una pedagogía *vitalista*, «de secreciones internas», que se preocupe más del deseo y de la vitalidad —esto es, del hombre—, y menos del medio a que ha de adaptarse:

«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 (...) Para cultivar ésta 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, 295).

La propuesta trasluce una inequívoca preocupación por el componente «socio-vital» de la educación: Menos de adaptación

a una realidad externa limitadora, y más vitalidad que ensancha y ahonda horizontes, que fomenta ímpetus de ensayo.

De ahí que, a juicio de Ortega, la acción educativa en esta etapa ha de encaminarse a 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).

Tales consideraciones resumen las razones de Ortega para oponerse a la lectura del *Quijote* en la escuela: no por un practicismo miope, sino porque le 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 del texto cervantino es significativa: «'Derramósele la melancolía por el corazón', dice Cervantes de Don Quijote en aquellos últimos capítulos tan delicadamente tristes» (II, 294).

Naturalmente, discriminar lo que han de leer o no los niños, depende de la noción

de vida infantil que se tenga. De ahí que sea particularmente relevante la recomendación de nuestro autor respecto a la necesidad de que el maestro aprenda a captar el sentido del «medio vital» del niño, obviando un error gravísimo: la incompreensión de la vida infantil; esto es, la interpretación de la infancia «como una etapa enfermiza, defectuosa, que la vida humana atraviesa para llegar a la madurez». Porque, en tal caso, se olvida que 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).

En suma: ni el niño es un «homúnculo», un hombre en pequeño, ni la niñez una mera etapa de transición hacia la madurez. Así, tampoco la enseñanza puede concebirse como una «caza» al niño, o como 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. García Morente insistía en que 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).

3.3. El empeño institucionalizador

Misión de la Universidad (El Sol, oct. nov. 1930), uno de los títulos más conocidos de toda la producción orteguiana, recoge —reelaborada— la conferencia pro-

nunciada en el Paraninfo de la Universidad Central, a requerimiento de la F.U.E. El trabajo, que el autor ofrece como «materia para un amplio debate», constituye una seria reflexión crítica sobre la Universidad española, de la que derivan amplias consideraciones sobre el sentido y funciones de la institución, a partir de un supuesto: la Universidad ha de ser capaz de responder al reto que implican los cambios sociales y el nuevo nivel de los conocimientos. A la altura de 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 (Cfr. Sánchez Cámara, 1994, 169-200).

El tema central es de sobra conocido: Ortega critica duramente el hecho de que en la universidad «aparezcan fundidas la enseñanza profesional, que es para todos, y la investigación, que es para poquísimos (...), quitando casi por completo la enseñanza o transmisión de la *cultura*», que no es «ornamento», sino lo que permite al hombre vivir una vida verdaderamente «humana» (1982, 33-36).

De esta «atrocidad» deriva el funesto «especialismo», que produce profesionales alienados de su tiempo, insensibles al nivel de su propia herencia cultural y propensos a destruir lo mejor de la misma. Consecuencia: el inglés medio, el alemán medio, el francés medio —el «hombre medio» europeo, en suma—, «son *incultos*, no poseen el sistema vital de ideas sobre el mundo y el hombre correspondientes al tiempo». Es la barbarie del especialista,

«más sabio que nunca, pero más inculto también» (1982, 36-37) [4].

Fragmentado en mil pedazos, ese saber especializado es incapaz de proporcionar puntos de referencia o criterios que permitan al individuo dar sentido al mundo, orientarse en él. En consecuencia, Ortega esboza una tarea 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).

La propuesta de reforma se engarza en torno a tres pilares:

1.— *Principio de economía de la enseñanza*: Nuestro tiempo ha acumulado una cantidad fabulosa de información y conocimientos; la propia riqueza de la herencia social la convierte en una especie de «selva» donde corremos el riesgo de perdernos (la «angustia de la cultura»). De ahí la reforma radical (pedagógica, no legal) que precisa la Universidad:

«En vez de enseñar lo que, según un utópico deseo, *debería* enseñarse, hay que enseñar sólo lo que *se puede* enseñar; es decir, lo que *se puede aprender*» (1982, 43) [5].

En consecuencia, sigue Ortega, hay que podar el «bosque tropical» de enseñanzas que es la Universidad, y dejar exclusivamente aquellos conocimientos que se precisan para el objetivo primordial:

« 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.

Éstas son:

- 1.^a Imagen física del mundo (Física).
- 2.^a Los temas fundamentales de la vida orgánica (Biología)
- 3.^a El proceso histórico de la especie humana (Historia)
- 4.^a La estructura y funcionamiento de la vida social (Sociología)
- 5.^a El plano del Universo (Filosofía)» (1982, 53) [6]

Para devolver a la universidad esa tarea central de «ilustración», Ortega propone hacer de una «Facultad de Cultura, el núcleo de la Universidad y de toda la enseñanza superior» (1982, 67).

2.— Distinción entre *profesional e investigador*. El aprendizaje profesional requiere el conocimiento sistemático de muchas ciencias, pero no precisa de la investigación. El factor fundamental es un «buen profesor»; pero éstos, dice Ortega, no tienen que ser investigadores científicos: «Basta con que *sepan* su ciencia. *Pero saber no es investigar*» (1982, 55). Esa confusión entre profesional e investigador científico (próxima en ocasiones a la actual situación de esquizofrenia en nuestras universidades: «prestigio» investigador, *versus* «carga» docente), concluye, es una «pérdida de tiempo». Aunque volveremos sobre este tema, conviene adelantar que de lo anterior no cabe deducir que Ortega ignore el papel de la actividad investigadora en la enseñanza universitaria, y su evidente repercusión

en la calidad de la tarea docente. En el fondo, la crítica de Ortega no se dirige tanto a la investigación en sí, cuanto a un sucedáneo de la misma: el «cientifismo», provocado en su opinión por la «pedantería» y la «falta de reflexión».

3.—*Racionalización pedagógica*. Tan importante como el contenido de las materias es la metodología que se utilice en su enseñanza; así, además de recortar las disciplinas a enseñar, hay que cambiar también los «modos» de enseñarlas. Tanto las disciplinas culturales como las enseñanzas profesionales han de ser impartidas en forma *pedagógicamente racionalizada*; esto es, sintética, sistemática y completa (profesores que se «sepan» *su asignatura*) [7].

La tarea prioritaria para Ortega radica en el cultivo de *talentos específicamente sintetizadores*, que aseguren la dimensión integradora de la cultura y compensen la dispersión del especialismo. Ahora bien:

«Hombres dotados de este genuino talento andan más cerca de ser buenos profesores que los sumergidos en la habitual investigación» (1982, 72).

Años después, en los «Apuntes para la Escuela de Aspen» (1949), volverá a hablar de la necesidad de talentos *sintetizadores*, integradores. Paradójicamente, como acertadamente apunta el prof. Cerezo, «no repara en el *talento crítico*, como fue el suyo en una medida ejemplar, necesario para llevar a cabo la «aduanas» de la cultura y la contrastación incesante de su vitalidad» (1984, 76).

Ambos talentos son igualmente necesarios: el primero, para evitar la dispersión desintegradora de saberes; el segundo, para

superar la inercia cultural y garantizar el «tono» crítico-vital de la tradición o herencia recibida.

* * *

¿Y la ciencia...? Como es obvio, Ortega es plenamente consciente de que la enseñanza de la cultura y de las profesiones quedaría pronto anquilosada sin el contacto y la fermentación vivificadora de la investigación científica. A este tema dedica el último apartado del trabajo que comentamos: «Lo que la Universidad tiene que ser “además”». La metáfora campamental utilizada es igualmente 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 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).

Por otra parte, y desdiciéndose de la fórmula esgrimida en un artículo de 1906 (la escuela *educa*, la universidad, *enseña*), Ortega aborda este importante aspecto, si quiera sea de pasada: «Muy deliberadamente no he querido en este ensayo nombrar siquiera el tema ‘*educación* universitaria’, ateniéndome ascéticamente al problema de la enseñanza» (1982, 79). Sin embargo, podemos ampliar algo más este punto si acudimos al citado proyecto para la Escuela de Humanidades de Aspen (1949), en el que, además de reiterar algunas propuestas de *Misión de la Universidad*, distingue con claridad dos dimensiones en la enseñanza universitaria: *docente* y *educadora*. Esta última, que se equipara a «estilo universitario» —disposición interna y de sentimiento—, viene definida por tres notas o rasgos básicos: *espartanismo*, *elegancia* («elegancia de sobriedad») y *entorno modélico* (papel de la imitación o «emulación» de los mejores) (1982, 222).

En todo caso, el eje de esta última propuesta orteguiana, de innegable tono *directivo* (quedan fuera, por ejemplo, aspectos de la «formación» universitaria que hoy parecen incuestionables: autonomía, actitud crítica, participación...), se sitúa en la línea de «aristocracia espiritual» (Weber) que la universidad debe procurar, siempre con la alusión a «los mejores» como tema recurrente:

«Resumen de todo: se trataría de crear una Escuela Superior con el fin

de educar jóvenes, principalmente americanos, con la conciencia de que tienen que ser un grupo de la minoría directora que más tarde va a influir en todos los órdenes de la vida de los Estados Unidos» (1982, 224).

* * *

Sin duda, las reflexiones de Ortega ayudan a entender aquella universidad de 1930, de la que la nuestra actual es heredera en gran parte. Lo realmente sorprendente, como ha señalado el prof. 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, como única forma de lograr un conocimiento que merezca la pena.

Ortega, que ya había postulado algo parecido en la citada conferencia de 1917, sigue abundando 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)

En ese contexto, y por encima de discu-

siones 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 agosta— la vida mental de nuestros jóvenes.

4. Reflexiones finales

Nada se opondría más al genuino talento pedagógico de Ortega que proponer aquí y ahora unas u otras «conclusiones definitivas» o «verdades absolutas» (la «verdad verdadera» y para siempre de que hablaba Zubiri) acerca de su pensamiento educativo. En su lugar, nos parece preferible hablar de «reflexiones»; porque, en efecto, no se trata de «cerrar» o «clausurar» nada, sino más bien de «abrir»; esto es, de intentar que cada paso sea —como quería Ortega— «punto de apoyo y pretexto» para nuevos avances.

Y lo primero que cabe decir respecto a los textos indicados, son los evidentes «cambios de marcha» en la dirección de sus preocupaciones, ligados siempre a las vicisitudes de la propia «circunstancia». El sentido de esos cambios, por otra parte, es claramente divergente respecto a las propuestas formuladas por la Institución Libre de Enseñanza: de la inicial preocupación prioritaria por la *educación primaria* («revolución desde abajo», en la terminología utilizada por el prof. Seco), a la *educación universitaria* (o revolución «desde arriba»); del interés por el *tipo de educación* que se precisa para «cincelar» la sociedad deseada, al *diseño de instituciones* —entre ellas, las educativas— capaces de canalizar las aspiraciones y deseos de reforma de la vida española.

Puede afirmarse, con todo, 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 dar respuestas «vitales» a los problemas que depara nuestra circunstancia; todo ello, «sin amputaciones ni exclusiones, sin refugiarse en un burladero» (J. Marías, 1991, 271).

En última instancia, la llamada de Ortega, como la de todo auténtico «maestro», supone una incitación a extremar el propio esfuerzo, en una búsqueda permanente que enriquezca y potencie el entorno, de forma que cada cual pueda, a su manera, desarrollar su propio proyecto vital. En suma: saber *vivir* lo cultural (libro, enseñanza, imágenes...) como un «instrumento» que amplía y mejora nuestra *experiencia efectiva* de las cosas, y no como algo que las sustituye o suplanta. Dicho de otra forma: frente a la neokantiana «vida para la cultura», una «cultura para la vida»:

«El hombre no ha venido al mundo para ser culto, sino que la cultura tiene que justificarse ante el hombre sirviéndole para *ser*» (IX, 560).

Dirección del autor: Ángel Casado. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. 29049 Madrid. E-mail: angel.casado@uam.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 5. XI. 2000.

Notas

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

- [2] Inman Fox recuerda que se trata de una actitud «a la vez de espectador exigente y de investigador alerta...» (1988, 38).
- [3] En *La rebelión de las masas* (1930), la madurez rebaja el radicalismo anterior: «Este es el mayor peligro que hoy amenaza a la civilización: la estatificación de la vida, el intervencionismo del Estado» (IV, 225).
- [4] La descripción de Ortega recuerda a los «especialistas sin espíritu» de que habla M. Weber (1983, 165 ss.).
- [5] Aunque volveremos sobre este punto, queda en el aire una cuestión previa y decisiva: ¿dónde está escrito/enunciado lo que *se puede* y lo que *no se puede* aprender...? Vigotsky, por ejemplo, tendría mucho que decir al respecto.
- [6] La doble denominación responde, como es sabido, a la diferencia entre disciplina «cultural-vital» y la «ciencia» de que se nutre.
- [7] La frase «Vamos a hacer filosofía», con la que Ortega solía iniciar sus lecciones, desdice esa aparente defensa del trasnochado concepto de «asignatura» (enseñanza como mera transmisión de conocimientos).

Bibliografía

- ABELLÁN, J. L. (1991) *Historia crítica del pensamiento español*. Vol. 5:III (Madrid, Espasa-Calpe).
- y MALLO, T. (1991) *La Escuela de Madrid. Un ensayo de filosofía* (Madrid, Asamblea de Madrid).
- CEREZO, P. (1984) *La voluntad de aventura* (Barcelona, Ariel).
- (1991) Razón vital y liberalismo en Ortega y Gasset, *Revista de Occidente*, n.º 120, mayo, pp. 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).
- GARCÍA MORENTE, M. (1975) *Escritos pedagógicos* (Madrid, Espasa-Calpe).
- GÓMEZ MARTÍNEZ, J. L. (1995) *Pensamiento de la liberación. Proyección de Ortega en Iberoamérica* (Madrid, Ed. E.G.E.).
- GUTIÉRREZ POLO, A. (1997) *Ortega y la cultura de la vida* (Sevilla, Padilla Libros).

- GUTIÉRREZ ZULOAGA, I. (1986) La pedagogía universitaria según Ortega y Gasset, pp. 23-42, en GUTIÉRREZ ZULOAGA, I. (ed). *Homenaje a José Ortega y Gasset (1883-1983)* (Madrid, Universidad Complutense).
- JIMÉNEZ MORENO, L. (1991) *Práctica del saber en filósofos españoles* (Barcelona, Anthropos).
- LLEDÓ, E. (1984) La «Misión de la Universidad» de Ortega, entre las reformas alemanas y nuestra Universidad, *Sistema*, n.º 59, pp. 7-18.
- MARÍAS, J. (1991) *Acerca de Ortega* (Madrid, Espasa-Calpe).
- MOLINUEVO, J.L. (1992) El estilo de una vida. Notas de trabajo de José Ortega y Gasset, *Revista de Occidente*, n.º 132, pp. 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* (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*, n.º 120, pp. 73-82.
- RODRÍGUEZ HUÉSCAR, A. (1985) Dimensiones de la acción educativa de Ortega, *Diálogos* (Puerto Rico), n.º 46, p. 134.
- ¹(1994) *Semblanza de Ortega* (Barcelona, Anthropos).
- SÁNCHEZ CÁMARA, I. (1984) *La teoría de la minoría selecta en el pensamiento de Ortega y Gasset* (Madrid, Tecnos).
- TABERNEIRO DEL RÍO, S. (1993) *Filosofía y educación en Ortega y Gasset* (Salamanca, Ed. de la Universidad Pontificia).
- TERREN, E. (1999) *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. (Barcelona, Anthropos).
- WEBER, M. (1983) *Ensayos sobre sociología de la religión* (Madrid, Taurus).
- ZAMBRANO, M. (1991) Tres cartas de juventud a Ortega y Gasset, *Revista de Occidente*, n.º 120, pp. 7-26.
- ZUBIRI, X. (1990) Ortega, maestro de la filosofía, p. 34, en *Ortega y su tiempo*, (Madrid, Ministerio Cultura - Fundación Ortega y Gasset).

Resumen:

Ortega y la educación: perfiles de una trayectoria

El artículo presenta una breve exposición de la compleja relación entre educación y cultura en la obra de Ortega y Gasset analizando la evolución de su pensamiento educativo, muy relacionado con su trayectoria vital, dentro del contexto español. Trata de ofrecer una revisión de los elementos esenciales de dicho proceso, considerando sus distintos períodos y conectándolos siempre con sus posiciones y sus cambios respecto a sus ideas filosóficas, teniendo en cuenta su propia «circunstancia».

Descriptores: Ortega y Gasset, Historia de la Educación Española, Fines de la educación, Pensamiento crítico.

Summary:

Ortega and the education: profiles of a trajectory

This paper briefly summarizes the complex relation between *education* and *culture* in the works of Ortega y Gasset, analyzing the evolution of his educational thinking, closely related with his vital trajectory, in the Spanish context. It also revises the main points of this process, considering its phases or periods, connected always with the positions and changes of his philosophical thinking, in agreement with his own «circunstancia».

Key words: Ortega y Gasset, History of Spanish Education, Aims of Education, Critical thinking.