



## DE LA CRISIS FINISECULAR AL REGENERACIONISMO PEDAGÓGICO: ORTEGA Y GASSET Y EUGENIO D'ORS, DOS MODELOS CULTURALISTAS (1898-1914)

CONRAD VILANOU (\*)

Ciertamente que el asunto de la crisis no constituye, a estas alturas, novedad alguna. Después del clásico estudio de Paul Hazard sobre la crisis de conciencia europea en el tránsito de los siglos XVII al XVIII, hasta su tematización por parte de la filosofía husserliana, se ha hecho común referirse a la crisis de la civilización occidental, a la crisis de Europa, e incluso, a la decadencia de determinados Estados como Francia o España. En este sentido, y por su especial protagonismo en la historia continental, Francia acusó como ninguna otra nación europea esta crisis de conciencia que, en su caso, tuvo un fatal desenlace: la derrota militar de 1870<sup>1</sup>. De hecho, después de la debacle de Sedán, nuestra vecina pirenaica generó una destacada literatura reformista –tal como demostró Ernest Renan, en 1871, al publicar *La reforma intelectual y moral*– promovándose, al unísono, un ingente publicismo pedagógico que influyó, por otra parte, sobre nuestros intelectuales de la época de entre siglos.

Conviene recordar la repercusión que tuvo sobre toda la Europa mediterránea el ocaso francés. Francia había tutelado –du-

rante decenios– a los países latinos, sirviendo además de puente y conexión con el resto de Europa. No hay duda, pues, que su crisis afectó por extensión a Italia, Portugal y España.

Edmundo de Amicis, en sus *Recuerdos de 1870-1871*, levanta acta de la solidaridad latina al significar que el afecto hacia Francia nos «amargarán su derrota más que entusiasmará a sus enemigos la desventura de tan caro pueblo»<sup>3</sup>. Amicis proponía que toda la gente latina participase de la tristeza francesa, hasta el punto de presentar la naciente unidad italiana como un revulsivo de cara a un futuro inmediato.

Pero desgraciadamente el mundo latino no podía escapar fácilmente a la dinámica de la crisis. Portugal en 1890 con la crisis del Ultimatum, Italia con el desastre de Adua en 1896 y España con el fracaso colonial del 98 siguen la misma marcha que Francia. Parece evidente que la repercusión en la idea latina de la derrota francesa de 1870 y del desastre español de 1898 es un hecho incontestable. En efecto, con la pérdida española de sus últimas colonias, se vuelve a actualizar el tema de la decadencia de los países latinos y,

(\*) Universidad de Barcelona.

(1) V. CACHO VIU: «Francia 1870 España 1898», *Revista de la Universidad Complutense. Estudios de Historia Moderna y Contemporánea*, Homenaje a D. Jesús Pabón, vol. XXVII, núm. 118, julio/agosto 1978, pp. 131-161.

(2) E. RENAN: *La reforma intelectual y moral*, Barcelona, Ediciones Península, 1972.

(3) E. DE AMICIS: *Recuerdos de 1870-1871*, traducción de H. Giner de los Ríos, Madrid, J. Alarcía, 1883.

consiguientemente, la necesidad de generar un movimiento panlatino.

En realidad, esta fenomenología, con sus derrotas militares y sus correspondientes crisis políticas, denota la presencia de una realidad social vivida en el mundo latino desde 1870: la existencia de una profunda crisis de conciencia. Incluso, la misma Francia tendrá con el caso Dreyfus una segunda parte de esta crisis que, además, se extendía por otras zonas del continente afectando también al imperio austro-húngaro que había caído frente a Prusia en Sadowa. No podemos olvidar, tampoco, la polvareda que siguió a la aparición del libro de Demolins *¿En qué consiste la superioridad de los anglosajones?* que, al fin de cuentas, ponía de manifiesto que la supuesta supremacía anglosajona tenía un fondo pedagógico<sup>4</sup>.

En cualquier caso, y al margen de otras posibles consideraciones, podemos señalar que las referencias a la inferioridad latina son, incluso, anteriores a la consumación del fracaso colonial<sup>5</sup>. Sea como fuere, las conclusiones siempre son similares: la causa de todos los males radica en la postración de una instrucción que en los países latinos tiende, por lo general, a formar exclusivamente funcionarios y no ciudadanos. Vistas así las cosas, lo que sucede es una selección al revés, es decir, exactamente lo contrario que acontece en otros lugares donde la burocracia no ejerce tanta presión. Por ende, la solución también parece clara: la pedagogía debe coadyuvar al esfuerzo de regenerar España. Pero es igualmente obvio que los modelos a imitar después de la derrota militar española ante los norteamericanos no se encuentran en el mundo anglosajón, sino más allá del Rhin: en Alemania.

## LA RUTA DEL REGENERACIONISMO: LAS LUCES DEL NORTE

Da la impresión que la revisión histórica de la dinámica regeneracionista, y más concretamente del fenómeno del noventa-yochocentismo, ha superado los clásicos planteamientos que giraban en torno a la consabida antinomia entre España y Europa, talmente como si se tratase de una secuela más de la vieja polémica en torno a la ciencia española. La cuestión —planteada una y mil veces— ha sido, por lo común, siempre la misma: ¿existen los Pirineos? ¿es conveniente que España se europeíce o, por el contrario, hay que españolizar Europa? Más allá de revivir añejas polémicas, parece probado que el ambiente de crisis —así como la consiguiente dinámica regeneracionista— es anterior al fracaso del 98, tal como se evidenció con ocasión de la conmemoración del cuarto centenario del descubrimiento de América en 1892.

A menudo, incluso, se ha situado la crisis española alrededor del año 1868, destacándose su dimensión religiosa como reflejo tardío de una crisis derivada de la irrupción de los vientos de la modernidad. En realidad, la modernización constituyó un caballo de batalla para todos aquellos que, desde distintas posiciones políticas e intelectuales, deseaban promover el despertar de España. El regeneracionismo es una dinámica conocida a lo largo del siglo XIX, que entronca con el *ethos* ilustrado de renovación y que, comúnmente, se declara a favor de la importación y de la aclimatación de las ideas procedentes del exterior. De esta manera, se abría ante los ojos de los reformistas la ruta europea que, en virtud de la crisis latina, nos abocó hacia lo que —rememorando la famosa expresión

(4) L. LITVAK: «Latinos y anglosajones. Una polémica de la España de fin de siglo», *Revista Internacional de Sociología*, XXXIII, julio-diciembre, 1975, pp. 29-62.

(5) J. MARAGALL: «De la inferioridad de los neolatinos», *Obres Completes. Obra castellana*, Barcelona, Selecta, 1960, vol. II, pp. 528-530.

volteriana— podemos distinguir como *luces del norte*.

Ahora bien, esta aproximación a las contribuciones europeas se acentuó a partir de la labor propagandística de la Institución Libre de Enseñanza, así como de publicaciones de aire renovador como la *Revista Europea* y la *Revista Contemporánea*. Es claro que ambas publicaciones, junto al *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, vivificaron el panorama de la literatura científica —y por tanto, pedagógica— de la España finisecular. Al margen de la ciencia, muchos pensadores y literatos observan el mundo cultural nórdico. En este sentido, Unamuno y Ganivet juegan un papel relevante. Si el primero contacta con el existencialismo de Kierkegaard, Ganivet en obras como *Cartas finlandesas* y *Hombres del Norte* dará a conocer la literatura de aquellas ignotas tierras. Gracias a esta dinámica, las representaciones de las obras de Ibsen no serán infrecuentes en España a partir de 1890, especialmente entre los círculos obreros de tendencia anarquizante.

Por este camino, se descubría un nuevo horizonte cultural a la vez que decaía el tradicional afrancesamiento de nuestros usos y costumbres intelectuales. Las incipientes vanguardias culturales, así como algunos núcleos modernistas, empezaban a manifestar sus inclinaciones por autores como Nietzsche o Tolstoi. En cualquier caso, parece evidente que, salvo contadas excepciones como la de Maragall, Nietzsche fue leído a partir de ediciones francesas. Con relación a este punto, Cacho Viu ha escrito: «Ortega conoció a Nietzsche, lo

mismo que todo intelectual español, a través de las traducciones al francés»<sup>6</sup>.

También el modernismo catalán quiso romper los vínculos que le ataban con la tradición del pasado: consciente que no todo lo francés era bueno, se imponía la necesidad de fijar la atención hacia otros focos de interés. Jaume Brossa —futuro yerno de Ferrer y Guardia— así lo expresaba en 1892 en un artículo considerado como manifiesto de la generación modernista, al recurrir a la expresión «la lumière nous vient du Nord»<sup>7</sup> que, al fin de cuentas, también empleó por aquellas mismas fechas Maragall en su epistolario particular<sup>8</sup>.

En este contexto Maragall escribe en 1893 que, «tras tanta democracia y tantas instituciones democráticas que por temperamento nos repugnan y nos cansan, el radicalismo aristocrático de Nietzsche, con toda su genial brutalidad, nos refresca y nos infunde consuelo y fortaleza»<sup>9</sup>. Con todo, las cosas no fueron fáciles puesto que un grupo de socios del Ateneo Barcelonés se quejaba, en 1902, de la sola presencia de una obra de Nietzsche en los anaqueles de su biblioteca.

Igualmente, Eugenio d'Ors experimentó la misma sensación de desasosiego ante el afrancesamiento y recomienda que Cataluña —bajo la fórmula de *Surge et ambula!*— fije su atención, a fin de recuperar su conciencia cultural y política, hacia el Norte: Bélgica y Noruega, particularmente. D'Ors apostilla que, mucho más que su independencia política, lo que debía atraer de esas tierras es su altura moral, su emancipación intelectual y el desarrollo de sus conocimientos y de su espíritu<sup>10</sup>.

---

(6) J. ORTEGA y GASSET: *Cartas de un joven español (1891-1908)*, edición y notas de Soledad Ortega, prólogo de Vicente Cacho Viu, Madrid, Ediciones El Arquero, 1991, p. 22.

(7) J. BROSSA: «Viure del passat», reproducido en *Regeneracionisme i modernisme*, edición de Joan Lluís Marfany, Barcelona, Edicions 62, 1969, p. 19.

(8) L. QUINTANA TRIAS: *La veu misteriosa. La teoria literària de Joan Maragall*, Barcelona, Publicacions de l'Abadía de Montserrat, 1996, pp. 283 y ss.

(9) J. MARAGALL: «Federico Nietzsche», *Obras completas. Obra castellana*, obra citada, pp. 137-138.

(10) E. D'ORS: *Papers anteriors al Glosari*, Barcelona, Quaderns Crema, 1994, pp. 244 y ss.

Nos encontramos, pues, ante lo que Ortega y Gasset en el prólogo de 1940 a las *Cartas finlandesas* de Ganivet llamó la universalización del horizonte de la cultura española. Esta tarea —que el mismo Ortega califica de *levantada bazaña*, de *ampliación gigante*, de *fabulosa dilatación*— consistió fundamentalmente en superar el tradicional magisterio francés. El mismo Ortega, en el *Prólogo para Alemanes*, escrito en 1934 a modo de un auténtico relato de formación, manifiesta: «A los veinte años me hallaba hundido en el líquido elemento de la cultura francesa, buscando en él tanto, que tuve la impresión de que mi pie tocaba con su fondo, que, *por el pronto al menos*, no podía España nutrirse más de Francia. Esto me hizo volverme a Alemania, de que en mi país no se tenían sino vagas noticias»<sup>11</sup>.

De esta forma, al soslayar la utilidad de la cultura francesa, aparecen ante el panorama hispánico nuevos rumbos y horizontes. Sobre esta dinámica, Marichal ha manifestado que al margen del acierto o error de la elección orteguiana, hay que significar la vasta apertura que representó, para la cultura española, la «marcada orientación nórdica»<sup>12</sup>.

Y, si bien la Francia de la tercera república continuó desempeñando un cierto papel de guía y conducta, especialmente entre los cenáculos progresistas de signo laicista y librepensador, la verdad es que buena parte de las esperanzas regeneracionistas se modelaron a la vista del ejemplo alemán. Al fin de cuentas, la potente Prusia se erguía como un coloso cultural, econó-

mico y pedagógico de primer orden. Buena parte de nuestros pensionados, emulando a Sanz del Río y a José del Perojo, escogerán desde comienzos del siglo XX Alemania como destino a sus viajes de estudio<sup>13</sup>.

#### NEOKANTISMO Y GOETHIANISMO, DOS MODELOS DE PEDAGOGÍA CULTURALISTA

Cuando se observa la historia de la filosofía española se detecta que una de sus carencias más palmarias ha sido, justamente, la tardía incorporación del pensamiento kantiano. Es sabido que la revista *Kant-Studien* encargó, en 1897, al filósofo polaco W. Lutoslawski un informe sobre el estado de los estudios kantianos en España. Al margen de las dificultades que encontró para desarrollar su labor, sabemos que sólo halló en la Biblioteca Nacional un único ejemplar de la *Crítica de la razón pura*. Después de entrevistarse con diferentes profesores, el informe —publicado en el primer volumen de la revista con el título de «Kant in Spanien»— ponía de manifiesto las fragmentarias noticias que se tenían de la filosofía de Kant en la península. La conclusión no podía ser más desalentadora ya que confirmaba el juicio de Menéndez Pelayo cuando, en su *Historia de los heterodoxos españoles*, sostenía que Kant había sido «comprendido por muy pocos y que su doctrina sólo había llegado a conocerse por aplicaciones insustanciales»<sup>14</sup>.

(11) J. ORTEGA Y GASSET: *Obras Completas*, Madrid, Alianza, Editorial Revista de Occidente, 1983, tomo VIII, p. 25.

(12) J. MARICHAL: *El pensamiento político español*, México, Finisterre, 1974, p. 146.

(13) Véase, al respecto, E. FERNÁNDEZ: «Los becarios de filosofía de la Junta para Ampliación de Estudios y sus repercusiones en la filosofía española anterior a la guerra civil», *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, V, 1978, pp. 435-446.

(14) F. ROMERO: «Sobre los estudios filosóficos en España a fines del siglo XIX», en *Ortega y Gasset y el problema de la jefatura espiritual y otros ensayos*, Buenos Aires, Losada, 1960, pp. 131-132.

Para subsanar esta lamentable postración de la filosofía kantiana, el joven Ortega —que marchó en 1905 hacia Alemania— se desplazó hasta Marburgo. Allí residió casi durante un año entero, desde octubre de 1906 hasta agosto de 1907, tratando personalmente a Cohen y Natorp. En verdad hacía meses que Ortega y Gasset se enfrentaba, más que estudiaba, con la filosofía kantiana. Desde Berlín escribe a su padre, el 18 de febrero de 1906, que «ahora estoy en, de, con, por, sin sobre Kant y espero ser el primer español que lo ha estudiado en serio», para apostillar seguidamente que «cuanto te diga de la ignorancia en España acerca de este asunto será pálido»<sup>15</sup>.

Es obvio que el interés orteguiano por la filosofía neokantiana incidió positivamente en el desarrollo posterior que tuvo, en España, la Pedagogía Social. En este sentido, Ortega y Gasset anticipa y prepara las aportaciones de Fernando de los Ríos y de María de Maeztu. Efectivamente, el propio Ortega y Gasset reivindicará —desde primera hora— la pedagogía como un vehículo de regeneración en una línea de planteamiento que recuerda —qué duda cabe— la filosofía neokantiana. En su discurso para los Juegos Florales de Valladolid de 1906 —que fue leído por su padre y publicado íntegramente en *El Imparcial*, el día 3 de octubre de 1906— se insiste, bajo la inequívoca sombra fichteana de los *Discursos a la nación alemana*, en el poder benéfico de la educación y de la enseñanza. Para Ortega no hay duda sobre el camino a seguir: a la regeneración por la educación. La recuperación de España es una cuestión económica pero, sobre todo, moral y social, más aún si consideramos que —ante lo visto en Alemania— la influen-

cia socialista es un hecho creciente. «Hay que cambiar al obrero de revolucionario en evolucionista: esto sólo se consigue en la escuela». Inmerso en esta línea reformista dirá: «El problema social supone, pues, la enseñanza del obrero y la ilustración del obrero y la ilustración del patrono y de las clases burguesas»<sup>16</sup>.

Y, aunque Ortega parece no decidirse, en 1906, por ningún método pedagógico en concreto —«¿Debemos seguir el credo de Pestalozzi, el de Herbart, el de Natorp?»— se intuye un planteamiento de ascendencia neokantiana al indicar que la educación es una cuestión moral, o dicho de otro modo, que la reforma política es una cuestión moral y que, a su vez, la cuestión moral es una problemática educativa y científica. En el planteamiento orteguiano se detectan, además, otros rasgos de la filosofía de la educación neokantiana: preocupación por la situación social —y por tanto, por la idea de comunidad— y la necesidad de establecer ideales que actúen —a la manera de las ideas platónicas— como principios reguladores. La conclusión a la que llega Ortega y Gasset —«si en España no se hubiera dejado de estudiar a Platón, no habríamos dejado de ser idealistas»— se inscribe en la tradición neokantiana que reivindica la existencia de un mundo eidético. «La ciencia pedagógica —leemos en *La pedagogía social como programa político*— tiene que comenzar por ser la determinación científica del ideal pedagógico, de los fines educativos»<sup>17</sup>. Por encima de la realidad del ser (del *faktum*), la voluntad necesita del mundo superior del deber ser. La educación no puede subordinarse al mundo de la experiencia, sino a una realidad eidética más elevada y normativa: a unas

---

(15) J. ORTEGA Y GASSET: *Cartas de un joven español*, obra citada, p. 255.

(16) J. ORTEGA Y GASSET: «Discurso para los Juegos Florales de Valladolid», en *Cartas de un joven español*, obra citada, pp. 747-776.

(17) J. ORTEGA Y GASSET: «La pedagogía social como programa político», en *Obras Completas*, Madrid, Alianza Editorial-Revista de Occidente, 1983, p. 508.

ideas que, al carecer de objetividad, dependen de la conciencia y del sentimiento.

Contrariamente a lo que sucedió en Madrid —donde primero el krausismo, y después el neokantismo— dominaron buena parte del panorama de la filosofía de la educación, podemos avanzar que en Cataluña las cosas fueron diferentes. En efecto, la germanofilia catalana —a pesar de la resonancia de los ecos krausistas y nietzscheanos en el pensamiento de Maragall— se resuelve en clave goethiana. Es sabido que Maragall aprende, a partir de 1882, alemán y que pronto, a la vez que estudia la filosofía de Spinoza, comienza su tarea de traductor de Novalis y Goethe. El mismo Maragall insistirá, el año 1905, sobre la orientación que había de dar al catalanismo: «Hay una tarea fundamental que hacer: nuestra cultura. Escuelas, cátedras, investigación científica, métodos europeos: somos todavía un pueblo de ignorancia y de pereza intelectual, y esa tarea corrompe toda acción y hace vano todo esfuerzo. ¿Cómo han crecido modernamente los pueblos que hoy son de mayor grandeza? Por una intensa cultura: la instrucción, la educación los han levantado, ¿qué digo?, han resucitado a alguno de ellos, y hasta se puede decir que la cultura crea pueblos. ¡Alemania! Ya sabéis quién ha hecho el Imperio: el maestro de escuela!»<sup>18</sup>.

Pero más que un retorno a los neokantianos —y por extensión, a Natorp y a la Pedagogía Social—, Maragall primero, y D'Ors

después, propondrán una actualización de Goethe, lo cual también implica una apuesta a favor de la acción y, por tanto, del futuro y del porvenir. Tal circunstancia ha sido captada por algunos historiadores que, como Salvador de Madariaga, reconocen que Cataluña «es griega; griega por esa acepción clásica que surge de una comprensión más literaria que histórica del carácter helénico; griega, no como Esquilo, sino como Goethe»<sup>19</sup>. No en valde, D'Ors distinguió Alemania con el calificativo de la tierra clásica de las cosas de la especulación<sup>20</sup>.

En este orden de cosas, destaca la actualización que hizo el neohumanismo alemán de los ideales estéticos del mundo clásico. De ahí que el clasicismo catalán —y eso vale tanto para Maragall como para D'Ors— tenga mucho de germánico y que, por esta vía, entroncase con la filosofía de Schiller y Goethe. No podemos olvidar que, si Hegel —en su *Filosofía de la Historia*— resaltaba la aspiración a la *bella personalidad* como una de las características más significativas del carácter griego, Schiller no había sido menos al recordar igualmente aquella unidad griega de plenitud entre forma y materia. Frente a la escisión kantiana entre lo ético y lo estético<sup>21</sup>, Schiller procuró armonizar en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* la ética con la estética, proponiendo que la moralidad fuese una consecuencia de la belleza<sup>22</sup>.

Kant y Goethe, y por tanto neokantismo y goethianismo, constituyeron, pues,

(18) J. MARAGALL: «Nuestra acción», *Obras Completas. Obra castellana*, obra citada, vol. II, p. 702.

(19) S. DE MADARIAGA: *España. Ensayo de historia contemporánea*, Madrid, Espasa Calpe, 1979, p. 145.

(20) Sobre los viajes de estudio de Eugenio d'Ors al extranjero (París, Heidelberg y Munich) subvencionados por la Diputación de Barcelona, véase: J. ROURA ROCA: «La etapa barcelonesa de Eugenio d'Ors», *Actas del III Seminario de Historia de la Filosofía Española*, Ediciones Universidad de Salamanca, 1983, pp. 355-364.

(21) Kant en el conocido párrafo LIX de la *Crítica del juicio* presenta la belleza como símbolo de la moralidad: «Lo bello es el símbolo del bien moral» (KANT: *Crítica del juicio*, México, Porrúa, 1991, p. 309). Este carácter simbólico ofrece una analogía estructural entre el desinterés estético y el interés moral, pues lo bello place inmediatamente y sin interés alguno. La analogía entre belleza y moralidad al aludir al principio de relación entre lo estético y lo suprasensible fue abordada y desarrollada por Schiller.

(22) F. SCHILLER: *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Edición bilingüe, estudio introductorio de Jaime Feijoo, traducción y notas de Jaime Feijoo y Jorge Seca, Barcelona, Anthropos, 1990.

dos posibilidades para la reforma que sigue al fracaso de 1898. Al fin de cuentas, Kant y Goethe encarnan dos opciones bien contrastadas, aunque también se percibe alguna que otra coincidencia. Ciertamente, tanto Ortega como D'Ors se distancian respecto de los vientos anarquizantes, a la vez que muestran su sistemática oposición a las pretensiones exageradas del positivismo. A la conocida incitación orteguiana de volver a Kant a través de la filosofía neokantiana, en Cataluña —que queda, en principio, al margen de la influencia de Ortega<sup>23</sup>— se optará por la figura de Goethe lo que significa, bajo la perspectiva orsiana, una solución estética.

Al recurso orteguiano de la demanda de una pedagogía social en una directriz marcadamente ética, responde D'Ors con un saber estético-lúdico que, bajo la égida política y cultural del novecentismo, favoreció una restauración clásica inspirada en la tradición de Schiller y Goethe. Al fin de cuentas, fue Schiller quien en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* actualizó, a partir de la tercera crítica kantiana, el principio del juego como elemento unificador de las dos críticas anteriores.

De hecho, todo depende de las derivaciones que se desprenden de las tres críticas kantianas. Mientras el neokantismo del joven Ortega —sin olvidar la importancia prestada al estudio de las matemáticas para el conocimiento humano— apunta hacia la segunda crítica, y por tanto resalta la razón práctica, la filosofía orsiana se inscribirá en la estela de la tercera crítica kantiana —la del juicio— con lo cual se destaca la dimensión lúdico estética de la vida, y de las cosas, bajo el lema de la obra bien hecha. Como podemos comprobar, ambas soluciones —la ética orteguiana y la estética orsiana— se alejaban de una lectura rígida y

restrictiva de la primera crítica, la de la razón pura. Tanto para Ortega, como para D'Ors, el conocimiento no puede ser una cosa abstracta, sino algo profundamente humano y enraizado en los problemas de la vida. De ahí justamente el surgimiento de dos modelos pedagógicos y culturales diferenciados: el eticismo orteguiano y el esteticismo orsiano.

Conviene resaltar que, mientras la pedagogía neokantiana se decantará hacia actitudes políticas de signo socialista, la *Bildung* goethiana —tal como se manifiesta en el *Meister*— adquirirá tintes burgueses que se corresponden, por otra parte, con una realidad económica y social como la catalana. En efecto, el culturalismo pedagógico orteguiano opta por el neokantismo, y por un vasto programa de pedagogía social de marcada orientación ética que le lleva a fundar, en 1914, la Liga de Educación Política. Por su parte, Cataluña encontrará en Goethe la figura ideal para desarrollar un regeneracionismo que no se puede desvincular, tampoco, de las reivindicaciones políticas catalanistas y que enfatizará la dimensión estética de la obra bien hecha, tal como plasmó D'Ors en su *Aprendizaje y heroísmo*, texto leído precisamente en Madrid —ante el auditorio de la Residencia de Estudiantes— en 1915.

Así se genera en Cataluña una especie de secesionismo cultural que desea romper, e independizarse, respecto de lo que había significado tradicionalmente el espíritu español. De ahí, pues, las ansias de modernización y, lo que es más importante, la vocación imperialista de hombres como Prat de la Riba y Eugenio d'Ors que acabó por fijar su atención en la figura paradigmática de Goethe. Al fin de cuentas, el objetivo parecía claro: potenciar una pedagogía que transformase las simples indi-

---

(23) La filosofía orteguiana desencadenó en Cataluña diversas polémicas como la protagonizada por Joan Tusquets quien expuso, en 1928, sus reservas respecto la filosofía de Ortega y Gasset, a la que tilda de haber olvidado la noción de substancia. Véase al respecto: J. TUSQUETS: *Assaigs de crítica filosòfica*, pròleg del P. Miquel d'Esplugues, Barcelona, Edicions de La Nova Revista, 1928, pp. 105-159.

vidualidades en unas personalidades armónicamente configuradas y con capacidad para habitar aquella ideal y utópica Cataluña-ciudad, repleta de resonancias neoclásicas y que aspiraba a emular la Weimar goethiana.

## EL NEOKANTISMO DEL JOVEN ORTEGA: UN CULTURALISMO ÉTICO

Como es sabido la Pedagogía Social natorpiana descansa en la tradición teológica luterana y, más concretamente, en la idea de la religión de la humanidad<sup>24</sup>. Natorp, que apostaba por la superioridad de la *Aufklärung* protestante alemana respecto el enciclopedismo francés, consideraba que lo moral, lo estrictamente humano, está precisamente en el punto central de la religión. Con estos antecedentes, la pedagogía social se articuló en torno de una concepción ético-religiosa de una moral universal, basada en un ideal de humanidad vinculado a la filosofía de la religión de Lessing y de Kant. Podemos añadir que Jean Paul –bajo la doble influencia de ambos autores– recuerda en *Levana* que hay muchas religiones, pero una sola ética.

La crítica a cualquier manifestación dogmática, la preferencia por una religión natural basada en el sentimiento, la búsqueda de una esencia ecuménico de la religión, la aceptación de un internacionalismo pietista y deísta, el deseo de fomentar la paz y la tolerancia, nos remite a una religiosidad racional que permanece en el fondo de todas y cada una de las religiones y que, justamente por ello, las hace a todas buenas. Además, y a fin de garantizar su carácter

universal, hacía falta que la nueva religión fuese racional, es decir, que pudiera circunscribirse dentro de los límites de la razón humana. La misma filosofía kantiana exigía una autonomía de la razón ilustrada y, por ende, la disolución de la religión en la moral. Es natural que la religiosidad kantiana –un auténtico teísmo moral según feliz expresión de Gómez Caffarena– no conociese otro culto que la observancia de la ley moral.

En esta misma dirección, la escuela de Marburgo propuso una ética social (*Sozialethik*) vinculada a su filosofía de la religión. Si Hermann Cohen –que publicó, en 1907, *Religion und Sittlichkeit*– convierte la idea de Dios (*Gottesidee*) en una *sittliche Ideal*, Natorp la substituye por la *Idee der Menschheit*, esto es, por una idea de Humanidad con claras connotaciones culturales y sociales. Tal como García Morente señaló en el prólogo de la *Pedagogía Social* de Natorp: «La humanidad como ideal del hombre: tal es el sentido de la educación»<sup>25</sup>.

Si Kant –en la mejor de las tradiciones ilustradas– propuso situar la religión dentro de los límites de la razón, Natorp enmarcó la *religión dentro de los límites de la Humanidad*<sup>26</sup>. En rigor, Natorp se manifestó a favor de la enseñanza de una religiosidad capaz de suscitar y despertar, en última instancia, unos ideales de humanidad que promoviesen y estimulasen, desde la autonomía y el escrupuloso respeto a la libertad individual, la conciencia moral. «Una pedagogía que según los principios de Pestalozzi y Kant reconoce la educación como un desarrollo de dentro y no como una formación de fuera, debe decidirse también en la cuestión religiosa en el sen-

(24) E. RIPOLLÉS y C. VILANOÚ: «Sobre els orígens de la filosofia de la pedagogia social: religió de la Humanitat de Paul Natorp», *Temps d'Educació*, núm. 15, 1996, pp. 59-82.

(25) P. NATORP: *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, introducción de M. García Morente, Madrid, La Lectura, 1915, p. 16.

(26) P. NATORP: Religión y Humanidad. *La religión dentro de los límites de la humanidad. Contribución a la fundación de la Pedagogía Social*, traducción y prólogo por María de Maeztu, Barcelona, Estudio, 1914.

tido de libertad y estimación incondicional de la conciencia»<sup>27</sup>.

No por azar Natorp expuso en su *Curso de Pedagogía* la conveniencia de resolver el conflicto entre la religión y la humanidad colocando la «religión dentro de los límites de la Humanidad», es decir, en el ámbito de una pura comprensión del fin moral. En este sentido, la pedagogía natorpiana recupera el sentido político y social de la clásica *paideia* platónica. En su condición de discípulo de Friedrich Albert Lange –autor de *La cuestión obrera*, obra que data de 1865–, Natorp aborda los temas sociales desde una perspectiva filosófico-pedagógica. El neohumanismo de Natorp aboga por una socialización de la cultura y una moralización de la vida comunitaria –un socialismo ideal de inequívocas resonancias fichteanas– proclive, igualmente, a una sociedad sin clases sociales, con implantación de la escuela única y la exaltación del trabajo (*Arbeitsbildung*) como elemento formativo, en una línea pedagógica iniciada por Pestalozzi y desarrollada, más tarde, por Kerschensteiner.

Al observar el contenido de la propuesta natorpiana a favor de la implantación de la *religión de la Humanidad*, se detecta que su programa de reforma política social (un socialismo ético e idealista, humanista, moderado y reformista) posee un tono claramente democrático puesto que Natorp defiende principios como el del sufragio universal, y su correlato pedagógico: la educación universal. Natorp –que distingue entre instrucción de la inteligencia y educación de la voluntad– apunta que, si bien se habían hecho en el siglo XIX muchos esfuerzos para extender instrucción, no había acontecido lo mismo en el terreno de la voluntad. De esta forma, se confiaba en el trabajo para potenciar una formación moral de unos individuos que ha-

bían de buscar su realización personal en el trabajo de la comunidad.

Natorp consideraba que el hombre particular –*more* herbartiano– es una pura abstracción. Por ello, la educación se ha de articular como una verdadera educación social. El concepto de comunidad (*Gemeinschaft*) –condición de posibilidad de la misma Humanidad– aparece como un ideal regulador –una especie de *fieri*– de la educación, porque la humanización únicamente es factible en el marco de una vida comunitaria entendida, precisamente, como la participación del individuo en unas esferas espirituales comunes que inciden en la mejora y transformación de la sociedad: la educación es enteramente, y en todos los órdenes, cosa de la comunidad. «El hombre sólo se hace hombre mediante la comunidad humana. Para vencerse de ello, de la manera más breve, representémonos lo que sería de nosotros si creciésemos fuera de todo influjo de comunidad humana. Ciertamente descenderíamos a lo animal: por lo menos, la peculiar disposición humana sólo se desarrollaría de modo sumamente pobre, sin rebasar el grado de una sensibilidad cultivada»<sup>28</sup>.

A la vista de todo ello, quizás no sea exagerado detectar en la filosofía natorpiana rasgos de aquel socialismo utópico de primera hora. En cualquier caso, el socialismo de la escuela de Marburgo se aproximaba a las tesis socialdemócratas que defendieron, entre otros, Adler y Bernstein. Sea como fuere, no hay duda que el socialismo natorpiano –al no tratarse de un movimiento político revolucionario, sino de un proyecto reformista que se basa en la fraternidad universal derivada de la *religión de la Humanidad*– se articula como un auténtico ideal que atrajo al joven Ortega hacia el socialismo. De ahí, quizás, su

(27) P. NATORP: *Curso de Pedagogía*, Traducción por María de Maeztu, Madrid, Ediciones La Lectura, pp. 113-114.

(28) P. NATORP: *Pedagogía Social*, obra citada, p. 97

admiración por Pablo Iglesias al que considera, junto a Giner, como a dos santos laicos. Ortega y Gasset se abre, pues, al ideario socialista de ascendencia neokantiana, hasta el extremo de exclamar que «quien no sea socialista se halla moralmente obligado a explicar por qué no lo es o por qué no lo es sino en parte». A continuación, concluye contundentemente que «el socialismo es una ciencia, no una utopía ni una grosería»<sup>29</sup>. Al socaire, pues, de la filosofía neokantiana, Ortega y Gasset se familiariza con el socialismo «sin dogmas ni ortodoxia, socialismo como método para que el hombre sea más culto, sepa más, piense más; en fin, socialismo que nos traiga más ciencia, más cultura»<sup>30</sup>.

Como fundamentación previa a su Pedagogía Social, Natorp afrontó el estudio de las relaciones entre la religión y la humanidad porque la moral, punto central de la religiosidad neokantiana, adquiere un carácter humano y se convierte en cosa de la comunidad. Tanto Natorp como Cohen, fieles discípulos de Kant, defienden una pura religión de la moralidad porque, en definitiva, la religión es una cuestión práctica, es decir, un moralismo. Nos encontramos ante una concepción inmanentista de la religión, identificada virtualmente con la ética y que presenta la idea de la Humanidad como un proyecto universalista para la educación del género humano.

Si analizamos las propuestas pedagógicas del joven Ortega —es decir, las que datan entre 1906 y 1910—, se observa una inequívoca presencia de los temas neokantianos. Incluso podemos aventurar que Or-

tega amplió su inicial vocación por Renan —uno de los teóricos de la idea de nación<sup>31</sup>— en beneficio de la filosofía neokantiana. La escuela de Marburgo presentó el kantismo más como un método de filosofar el que corresponde a la tradición crítica que no como una filosofía cerrada y conclusa. El mismo Ortega recuerda que, en Marburgo, no se enseñaba filosofía: era preciso saberla ya de antemano.

Es claro que Ortega vislumbró en la filosofía neokantiana la posibilidad de europeizar científicamente España. Después de su periplo por Alemania, Ortega —cansado de todo lo francés— abogó por un programa de europeización presentado, bajo la influencia del neokantismo, como una germanización de la cultura española<sup>32</sup>. De manera que la filosofía neokantiana sirvió a Ortega para desarrollar mucho más que un programa de regeneración para la España contemporánea. El neokantismo fue, también, una opción y una empresa cultural que, sin olvidar las bases teóricas del conocimiento, se desplegó hacia la ética, la pedagogía y la política. Ortega, conociendo el secular peso que la tradición eclesíástica ha ejercido en España, desea contribuir a un cambio de las costumbres religiosas. Para ello, y al abrigo de las concepciones pedagógicas neokantianas, defendió la escuela laica en una línea que se desmarcaba del laicismo escolar del jacobinismo francés. Nuestro filósofo, después de afirmar que lo que es antisocial es la iglesia —es decir, la religión particularista—, opta por una teología social que, al fin de cuentas, se presenta como un paso previo

---

(29) J. ORTEGA Y GASSET: «Pablo Iglesias», *Obras Completas y obra citada*, tomo X, p. 141.

(30) M. S. GONZÁLEZ GARDÓN: «La filosofía práctica del joven Ortega desde el neokantismo de Marburgo», *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, VIII, 1981, p. 218.

(31) Con todo, Ortega y Gasset está preocupado por la idea de nación —«España no existe como nación»— de manera que escribe en *El Imparcial* (27 agosto 1908) que «necesitamos ser precisamente una nación». Al respecto, y sobre la idea de nación, E. RENAN: *¿Qué es una nación?*, Madrid, Alianza Editorial, 1987.

(32) M. S. GONZÁLEZ GARDÓN: «Presencia de algunos temas neokantianos en el joven Ortega», *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, VI, 1979, p. 369.

y necesario para conseguir que la España venidera se articule como una auténtica comunidad. «Para un Estado idealmente socializado –leemos en *La pedagogía social como programa político*– lo privado no existe, todo es público, popular, laico. La moral misma se hace íntegramente moral pública, moral política: la moral privada no sirve para fundar, sostener, engrandecer y perpetuar ciudades; es una moral estéril y escrupulosa, maniática y subjetiva»<sup>33</sup>.

Así pues, Ortega sigue a pies juntillas el mismo itinerario intelectual que Natorp para quien la esencia de la educación social radicaba, en último término, en la idea de una religión *humanamente* considerada<sup>34</sup>. En agosto de 1908, Ortega escribe en *El Imparcial*: «El poder educador de las religiones, su energía socializadora ha cumplido su tiempo: no puede esperarse de ellas una renovación del hombre»<sup>35</sup>. La regeneración que propone Ortega sólo es posible a partir de una reforma intelectual, y, sobre todo, moral que no excluye el elemento religioso pues –en opinión de Ortega– la escuela laica no pretende marginar la enseñanza religiosa, sino que se «limita a negar el derecho a que se eduque a los niños en una enseñanza religiosa según la dogmática de una escuela determinada»<sup>36</sup>. El joven Ortega, en consonancia con la filosofía de la religión neokantiana, nos presenta una pedagogía basada en la teodicea de Pestalozzi que, en síntesis, se inscribe en la tradición de Spinoza, Lesing, Rousseau y

Kant y que ofrece, igualmente, una clara dimensión social. Es conocida la influencia que ejerció sobre la pedagogía social natorpiana la filosofía pestalozziana, según se expresa en *Las veladas de un ermitaño* donde –además de la paternidad divina de la Humanidad– se formula la necesidad de establecer una fraternidad humana basada en el sentimiento religioso.

De manera semejante, Ortega señala que el hombre no es el individuo biológico sino el individuo de la humanidad. Ortega, citando a Natorp, concluye que el individuo aislado es una pura abstracción. Ahí radica, justamente, la fuerza de la pedagogía social como elemento dinamizador de ese hombre nuevo vinculado a la comunidad y, por ende, a la idea de humanidad. Participando de un optimismo ilustrado –la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades–, Ortega nos propone una socialización de la escuela, entendida como la universalización de la educación, a fin de propiciar la participación del individuo en unas esferas espirituales comunes y necesarias para el establecimiento de una auténtica comunidad. «No compete, pues, a la familia ese presunto derecho de educar a los hijos: la sociedad es la única educadora, como es la sociedad único fin de la educación: así se repite en las aplicaciones legislativas concretas la idea fundamental de la pedagogía social: la correlación entre individuo y sociedad»<sup>37</sup>.

---

(33) J. ORTEGA Y GASSET: «La pedagogía social como programa político», en *Obras Completas*, obra citada, tomo I, p. 519.

(34) Como es sabido, Natorp publicó *Die Religion innerhalb der Grenzen der Humanität* (1894) –obra reeditada el año 1908– antes que su *Sozialpädagogik* (1899). La Pedagogía Social natorpiana descansa, pues, sobre un ideal de humanidad entendido justamente como la plenitud de lo humano en el hombre (*die Volkraft des Menschens im Menschen*).

(35) J. ORTEGA Y GASSET: «La cuestión moral», *Obras Completas*, obra citada, tomo X, p. 77.

(36) J. ORTEGA Y GASSET: «Catecismo para la lectura de una carta», *Obras Completas*, obra citada, tomo X, pp. 135-136.

(37) J. ORTEGA Y GASSET: «La pedagogía social como programa político», *Obras Completas*, obra citada, tomo I, p. 519.

Vemos, pues, cómo el joven Ortega y Gasset hace descansar en una religiosidad del moralismo puro la idea de una comunidad como novedad claramente reformadora. La fórmula orteguiana es diáfana: regeneración es el deseo, europeización es el medio de satisfacerlo. En su caso concreto, la europeización exigía la mediación de la filosofía neokantiana que en España tuvo cultivadores –y por qué no decirlo– algún que otro detractor<sup>38</sup>.

De hecho, el mismo Ortega y Gasset –después de sus escarceos juveniles– fue uno duro impugnador de la filosofía neokantiana hasta el punto de considerar que el «grupo de jóvenes que entre 1907 y 1911 aprendía en la ciudadela del neokantismo los usos de la milicia filosófica, al llegar a los veintiséis años –fecha que suele ser decisiva en la carrera vital del pensador– ya no era neokantiano»<sup>39</sup>. Para Ortega, el neokantismo cometió el gran error de leer toda la literatura filosófica desde la perspectiva kantiana. De ahí, las censuras a Natorp –un hombre buenísimo, sencillo, tierno– que cometió el error de encerrar a Platón en una especie de mazmorra.

Lógicamente la superación de la filosofía neokantiana, instituida finalmente como un gran sistema idealista, se realizó a partir de la fenomenología husserliana. Ortega –que no se contó entre los discípulos de Husserl– evolucionó hacia un vitalismo que se escapa de las pretensiones eidéticas de la filosofía neokantiana. En realidad, la filosofía orteguiana experimenta bajo la influencia diltheyana un giro de ciento ochenta grados. A partir de ahora, el hombre ya no es considerado como un

miembro abstracto de la humanidad sino algo concreto y específico que se encuentra determinado por sus circunstancias: tanto la vida social como las demás formas de cultura se dan bajo la especie de vida individual.

De ahí que la pedagogía orteguiana, después de abandonar los postulados neokantianos, evolucionase hacia una filosofía que coloca la vida como realidad radical. Podemos decir que Ortega supera el socialismo neokantiano para promover la «Liga de Educación Política Española» (1914), en la que defiende la misión política de las minorías intelectuales. La regeneración de España no pasaba tanto por el desarrollo de la idea de comunidad, como por el proyecto de fomentar la organización de una minoría encargada de la educación política de las masas. Después del desencanto neokantiano, llega la hora de la política; de una nueva política que, recogiendo del socialismo su crítica de la organización de la producción, asume el liberalismo y la nacionalización como principios fundamentales para articular la reforma de España.

## CATALUÑA Y LA *BILDUNG* GOETHIANA

A pesar de que el nombre de Goethe no es frecuente en los manuales de historia de la pedagogía, no se puede dudar de la influencia que ha ejercido en la educación contemporánea<sup>40</sup>. Es obvio que las ideas de Goethe sobre la vida y el universo implican un corolario pedagógico. Efectivamente, al atribuir a la metamorfosis una

---

(38) Para una crítica de la pedagogía neokantiana, véase: J. ROURA PARELLA: *Educación y ciencia*, México, La Casa de España en México, Fondo de Cultura Económica, 1940. Este autor catalán –que había estudiado pedagogía en Alemania entre 1930 y 1932– presentó esta obra como tesis doctoral en la Universidad de Barcelona, bajo la dirección de Xirru, el año 1937. De ahí que se publicase en el exilio mexicano.

(39) J. ORTEGA Y GASSET: «Prólogo para alemanes», *Obras Completas*, obra citada, tomo VIII, p. 32.

(40) R. LEHMANN: *Goethe y el problema de la educación individual*, Madrid, Espasa Calpe, 1932. También: J. ROURA PARELLA: *Tema y variaciones de la personalidad*, México, Biblioteca de Ensayos Sociológicos, Univ. Nacional, 1950.

potencia creadora se supera la tradicional escisión del dualismo que distingue entre naturaleza y espíritu, entre lo racional y lo sensible, entre materia y forma, situando la vida como algo nuclear y substancial del quehacer humano: la fuerza vital se manifiesta en la evolución de los individuos y de las especies.

Considerando que la naturaleza es el reino de las formas vivas, la misión pedagógica de Goethe se perfila como una empresa formativa —como un ideal de formación, de *Bildung*— que busca las formas palpitantes de una naturaleza viva. Es claro que su pensamiento —que depende del panteísmo de Spinoza, del neoplatonismo de Shastesbury y del naturalismo de Rousseau— no responde a las coordenadas de un mundo físico-matemático sino a una cosmovisión biológica y naturalista hasta el extremo que, en ocasiones, ha sido presentado —como hace Rudolf Steiner— como el Kepler y el Copérnico del mundo orgánico, aspectos que también llamaron la atención de Eugenio d'Ors<sup>41</sup>.

Frente a la escisión entre ciencia y filosofía, Goethe reclama la unidad de una vida que se escapa a las pretensiones reduccionistas de una concepción científica heredera de la *scienza nuova* de los siglos XVII y XVIII. En este sentido, la *Naturphilosophie* goethiana se presenta como una concepción biocéntrica que reconcilia el hombre con la naturaleza. Al fin de cuentas, la vida es una totalidad, una globalidad: materia y espíritu se encuentran en aquel movimiento infinito de la vida que sólo la acción puede unificar.

Goethe proclama la conveniencia de una educación entendida como autoformación disciplinada, es decir, como desa-

rrollo de la propia individualidad. La voluntad constituye para Goethe la función primordial en el hombre. Nadie puede escapar de sí mismo, habida cuenta que cada uno debe ser aquello que ha de ser: este tema pindárico resuena en toda la obra de Goethe para quien la metamorfosis humana no está sujeta a cambios radicales. Al decir de algunos, la pedagogía goethiana expresa una de las grandes paradojas de la vida: permanencia en el cambio, constancia en la variación, identidad en la diversidad, es decir, el hombre siente la vida como una continuidad. Así, pues, el perfeccionamiento del individuo —tal como se expresa, por ejemplo, en el ciclo formativo del *Meister*— consiste en una empresa autoeducativa que postula el desarrollo individual que, en último término, choca con el afán de inmortalidad.

La fórmula goethiana es diáfana: evolución de la individualidad hasta transformarse en una auténtica personalidad que, de acuerdo con su posición clásica, habrá de ser armónicamente configurada. Es elocuente que Goethe identifique el espíritu clásico con una concepción equilibrada —basada en la belleza y en la bondad— de la educación. Al fin de cuentas, en el alma bella (*Schöne Seele*) se armonizan los sentidos y la razón, la obligación y la inclinación, tal como ejemplariza Goethe en la figura de Helena, en la segunda parte del *Fausto*. El objetivo a alcanzar es siempre el mismo: la unidad en la variedad.

Parece demostrado que el pensamiento goethiano fue introducido en Cataluña a través de las traducciones y versiones realizadas por Juan Maragall. Eugenio Trías declara que sólo Maragall fue capaz de entenderlo «recomiendo, a través de largos años de andanzas y aprendizaje, una experiencia interior paralela»<sup>42</sup>. Al considerar el sentido de la obra

(41) Sobre la interpretación orsiana de Goethe, véase el estudio preliminar a la edición del *Fausto*, traducción de J. Roviralta, Barcelona, Editorial Exito, 1951.

(42) E. TRÍAS: *Conocer Goethe y su obra*, Barcelona, Dopesa, 1980, p. 24. Con relación a las raíces germánicas de Maragall, véase del mismo autor *El pensament de Joan Maragall. La crisi espiritual de Maragall en 1907*, trad. y prólogo de J. Maragall, Barcelona, Edicions 62, 1982.

maragalliana, Trías insiste en la dimensión burguesa y en el miedo a la revolución que manifiestan tanto Goethe como Maragall. Sea como fuere, lo cierto es que las relaciones literarias entre ambos autores han sido estudiadas ampliamente, confirmándose que Maragall, además de un enamorado del sentido clásico, promovió una cruzada contra el anarquismo –sentimental y espiritual, pero también político– de su época<sup>43</sup>. Ya José María de Sagarra señaló que la parte activa de la obra de Maragall abarca los años comprendidos entre 1890 y 1910 en los que «Cataluña necessita passar de l'anarquia sentimental a una certa consciència d'estructuració i d'ordre»<sup>44</sup>.

En este sentido, se ha de resaltar que Maragall –además de mostrarse contrario a la inveterada francofilia en la que se movía la intelectualidad catalana– expresó sus simpatías por todo cuanto procedía de la otra orilla del Rin. De hecho, Goethe constituye para Maragall el modelo del educador perpetuo: el poeta catalán, al estimar los clásicos, experimentó la necesidad de acercarse a Goethe. No en vano –pocos meses después del fracaso colonial, en el verano de 1899– Maragall destaca la dimensión pedagógica de Goethe al presentarlo como un auténtico educador del pueblo, pues Cataluña no precisa «un inflamador de muchedumbres que canta la libertad dentro de un partido político como Víctor Hugo o Lamartine, por ejemplo, o un poeta a la moda de Byron, sino un educador perpetuo que abarca la totalidad de la vida y tiene constantemente los ojos abiertos y fijos en la lejanía hacia donde la Humanidad avanza»<sup>45</sup>.

Naturalmente, el Goethe tormentoso del *Werther*, el del *Sturn und Drang*, no interesaba. Sin embargo, el Goethe romántico –después de una lenta agonía– había muerto al llegar a Roma. Así surge la figura mitificada del Goethe clásico, el preocupado por la ilustración y el orden de las cosas. En síntesis, podemos decir que fue este segundo Goethe el que atraía a una Cataluña burguesa que, para hacer frente al anarquismo y a la confusión del momento, se situó bajo la férula del magisterio goethiano. Después de todo, tanto Maragall como D'Ors, repudiaban, al igual que Goethe, la anarquía y el desorden.

#### GOETHE Y EL CULTURALISMO ESTÉTICO ORSIANO: LA OBRA BIEN HECHA

También Eugenio d'Ors –que satirizó el goethianismo de Maragall al presentarlo como una especie de representante consular en Barcelona– evidenció este interés por la figura de Goethe, de quien se consideró una especie de discípulo aventajado. No por azar, el mismo D'Ors reconoció en una de sus glosas que deseaba hablar como Demóstenes, escribir como Boccaccio, pintar como Leonardo, saber como Leibniz, tener como Napoleón un amplio imperio, o lo mejor dicho, quería simplemente ser Goethe<sup>46</sup>. De hecho, D'Ors fue proclive al desdoblamiento de una personalidad que se canaliza a través de la utilización de numerosos seudónimos (Xenius, Octavio de Romeu, etc.)<sup>47</sup>.

(43) J. TUR: *Maragall i Goethe. Les traduccions del Faust*, Barcelona, Universitat, Depart. de Filologia Catalana, 1974.

(44) J. MARAGALL: *Traduccions de Goethe*, Prólogo de Josep Maria de Sagarra, Barcelona, Sala Parés Librería, 1930, p. 4.

(45) J. MARAGALL: «Goethe», *Obres Completes. Obra castellana*, obra citada, vol. II, p. 109.

(46) E. DIORS: *La Vall de Josafat*, Barcelona, Quaderns Crema, 1987, p. 87.

(47) Véase, al respecto, G. DÍAZ PLAJA: *El combate por la luz (La bazaar intelectual de Eugenio d'Ors)*, Madrid, Espasa Calpe, 1981, pp. 33-34.

En realidad, D'Ors necesitaba de Xenius, como Goethe de Eckermann. Ante la incapacidad hispánica para el diálogo, la heliomaquia orsiana que, es por esencia, un diálogo, encuentra dos modelos a imitar: Sócrates y Goethe. En efecto, las conversaciones entre Goethe y Eckermann fueron uno de sus libros de cabecera y, lo que es más notable, un ejemplo a seguir. D'Ors —el Sócrates de la España moderna, según expresión de Vogel— pretende emular el diálogo goethiano, tal como evidenció al traducir, en 1904, para los estudiantes catalanes algunos fragmentos de las últimas conversaciones de Goethe<sup>48</sup>. De ahí que al conocer ampliamente la tradición dialogal de Goethe, D'Ors reconociese —en la conferencia «De la amistad y del diálogo», dictada en 1914 en la Residencia de Estudiantes— que «el espíritu goethiano, esencialmente científico, no pudo producirse, ni aún en la extrema vejez, con dogmática manera»<sup>49</sup>.

Con facilidad se detectan ecos de Schiller y Goethe en la obra orsiana, tal como demuestra el hecho que Xenius los citase frecuentemente en su *Glosario* que se inició en 1906. Más que un pensador ético o metafísico, Eugenio d'Ors fue un esteta de la cultura preocupado por las armonías clásicas. Es obvio que el saber lúdico estético orsiano recuerda la filosofía de la educación schilleriana que, además de enfatizar la dimensión lúdica del hombre, propugna la importancia y significación del estadio estético. Como sabemos, Schiller llama «alma bella» a la personalidad armónica que funde en su interior las distintas partes —física y psíquica— que integran la naturaleza humana. La verdadera

cultura consiste en saber impregnar al espíritu humano de una claridad que refleje el ideal clásico de orden y armonía que Schiller postula en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* y que la filosofía de la educación orsiana reivindica en su cruzada particular contra el romanticismo de Rousseau. Así pues, el novecentismo es inseparable a una estética clásica, es decir, a una estética que, al defender principios como la proporción, la armonía, la serenidad y el equilibrio, se distancia expresamente del sentimentalismo romántico.

Algo parecido acontece con la filosofía de la educación orsiana que, contra las aspiraciones del positivismo, acentuará la necesidad de potenciar el sentido estético de la educación: la formación humana también es una obra de arte. Desde esta perspectiva, la pedagogía orsiana constituye una reacción espiritualista contra las pretensiones del positivismo y, por extensión, de una pedagogía empírico experimental constituida sobre la biología: «Uno de los aspectos en que se ha manifestado esa barbarie del Ochocientos, ha sido desconocer el carácter estético, irónico, de la Ciencia, cayendo en aquella falsa religión de la Ciencia que llamamos *cienticismo* y que otros torpemente llamaron *positivismo*»<sup>50</sup>. Al fin de cuentas, D'Ors propone una restauración clásica y espiritualizadora que se simboliza arquetípicamente en la figura de *La Bien plantada*, un modelo femenino que patentiza la belleza estética, el alma bella, es decir, la ausencia de disonancia en un todo armónico. Teresa, la heroína de la novela, representa un *eon*, el eterno femenino de Goethe, esto es, una

(48) «Converses de Goethe en els darrers anys de la seva vida», *Universitat Catalana*, I, 1904. También en *Papers anteriors al Glosari*, Edición de Jordi Castellanos, Barcelona, Quaderns Crema, 1994, pp. 455-462.

(49) E. D'Ors: *De la amistad y del diálogo*, en *Di logos*, edición de Carlos d'Ors, prólogo de Jaime Ferr n, Madrid, Taurus, 1981, p. 50.

(50) E. d'Ors: «El positivismo y el espíritu», *La filosofía del hombre que trabaja y que juega*, Antología filos fica de E. d'Ors por R. Rucabado y J. Farr n, con una introducción de M. García Morente, Barcelona, Antonio López Libroero, 1914, p. 51.

constante histórica que d'Ors asume y hace suya para temprarla como un ideal, novecentista<sup>51</sup>.

No hay duda que la filosofía orsiana –al reclamar la *obra bien hecha* como una especie de imperativo– resalta la dimensión estética de su pensamiento. «Belleza –escribe D'Ors en *Aprendizaje y heroísmo*– no quiere decir ornamento, sino armonía y adecuación delicada de la cosa a su destino»<sup>52</sup>. De tal manera que la *obra bien hecha*, como manifestación de la unidad metafísica del *bonum* y del *pulchrum*, confirma que sólo cuando una cosa es bella puede ser buena en plenitud de sentido. De hecho, D'Ors postula que la profesión y el amor al oficio, y por ende, a la obra bien hecha, son manifestaciones reveladoras de una personalidad humana que se realiza –*more* goethiano– a través de la acción, porque la vida no se decide en la pasividad, sino en la actividad. Así lo clásico no se entiende estéticamente, como contemplación inmóvil, sino como algo dinámico dotado del sentido de la medida y equilibrio. Al fin de cuentas, el principio estético –esencia del clasicismo– está regulado por normas que constituyen, a su vez, auténticas armas de la lucha por la cultura que, en última instancia, implica una política de intervención e imposición.

Quizás pocos textos reflejan tan bien lo que venimos diciendo, como la *Oración de la Obra Bien Hecha* que, a pesar de datar de 1940 e incorporar su doctrina angelológica, sintoniza perfectamente con este planteamiento que fusiona la estética con la ética, la belleza con la virtud:

Obra es hecha. ¡Bien hecha!. Acabada y cumplida. Ya no la retoco más. ¡Al mercado!

Hombre es hecho. ¡Bien hecho! Virtuoso y armonioso. Ya no le retoco más.

¡Al mundo! Ángel es hecho. ¡Bien hecho! Perfecto y resplandeciente. Ya no le retoco más. ¡Al Cielo!<sup>53</sup>.

Naturalmente, la pedagogía orsiana también contempla aquel sentido lúdico que –según Schiller– es consubstancial a la estética y que, a su vez, armoniza la razón y el sentimiento. La Belleza es, por consiguiente, la ley de todo juego. Por ello, el culturalismo pedagógico orsiano defiende el juego y la dimensión lúdica de la vida y de la educación. Con todo, D'Ors –que reconoce que la palabra juego es una traducción del término alemán «spiel» utilizado por Schiller– hubiese preferido el anglicismo «sport», lo cual pone de manifiesto que la filosofía orsiana del hombre que trabaja y que juega ofrece también una interpretación deportiva en el sentido que lo empleaba la tradición británica, es decir, como una obra libre y gratuita.

En cualquier caso, D'Ors propone una saber aesthetic que se perfila como una alternativa al conocimiento *more geométrico* de la ciencia moderna<sup>54</sup>. Para D'Ors, la estética aparece como una auténtica condición de posibilidad para la filosofía del hombre que trabaja y juega que se fundamenta, por otra parte, sobre la base de un dualismo dialéctico entre potencia y resistencia, tal como esgrimió en *Religio est libertas*: «Ecco una battaglia, ecco due armate. Da una parte, me, i miei desideri, el mio vigore, il mio braccio, la mia mano, la mia ascia. Dall'altra parte, l'albero, la sua

(51) E. d'ORS: *La Bien Plantada de Xenitus*, traducción de Rafael Marquina, Madrid, Espasa, 1920.

(52) E. d'ORS: *Aprendizaje y heroísmo* en *Diálogos*, Edición de Carlos d'Ors, Madrid, Taurus, 1981, p. 62.

(53) E. d'ORS: *Oraciones para el creyente en los ángeles*, precedidas de un estudio de Paul-Henri Michel, Barcelona, Editorial Apolo, 1940, p. 42.

(54) L. JIMÉNEZ MORENO: «El saber estético lúdico de Eugenio d'Ors», *Actas del III Seminario de Historia de la Filosofía Española*, Edic. Universidad de Salamanca, 1983, pp. 371-384.

durezza, le sue radici e la terra che le rinforza. Ogni filosofia monista naufraga in presenza di una tale irreducibile dualità sperimentale»<sup>55</sup>.

De acuerdo con esta tradición dialéctica, el *homo ludens* orsiano es un ser que valora (*Wetenkultur*) y que al situarse entre las otras dos dimensiones humanas que conforman su antropología —a saber, la del *homo sapiens* y la del *homo faber*— armoniza el conocer (*Kennenkultur*) y el fabricar (*Machenkultur*). En realidad, detrás de la actividad humana existe siempre una dimensión lúdica porque, según la antropología triádica orsiana, el hombre juega, piensa y trabaja<sup>56</sup>. La filosofía orsiana defiende, pues, una unidad vital proclive a la obra bien hecha y que, a través de la dimensión lúdica, concilia la ciencia y la vida, la razón teórica y la razón práctica. De tal manera que D'Ors llega a defender una filosofía armónica, bajo la fórmula de pensar según armonía, que substituya la filosofía de la identidad: pensar es una función unificadora que, además de reducir las cosas a la unidad, establece una armonía jerárquica<sup>57</sup>.

A nuestro entender, el mensaje estético-social orsiano está repleto de ecos goethianos. Es conocido que D'Ors asistió a la conmemoración del centenario del *Fausto*, que se celebró en el otoño de 1929 en el Teatro Municipal de Weimar, presencia que aflora muchas veces en su amplísima obra literaria<sup>58</sup>. Como hemos visto, Eugenio d'Ors expresó en repetidas ocasiones la atracción ejercida por la figura del polígrafo alemán, hasta el punto de constituir una especie de *alter ego*, tal como lo demuestra el hecho que se presentase, el año 1947, a una baile de máscaras disfrazado

de Goethe. Más allá de la curiosidad del suceso, no se puede negar su significación al tratarse precisamente de alguien que, como D'Ors, proclamaba la necesidad de levantar las anécdotas a la condición de auténticas categorías. En verdad, D'Ors —y por extensión, la cultura catalana del primer tercio del siglo XX— estuvo mediatizada por la figura de Goethe.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Aplicando la teoría orteguiana de las generaciones, podemos concluir que tanto Ortega como D'Ors se inscriben, por derecho propio, en el marco histórico de la generación de 1914, es decir, en aquel grupo de intelectuales que aún compartiendo muchos aspectos de la generación del 98 —en especial, su voluntad regeneracionista— propugnaron, a la vista de los ejemplos foráneos, sendas pedagogías culturalistas que, en síntesis, se presentan con la voluntad de idealizar —y si se quiere, de espiritualizar— sus respectivos proyectos de reforma. El joven Ortega articuló un culturalismo ético y moral que, según la filosofía neokantiana, presenta una clara vocación pedagógica con connotaciones normativas al exigir la presencia de fines educativos. Parece claro que Ortega se despojó paulatinamente de la influencia neokantiana decantándose hacia otro tipo de soluciones de carácter elitista que perseguían educar, desde arriba, a las masas, tal como se establece claramente en los objetivos de la «Liga de Educación Política Española» (1914). Se trata, en definitiva, de una nueva *Kulturkampf* que se aleja, a pe-

(55) E. d'Ors: *Religio est libertas. Saggio di un nuovo metodo nello studio dei rapporti tra la religione e la scienza*, Bologna, A. F. Formiggini editore, 1909.

(56) D'Ors planteó su antropología triádica en *El secreto de la Filosofía*, Barcelona, Iberia, 1947.

(57) E. d'Ors: *La filosofía del hombre que trabaja y que juega*, obra citada, p. 133.

(58) E. JARDI: *Eugenio d'Ors. Vida i obra*, Barcelona, Aymà, 1967, pp. 236-237.

sar de su vocación pedagógica, de las juveniles aspiraciones que Ortega asimiló junto a Natorp en Marburgo, ciudad a la que volvió a visitar ya casado cuando era catedrático de la Universidad de Madrid. A estas alturas, desengañado de la filosofía neokantiana, Ortega había evolucionando hacia una filosofía propia que enfatizaba la dimensión vital de la existencia humana. A partir de este momento la regeneración no pasaba tanto por la escuela como por la política, por una política de nuevo cuño que, además de desmarcarse de la vieja política de la Restauración, defiende el humanismo liberal y la nacionalización a fin de alcanzar la vertebración de España.

Por su parte, Eugenio d'Ors era consciente que las ideas de Goethe habían constituido –a lo largo del siglo XIX– una serie de ideas fuerza que era necesario conocer y discutir. Para ello su *Glosario*, que se inició a publicar en 1906, incluye continuas referencias a la figura de un Goethe que aparecía como el resorte necesario para proceder a la modernización de una Cataluña que buscaba su destino al margen de las costumbres intelectuales que se imponían en Madrid. Parece probado, ade-

más, que D'Ors quiso ser Goethe y desarrollar a su imagen y semejanza una auténtica heliomaquia lúdico estética que abogaba, también, por la obra bien hecha. Es obvio que D'Ors contó –antes y después de su marcha de Cataluña– con un núcleo importante de adeptos y seguidores que, en ocasiones, desarrollaron ensayos educativos con claras connotaciones goethianas al abrigo de la Mancomunidad de Cataluña, entidad política catalana constituida en 1914 por la fusión de las cuatro diputaciones provinciales catalanas y que contó, como primer presidente, con Enric Prat de la Riba.

Parafraseando a Maragall, podemos decir que Goethe estaba llamado a ser el educador perpetuo de una Cataluña moderna y civilista que, por encima de las disonancias románticas y anarquizantes, deseaba instaurar un orden político y social, de inequívocas connotaciones neoclásicas. Nadie mejor que Goethe para conseguir tales propósitos que, desgraciadamente, se quebraron porque ni Cataluña era Weimar, ni D'Ors –fallecido Prat de la Riba en 1917– pudo continuar su papel de consejero áulico.