

# Las ideas pedagógicas de José Ortega y Gasset

ADOLFO MAILLO

## PROPÓSITOS

Cuando se apaga la vida de un gran hombre, mucho más si, como Ortega, es filósofo y escritor fecundo, queda como cosecha de su vida la serie de ideas que sembró al correr de los años, en las que encontrarán solaz y adoctrinamiento las generaciones futuras.

Es de temer que el "partidarismo", "tema de nuestro tiempo", se afane en desmenuzar ahora la vida y la obra de este gran español para lanzar trozos de su contenido, a guisa de proyectiles, sobre los enemigos irreconciliables que la vocación "partisana" inventa y, a la postre, recluta. Nuestro empeño es distinto. Intentamos examinar someramente las ideas sobre educación desparramadas en sus libros, valorándolas en relación con el ambiente en que surgieron y con las exigencias pedagógicas de nuestra hora. Sin género alguno de idolatría, pero también sin sombra de prejuicios.

Vaya este trabajo como homenaje modestísimo a la memoria del brillante escritor, cuya curiosidad intelectual abordó temas innumerables y cuyo magisterio ha abierto un surco imborrable en el espíritu de dos generaciones españolas.

## ESPAÑA, PROBLEMA EDUCATIVO

Cuando Ortega regresa de Alemania y su mente se abre a la contemplación y al análisis de la realidad española, corren los años pesimistas y críticos que siguieron a 1898. Silvela, escéptico y fatigado, se retira de la política tras declarar que España carecía de pulso, y Costa, "el céltibero cuya alma alcanza más vibraciones por segundo", como el joven pensador diría de él (1), se afana en impulsar la "regeneración nacional", sirviéndose de un lema aceptado por Ortega y combatido por Unamuno: la "europeización".

Los hombres del 98, traumatizados por el desastre, buscan a España, frecuentemente a una España honda, lejana, abisal; otras veces, una España-símbolo sobre la que descargan las energías de una dolorida afectividad romántica. Ortega busca también a España. Y la halla débil, enteca, ignara. Culpa de todo ello a la falta de cultura. He aquí cómo proclama

la necesidad de una ahincada tarea de educación en 1908: "Nuestra labor consiste precisamente en labrarnos una nueva espontaneidad, un yo contemporáneo, una conciencia actual. Tenemos que educarnos. Y la educación no es obra de espontaneidad, sino de lo contrario, de reflexión y de tutela. *El problema español es un problema educativo* [subrayo]. Pero éste, a su vez, es un problema de ciencias superiores, de alta cultura" (2).

Frente a la divisa del "león de Graus", que quería dar a los españoles "escuela y despensa", el joven filósofo pone su ilusión en dotar a nuestro país de ciencia moderna, impulsando la creación de bibliotecas bien dotadas y abriendo la mente a las corrientes culturales de fuera.

La convicción de la necesidad de reformar a España mediante la educación no le abandonaría nunca. Así, en 1930 hablará del siglo XVIII, lamentando vivamente que su influjo educador no se dejase sentir en nuestra patria. "Cuanto más se medita sobre nuestra historia, más clara se advierte esa desastrosa ausencia del siglo XVIII. Nos ha faltado el gran siglo educador ... Con todo su saber y su perfeccionamiento técnico y administrativo, el siglo XIX no podía ser tan educador como el precedente. La Revolución había escindido la mitad cordial de cada pueblo ... La idea misma de cultura, cuando ha sido predicada en el siglo XIX, iba teñida de un signo adverso, contra el cual se defendía toda la porción arcaica del país. Este ha sido el triste sino de España, la nación europea que se ha saltado un siglo insustituible. 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" (3).

Conviene subrayar esta preocupación por la cultura y la educación, hasta el punto de convertirlas en panacea de los males nacionales. Creo, sin embargo, que debe entenderse cosa distinta por uno y otro término, aunque él insiste en varios artículos solamente en el papel rector de la ciencia en la vida de los pueblos. La educación tiene un objetivo más amplio, así en cada individuo como en la totalidad del país, y no se consigue sólo con la elevación del saber, aunque éste sea uno de sus factores, sino mediante una disciplina de la voluntad y un refinamiento afectivo que en ocasiones faltan a algunos hombres "cultos".

(1) *Asamblea para el progreso de las ciencias*. Obras completas de José Ortega y Gasset, tomo I, pág. 99. (Cito siempre por la tercera edición, salvo indicación en contrario.)

(2) Artículo en *El Imparcial* de 21 febrero 1908. *Ob. cit.*, tomo I, pág. 84.

(3) "Cuaderno de bitácora", en *El Espectador*, 1930. *Obra citada*, tomo II, págs. 600-601.

Pese a Platón y a Sócrates, la virtud no puede enseñarse como una asignatura: su aprendizaje viene por otros caminos.

Pero en seguida veremos que Ortega no limitaba después la educación a la adquisición del saber, sino que tenía de ella un concepto pedagógico cabal.

#### PEDAGOGÍA SOCIAL Y POLÍTICA

Una mente tan inquieta y ágil como la de Ortega no podía caer en los tópicos corrientes respecto de la "regeneración" nacional ni abordar la educación al modo tosco e impreciso que suele ser comodín en tantos españoles "cultos", ignorantes o enemigos de la pedagogía. El tenía un concepto de la educación que se ha ido afinando y enriqueciendo en el andar del tiempo.

Su primera formulación corresponde a la conferencia desarrollada en Bilbao en 1910, titulada "La pedagogía social como programa político". Un hecho curioso, revelador del carácter dinámico del espíritu de Ortega, es que en esta ocasión refute afirmaciones suyas de cuatro años antes. En efecto: en 1906, en un artículo de *El Imparcial* que titula "Pedagogía del paisaje", promete componer "frente a la admirable Pedagogía social del profesor Natorp, otra más modesta, pero más jugosa: Pedagogía del paisaje" (4). Es casi seguro que esto no era más que una licencia literaria. Lo cierto es que en Bilbao sigue a Natorp dócilmente, sin oponer nada frente a él, a no ser una extensión política de la educación, a la que el pedagogo alemán sólo aludía, y una ardiente pasión española.

Esta conferencia de Ortega es su trabajo más revolucionario en orden a las doctrinas pedagógicas. Parte en ella de un profundo pesimismo sobre la realidad española. "España—dice—es un dolor enorme, profundo, difuso ... un pozo de errores y de dolores" (5). Para él esto no es pesimismo, porque no puede serlo declarar la verdad. En oposición al patriotismo del pasado, propugna un patriotismo del futuro, de acuerdo con la idea de Nietzsche según la cual hay que mirar, no a la tierra de los padres, sino a la tierra de los hijos.

El educador necesita dos cosas: un ideal de hombre y una técnica educativa. Pero ese hombre ideal precisa, para que se realice la "divina operación educativa, merced a la cual el verbo se hace carne" (6), un concepto claro de la naturaleza del educando. Es aquí donde Ortega recoge la cosecha de Natorp y, despojándola de su esquematismo formalista, establece el sesgo social de la educación, tan descuidado, antes y ahora, por los pedagogos individualistas, desconocedores de la textura de lo social y de sus refracciones en la psicología del niño. "Al entrar el pedagogo en relación educativa con su alumno—dice Ortega—se halla frente a un tejido social, no frente a un individuo. El niño es un detalle de la familia: en su menudo corazón se hallan condensadas las esencias de las domésticas tradiciones; su memoria, aunque breve, es una tela sutil urdida con los hilos

de las impresiones familiares: su totalidad espiritual es el producto del sistema de ideas, aspiraciones y sentimientos que reina en el hogar paterno" (7).

Pero la familia es un fragmento de la ciudad; la ciudad, una porción de la patria, de la nación. "Una grave consecuencia deducimos de lo dicho hasta aquí: que todo individualismo es mitología, es anticientífico. Por tanto, también la pedagogía individual será un error y un proyecto estéril" (8). Todavía no ha visto el liberalismo psicológico y pedagógico esta verdad, y por ello se aferra en concebir al niño como una totalidad aislada, sin tener en cuenta que su mismo "hacerse" es resultado de la vida social. Robinsón niño, viviendo solitario, no puede darse más que en la imaginación de un novelista.

Vuelve el autor de *Las meditaciones del "Quijote"* a su *leit-motiv* de la educación como medio de reforma de España, estableciendo importantes analogías entre educación y política. He aquí sus palabras: "Si educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos, y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. Antes llamábamos a esto política: he aquí, pues, que la pedagogía se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español un problema pedagógico" (9).

Luego, queriendo corregir el individualismo español, ve el remedio en la realización de tareas de colaboración en la escuela. "Tenemos que ensayar la mejora de nuestro ser radical: nos hace falta, náufragos del personalismo, asirnos a cualquier cosa que nos haga por sí misma flotar: esto es lo que otras veces he expresado con grito que me surgía de las entrañas doloridas de español: ¡salvémonos en las cosas! Luego, pensando en Pestalozzi, he visto que no quería decir él otra cosa con su "educación del trabajo" (*Arbeitsbildung*), que es, a un tiempo, educación, educación para el trabajo y educación por el trabajo. ... Un grupo de hombres que trabajan en una obra común reciben en sus corazones, por reflexión, la unidad de esa obra, y nace en ellos la unanimidad. La comunidad o sociedad verdadera se funda en la unanimidad del trabajo" (10).

Sería deseable que tuviéramos espacio para aquilatar el acierto del grito orteguiano: "¡Salvémonos en las cosas!" Pero no cabe aquí toda una teoría psicológica del español, más su correspondiente pedagogía. No obstante, fué ésa, a no dudarlo, la aspiración de Ortega durante toda su vida: encontrar los expedientes pedagógicos que condujeran a enderezar la mirada mental del español hacia lo objetivo, encontrando en ello tarea y "educación social". Volvemos a topar con el mismo problema más adelante. Baste decir, ahora, que la cooperación requiere una docilidad, una "humildad" que no viene sola, por reflexión de la obra común, sino que depende de la "actitud" radical del que trabaja, anterior al intento de colaboración, aunque ésta la refuerce. Pero Ortega pensaba entonces en obediencia a la ideología pedagógica de la época.

Ese "trabajo en común" es, pese a distingos in-

(4) *Ob. cit.*, tomo I, pág. 54.

(5) *Ob. cit.*, tomo I, pág. 504.

(6) *Ob. cit.*, tomo I, pág. 508.

(7) *Ob. cit.*, tomo I, pág. 513.

(8) *Ob. cit.*, tomo I, pág. 514.

(9) *Ob. cit.*, tomo I, pág. 515.

(10) *Ob. cit.*, tomo I, pág. 517.

oportunos, educativamente saludable. El puede amirnorar engrimientos y complejos de inferioridad mediante la interayuda, considerada tradicionalmente, al decir de Dewey, como "pecado escolar".

Pero son abusivas y equivocadas las conclusiones que extrae del carácter social de la educación. Estas conclusiones se centran en la escuela laica y en la escuela única. Una cosa es que la educación deba tener carácter y objetivos sociales y otra, muy distinta, que se lleve a cabo haciendo tabla rasa de la educación religiosa (sólo posible dentro de la ortodoxia, a pesar de la ficción de la "religiosidad general") y de la existencia de lo que ya en Platón apuntaba como Antropología social diferencial, origen real de las clases sociales.

No quiere decir esto que hayamos de volver a las "castas". El signo de nuestro tiempo, nos guste o no, es absolutamente contrario a tal tendencia. Nos plazca o nos duela, vivimos en la época, bien del "derrumbamiento", bien de la "interpenetración" de las clases. La ascensión de los talentos es una realidad social estimulada hoy por todos los Estados. Pero de esto a la "escuela única" media un abismo. Estoy seguro de que el autor de *España invertebrada* y *La rebelión de las masas*, libros escritos con el propósito fundamental de destacar la misión histórica de las élites, rectificó luego sus apreciaciones de 1910. Probablemente la "oscilación socialista" de su péndulo intelectual entonces fué compensada después por lo que podríamos llamar la "oscilación aristocrática", y hemos de decir que también aquí en el medio está la virtud, porque frente a la *rebeldía de las masas* suele darse, al menos entre nosotros, el *engreimiento de las minorías*, unas y otras afectadas por análogos vicios de insolidaridad radical. Si se me apura, diría que acaso es en el "pueblo" donde se den virtudes de "docilidad" que, siéndoles por lo menos tan necesarias, no vemos abundar en las élites. Pero se trata de un tema inmenso para cuyo desarrollo necesitaríamos mucho espacio.

Señalemos, finalmente, un error y contradicción de Ortega. El error es éste: "Todo lo que la religión puede dar, lo da la cultura más enérgicamente" (11). Tocamos aquí, con dolor, la enorme limitación y la gran desventura de Ortega: su falta de fe religiosa, al menos su imposibilidad para encuadrar las creencias en la ortodoxia. Ello da a toda su obra un horizonte restringido, cuando no erróneo. Falta la perspectiva decisiva que, por los caminos del espíritu, desemboca en la eternidad.

La contradicción con el que fué más tarde (contradicción, por cierto, muy notable, porque atañe a lo que había de ser luego idea defendida por él con particular tesón) se refiere a las relaciones entre las esferas pública y privada de la vida. Dijo en 1910: "Para un Estado idealmente socializado 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, perpetuar ciudades; es una moral estéril y escrupulosa, maniática y subjetiva. La vida privada misma no tiene buen sentido: el hombre es todo él social, no se pertenece; la vida privada, como

distinta de la pública, suele ser un pretexto para conservar un rincón al fiero egoísmo, algo así como esas hipócritas *Indians' Reservation* de los Estados Unidos, rediles donde se encierran los instintos antisociales de una raza caduca" (12).

Cuando la madurez había puesto sordina a las abstracciones, escribió: "Este es el mayor peligro que hoy amenaza a la civilización: la estatificación de la vida, el intervencionismo del Estado, la absorción de toda espontaneidad social por el Estado; es decir, la anulación de la espontaneidad histórica, que, en definitiva, sostiene, nutre y empuja los destinos humanos. ... El resultado de esta tendencia será fatal. ... La sociedad tendrá que vivir *para* el Estado; el hombre, *para* la máquina del Gobierno" (13).

#### VIDA Y EDUCACIÓN

A medida que pasa el tiempo y experiencias y reflexiones van mitigando los ardores juveniles, el enfoque social y político de la educación va siendo sustituido por otro menos beligerante, más científico. En vez de la política, su musa empieza a ser la vida; pero no la vida social, que también le servirá luego para hablar de mil cosas diversas, sino la vida en cuanto realidad entitativa de índole creadora, renovadora, casi mítica. La "razón vital", que no tardará en venir, no es sino el redondeo y conceptualización definitivos de esa "fuente de juventud", esa especie de matriz radical de lo humano que fué para Ortega la *vida*.

En el ensayo "Biología y Pedagogía o el *Quijote* en la escuela", escrito en 1920 y publicado en el tomo III de *El Espectador*, cristaliza esta visión vital, o mejor, vitalista de la educación, como puede deducirse del mismo título. Es, sin duda, el escrito más ineditado y mejor construido que dedicó a las cuestiones pedagógicas, desde un punto de vista teórico.

Parte de un enfoque vitalista de los fenómenos anímicos, procedente de la extensión a la psique de los criterios biológicos. "Todo dependerá—dice—del acierto con que determinemos cuáles son las funciones esenciales de la vida en el orden psíquico, que es el más discutido, problemático y relevante en Pedagogía" (14).

Así como en el orden individual los órganos son más adecuados que los utensilios y las funciones creadoras más importantes que los órganos, de modo análogo la espontaneidad del alma es más fecunda que la cultura o sistema de ideas y convicciones, y ésta preferible a la serie de artilugios y usos, maneras y reglas técnico-prácticas en que consiste la civilización. Hay que atender, pues, educativamente a ese hontanar de espontaneidades creadoras de donde manan las linfas que fecundan luego todos los territorios del alma y son origen de la cultura y la civilización. "Cuidemos primero de fortalecer la vida viviente, la *natura naturans*, y luego, si hay solaz, atenderemos a la cultura y a la civilización, a la *natura naturata*" (15).

(12) *Ob. cit.*, tomo I, pág. 519.

(13) *La rebelión de las masas*, 1930. Tomo IV, pág. 225.

(14) *Ob. cit.*, tomo II, pág. 276.

(15) *Ob. cit.*, tomo II, pág. 281.

(11) *Ob. cit.*, tomo I, pág. 519.

"La cultura y la civilización, que tanto nos envanecen, son una creación del hombre salvaje, y no del hombre culto y civilizado" (16).

Hay aquí una idolatría de los orígenes, una adoración de lo "primitivo", que es rasgo común a numerosas formas del pensamiento moderno a partir de Rousseau. Así, la etnología y la sociología creen poder derivar del conocimiento de la vida en las sociedades salvajes toda la normativa estructural de las comunidades civilizadas, como si lo informe pudiera servir de modelo a lo formado. Ortega proclama su total independencia de Rousseau; y ello es cierto en lo que respecta al principio de la "educación negativa". El escritor español defiende un tipo de actuación que está muy lejos del "evitar que nada sea hecho", del soñador ginebrino. Pero no puede negarse que el papel preponderante que Ortega concede a la espontaneidad sobre la cultura pertenece a la onda mental de la nostalgia del "estado de naturaleza". Se trata, en el fondo, de la misma perversión del pensamiento que lleva a buscar en lo primigenio contornos y modelos para la cultura.

Es cierto que Ortega no llegó a estos supuestos por el mismo camino que Rousseau. Mientras éste "soñó" una situación idílica, situada al principio de las edades, vertiendo a terminología "romántica" el viejo mito de la "edad de oro", Ortega advino al naturalismo por los caminos de la Biología. "Una pedagogía que quiera hacerse digna de la hora presente y ponerse a la altura de la nueva Biología tiene que intentar la sistematización de esta vitalidad espontánea, analizándola en sus componentes, hallando métodos para aumentarla, equilibrarla y corregir sus deformaciones" (17).

De ahí la "pedagogía de secreciones internas" que propugna. Frente a las funciones que, como la inteligencia, tienen una finalidad primordialmente adaptativa, hay otras, más profundas, aunque menos ostensibles, que constituyen como el "pulso psíquico" y animan, y en cierto modo regulan, a las demás. Esas funciones son como la primera manifestación psíquica de la fuerza y empuje de la vitalidad. "Una pedagogía de adaptación tenderá, movida por su miope utilitarismo, a podar en el niño y el adolescente toda la fronda del deseo, dejando sólo aquellos apetitos que el maestro juzga practicables. Con ello vendrá a hacerse cada vez más angosto el círculo de la voluntad y menos briosos los ímpetus del ensayo. Una pedagogía de secreciones internas cuidará, por el contrario, de fomentar los apetitos, formando un abundante *stock* de ellos en el alma juvenil" (18).

Aquí está el nudo del ensayo. Ortega cree que los impulsos, las tendencias, los apetitos, en suma, que integran lo que podríamos llamar el subsuelo psíquico, proporcionan brío al querer, riqueza a la decisión, energía a la voluntad. Ello supone un concepto positivo, afirmativo, de la voluntad que parece estar lejos de los hechos. La voluntad es esencialmente negativa, inhibidora. En vez de decir a los apetitos "sí", su característica más neta es decirles "no". Como mostró Scheler, en vez de un *fiat*, su

esencia radica en un *non fiat*, aunque a veces haya de mover al impulso, "sacando fuerzas de flaqueza", para decirlo con un giro muy nuestro.

Por otra parte, hacer de la pedagogía, en los tramos primeros de la educación, una técnica de vigorización de los apetitos, de las impulsiones elementales, implica desconfiar de la vida, crearla débil y pobre, lo que supone recusar los postulados mismos en que nos inspiramos. Ortega parece olvidar que el primitivo no es creador de la cultura hasta que empieza a dejar de serlo, y a la selva instintiva y apetitiva sustituye el jardín regulador de las normas. Y el sentido último de toda norma no es un "hágase esto", sino una prohibición. Aun los preceptos de carácter más positivo sólo tienen sentido cuando implican una negación de otros, a los que reemplazan. Para "amar a Dios sobre todas las cosas" hay que comenzar por abandonar los ídolos.

Prescindiendo de la raíz naturalista del ensayo, hemos de señalar dos aciertos rotundos que en él campean. De una parte, la impugnación del practicismo educativo, que deja en barbecho los predios hondos y específicamente humanos a que debe atender la "educación fundamental". De otra parte, y sobre todo, su defensa brillantísima del cultivo de los sentimientos y del papel del mito en la primera educación.

En cuanto a los sentimientos, como correlatos de las tendencias, es evidente que la educación primaria debe potenciarlos, no por inclinación a la sensiblería, sino por su papel fecundador de la totalidad psíquica. Cada día confirma con mayor energía la investigación psicológica el genial atisbo de Ortega al decir: "El niño debe ser envuelto en una atmósfera de sentimientos audaces y magnánimos, ambiciosos y entusiastas. Un poco de violencia y un poco de dureza convendría también fomentar en él. Por el contrario, deberá apartarse de su derredor cuanto pueda deprimir su confianza en sí mismo y en la vida cósmica, cuanto siembre en su interior suspicacia y le haga presentir lo equívoco de la existencia" (19).

Y ello porque aunque la norma, que limita, y al limitar, adensa y forma, debe constituir el objetivo de la educación, su introducción ha de ser gradual, a tal punto, que una educación que tempranamente encierra al niño en la red tupida de las prohibiciones contraría su desarrollo normal y atenta contra su salud psíquica, presupuesto imprescindible de la cual es la confianza en sí mismo y el "derecho a la estimación y al amor de padres y educadores". Una educación que no cuente de antemano con las travesuras, los errores y los defectos del niño es una educación que desconoce su naturaleza y la deforma. De ahí el vigor con que "la pedagogía más alerta postula una educación por la confianza", mas no por evitar al pequeño el descubrimiento del "sentido equívoco de la existencia", como Ortega dice, sino por la necesidad de convertir a su personalidad profunda, más que en un enemigo en un aliado de su formación. Aquí descubrimos lo que el proceso educativo tiene de "arte", en el mejor sentido de la palabra, y ya nos dijo Gracián hondamente que "sin el auxilio del arte toda se pervierte naturaleza". El *quid* está

(16) *Ob. cit.*, tomo II, pág. 283.

(17) *Ob. cit.*, tomo II, pág. 285.

(18) *Ob. cit.*, tomo II, pág. 291.

(19) *Ob. cit.*, tomo II, pág. 296.

en saber dosificar su respeto relativo con la necesidad de insertar en ella, diríamos orteguianamente, los valores en que se manifiesta el espíritu para hacer posible la cultura. Tal es el problema pedagógico capital.

Sin caer en una pedagogía "infantilista", es decir, "naturalista", se puede actuar educativamente evitando que "la madurez gravite sobre la infancia oprimiéndola, amputándola, deformándola" (20). Pero las páginas en que habló del "mito" como hormona psíquica, de la supervivencia del niño en el hombre maduro, del papel fecundante de los deseos en la amplitud del paisaje íntimo, quedarán como muestra impar del talento intuitivo de Ortega al acercarse a la psicología infantil. Su concepción del alma del niño como "varita de virtudes" que transmuta lo real en deseable es, por el fondo y por la forma, una de las más valiosas aportaciones que España ha hecho a la pedagogía moderna. Por cierto, nunca citada ni glosada como merece. Menos aún aplicada a la escuela por los prácticos de la educación, salvo intentos aislados.

Señalemos, por último, el hecho de que Ortega ha sido uno de los pocos universitarios españoles que se han ocupado en temas de educación primaria, considerada generalmente como menester parvo y modesto de los "maestros de escuela" (21). Para él, "el problema de la educación elemental es el problema de la educación esencial", en todos los sentidos de la palabra (22). Opinión destacable en un país de enemigos de la infancia y del método (23).

#### MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

El interés que el autor de *El tema de nuestro tiempo* sentía hacia las disciplinas pedagógicas se pone de manifiesto nuevamente en un artículo de la *Revista de Pedagogía*, publicado en 1923. Se titula "Pedagogía y anacronismo", y en él se duele del carácter retrógrado y desfasado de las ideas educativas que informan en cada generación la preparación de las juventudes. Reiterando su concepción antipracticista, arremete contra Kerschensteiner porque éste considera la educación como preparación para la ciudadanía. Atribuye esta idea *démodée* al "anacronismo constitucional que suele padecer el pensamiento pedagógico. El pedagogo que concibe un libro en 1922 lo fundamenta en las ideas de sus maestros, que son de 1890; pero aquellas ideas no informan las leyes y la vida escolar hasta 1940. Con lo cual venimos

(20) *Ob. cit.*, tomo II, pág. 300.

(21) Piénsese en el libro *La superstición pedagógica*, publicado por don Julián Ribera en 1913, en el que pueden leerse ex abrupto como éste: "La pedagogía, hablando en plata, parece que se inventó para que unos tontos enseñen a otros tontos." Recuérdese, asimismo, la "antipedagogía", término acuñado por Unamuno contra los pedagogos.

(22) *Ob. cit.*, tomo II, pág. 276.

(23) Al decir esto, nos referimos a la infancia como edad, es decir, como "estamento vital", con exigencias y derechos propios. Un país de dominadores no está muy dispuesto a considerar con la debida atención la delicadeza, ternura y necesidad de protección de los niños. Las pruebas abundan en todos los campos de la educación y la existencia pública española. Bibliotecas infantiles, parques para niños, lecturas y recreos genuinamente pueriles faltan entre nosotros.

a la grotesca situación de que los niños de 1940 son educados conforme a las ideas y sentimientos de 1890 y que la escuela, cuya pretensión es precisamente organizar el porvenir, vive de continuo retrasada dos generaciones" (24).

Acaso la "aceleración de la Historia", fenómeno puesto de relieve en los últimos años por varios pensadores, haya hecho cambiar algo los términos de la situación denunciada por Ortega. Además, podemos preguntarnos si la inevitable "inercia de la Historia" no constituirá un factor positivo, pese a nuestro enfoque "progresista" y ultradinámico del acontecer. ¿Qué sería de los pueblos si a cada nueva generación fuesen sustituidos los puntos de vista doctrinales y prácticos de la formación de la niñez? ¿No será conveniente que la pedagogía viva "al día" en cuanto se refiere a los medios de educación y "a los siglos" en relación con los fines?

En 1928, Ortega escribe un prólogo para un libro escolar titulado *Nuestra razón*. Ahora se dirige a los niños en vez de explicar teorías acerca de su educación. La "ausencia de los mejores" y la necesidad de distinguirlos de la "gente" constituyen el motivo central de los consejos que da a los pequeños lectores. Consejos, por otra parte, sin duda, sólo borrosamente entendidos por sus destinatarios. Cierta inata aristocratismo, desarrollado a medida que avanza la madurez, le lleva aquí a formular juicios quizá excesivos sobre el acierto indudable de los "menos" frente a los "más". "En toda lucha de ideas o de sentimientos, cuando veáis que de una parte combaten muchos y de otra pocos, sospechad que la razón está en los últimos. Noblemente, prestad auxilio a los que son menos contra los que son más" (25).

No nos atreveríamos nosotros a formular una norma tan tajante, aunque estemos muy lejos del sufragio universal. Mas nos parece entrever en esta opinión un principio antisocial, al menos con arreglo a lo que vamos sabiendo hoy respecto a la textura psicológica de la formación del "nosotros". Y creemos que, a despecho de numerosas sugerencias positivas de Ortega, particularmente contra la chabacanería intelectual de las gentes, esta superstición *élitista*, en un país tan insolidario como el nuestro, ha contribuido no poco a fomentar en los "selectos" una proclividad al "encastillamiento" orgulloso y antisocial, cabalmente opuesto al intento final del maestro, así como a la acción de la "caridad abundante en luz y en inteligencia" (26), argamasa sobrenatural de las sociedades.

Si "Biología y Pedagogía" era el ensayo más construido de Ortega, "Misión de la Universidad" es aquel en que la doctrina pedagógica se ciñe más a las necesidades españolas de reforma de los estudios. No obstante su índole "provisional" y de desarrollo apenas esbozado en muchos de sus puntos, campea en este trabajo, junto a una valentía notable para encararse con la verdad, la claridad de pensamiento, que fué uno de los dones más preciados del talento de Ortega.

(24) *Ob. cit.*, tomo II, pág. 132.

(25) Texto íntegro en el semanario *Juventud*, octubre 1955, núm. 623.

(26) San Pablo: *Epístola a los Filipenses*, I, 9.

Pocas veces se ha formulado con argumentación tan terminante la razón que asiste a quienes se oponen a la copia servil de instituciones docentes extranjeras. "Principio de educación: la escuela, como institución normal de un país, depende mucho más del aire público en que íntegramente flota que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros. Sólo cuando hay educación entre la presión de uno y otro aire, la escuela es buena. Consecuencia: aunque fuesen perfectas la segunda enseñanza inglesa y la Universidad alemana, serían intransferibles, porque ellas son sólo una porción de sí mismas. Su realidad íntegra es el país que las creó y mantiene" (27).

He aquí los puntos esenciales de este magnífico ensayo de 1930:

a) Una nación no debe su grandeza a la perfección de su escuela. Al contrario, la escuela es buena cuando la nación es grande. "Esto es un residuo de la beatería "idealista" del siglo pasado" (28).

b) Además de la formación de profesionales y la preparación de los investigadores, la Universidad debe transmitir la cultura, indispensable en la educación de las élites que han de mandar. Esa nueva "misión de la Universidad" exige la enseñanza de las grandes disciplinas culturales (Física, Biología, Historia, Sociología y Filosofía) (29).

c) Adaptación del trabajo universitario al estudiante medio.

En este punto argumenta con mucho acierto contra la ilusión que consiste en exigir al estudiante más de lo que puede aprender. "De tal modo es imposible que el estudiante medio aprenda en efecto y de verdad lo que se pretende enseñarle, que se ha hecho constitutivo de la vida universitaria aceptar ese fracaso" (30). Y más adelante: "Una institución en que se pretende dar y exigir lo que no se puede exigir ni dar es una institución falsa y desmoralizadora" (31).

Pone el dedo en la llaga al señalar que "es ineludible volver del revés toda la Universidad o, lo que es lo mismo, reformarla radicalmente, partiendo del principio opuesto. 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" (32). Este, como Ortega señala, no es sólo el problema capital de la enseñanza universitaria, sino el de todos los grados docentes.

"En la enseñanza—y, más en general, en la educación—hay tres términos: lo que habría que enseñar o el saber, el que enseña o maestro y el que aprende o discípulo. Pues bien: con inconcebible obcecación, la enseñanza partía del saber y del maestro. El discípulo, el aprendiz, no era principio de la Pedagogía. La innovación de Rousseau y sus sucesores fué simplemente trasladar el fundamento de la ciencia pedagógica del saber y del maestro al discípulo y reconocer que son éste y sus condiciones peculiares lo único que puede guiarnos para construir un or-

ganismo con la enseñanza. La actividad científica, el saber, tiene su organización propia, distinta de esta otra actividad en que se pretende enseñar el saber. El principio de la Pedagogía es muy diferente del principio de la cultura y de la ciencia" (33).

No puede formularse con mayor precisión el punto de vista pedagógico, olvidado entre nosotros. Continuando a Ortega, me permitiré indicar sucintamente mi visión de las causas de esta ceguera, que lleva a hacer estudiar a un alumno de segunda enseñanza durante un curso dos mil páginas, y a uno de medicina, cinco o seis mil, enormidad única en la historia de la enseñanza universal. Ortega indica sólo la interna desmoralización de una institución que vive la ficción de enseñar lo que el estudiante no puede aprender. Pero hay que subrayar la pérdida de energías que ello supone, el odio del joven a una corvea que, en vez de hacerle amar el estudio, le lleva a detestarlo, y, sobre todo, la falta absoluta de respeto al muchacho que este régimen docente supone.

Tal falta de respeto no es una frase. No hay enseñanza, mucho menos educación, sin un respeto profundo a la persona del alumno. Y no hay respeto cuando la relación docente, en lugar de ser una *relación de comunicación*, adecuación y enriquecimiento, *en vista del alumno*, para cuyo beneficio la enseñanza existe y se dispone, es una *relación autoritaria de imposición* del maestro al escolar. El maestro español, particularmente fuera del grado primario, tiende a subvertir la relación educativa, creyendo que planes, libros, programas y clases existen como "patrimonio" suyo, cuando, en verdad, sólo se justifican en función del alumno. Pero las motivaciones psicológicas últimas de esta tendencia y la ignorancia pedagógica que las recubre no caben aquí. Tendríamos que internarnos en las tendencias al dominio, propias del español, absolutamente opuestas a la relación educativa (34).

d) Consecuencia de este giro copernicano, que espere, desde 1930, una realización adecuada, es el principio de la "economía en la enseñanza". Ortega lo formula así: "La escasez, la limitación en la capacidad de aprender es el principio de la instrucción" (35). Principio sobre cuyo contenido jamás meditarán bastante los redactores de planes de enseñanza y los mismos profesores.

Su ejecución reclama una "poda inexorable", operada con arreglo a estos criterios:

1. Dar los conocimientos necesarios para la vida del hombre que es estudiante.

(33) *Ob. cit.*, tomo IV, págs. 327-328.

(34) Sería necesario mucho espacio para mostrar cómo la hiperavidez constituye uno de los polos esenciales del alma del español. Tal avidez se desgrana en múltiples facetas, desde la agresividad hasta el instinto de apropiación. Una de las formas más generalizadas de ese impulso es el imperio sobre los otros. No es casual la dureza de nuestra convivencia, ni la proclividad docente a interpretar la enseñanza como un "patrimonio del maestro". De hecho, casi todos los funcionarios públicos se consideran "amos" de la parcela de "servicio social" a que están adscritos. Pero esta propensión, cuyas causas son tan complicadas, se desmenuza en mil formas que tienen de avidez nuestra literatura y nuestra vida. Empeño capital de una pedagogía nacional, hoy inexistente, sería determinar la etiología y terapéutica de semejante condición. Porque la tiene.

(35) *Ob. cit.*, tomo IV, pág. 331.

(27) *Ob. cit.*, tomo IV, pág. 316.

(28) *Ob. cit.*, tomo IV, pág. 315.

(29) *Ob. cit.*, tomo IV, pág. 335.

(30) *Ob. cit.*, tomo IV, pág. 326.

(31) *Ob. cit.*, tomo IV, pág. 327.

(32) *Ob. cit.*, tomo IV, pág. 327.

2. Dentro de este contenido, habrá que llevar a cabo todavía una reducción determinada por "lo que de hecho puede el estudiante aprender con holgura y plenitud" (36).

Aquí Ortega cierra contra la inclinación de muchos profesores a confundir formación de buenos profesionales con preparación de investigadores. Aún habría que distinguir entre investigadores de verdad, al cabo casi siempre conscientes de sus deberes docentes, y los *dilettanti* de la investigación, que querrían embutir en los cerebros jóvenes fárragos inmensos de opiniones y teorías. El resultado es la desorientación literal de los estudiantes. (Pensemos, por ejemplo, en las teorías etiopatogénicas (Medicina) y las formuladas en torno a las instituciones jurídicas (Derecho), para no citar más que dos casos) (37).

c) A la economía en el contenido científico habría que añadir la economía en los medios docentes: racionalización de los métodos de enseñanza.

Ortega roza aquí uno de los mayores fallos de nuestra educación. El maestro español apenas se preocupa de los métodos de enseñanza. Muchos de ellos, a la manera del arabista Ribera, piensan, imitando al avestruz, que no existen ni la Pedagogía ni el método: abencerrajismo intelectual sólo posible en un país que, por las motivaciones antes aludidas, tiende a desconocer "al otro", a no ser como objeto de dominio y motivo de batalla. Sin embargo, el deseo del *Azorín* de las *Lecturas españolas* ("que haya en España millares y millares de hombres ávidos de conocer y comprender") sólo será realidad cuando todos nuestros maestros estudien y apliquen buenos métodos docentes. Para ello es necesario edificar una Pedagogía universitaria, falta que también señaló Ortega en el ensayo que comentamos. "Todo aprieta para que se intente una nueva integración del saber, que hoy anda hecho pedazos por el mundo. Pero la faena que ello impone es tremenda y no se puede lograr mientras no exista una metodología de la enseñanza superior pareja, al menos, de la que ya existe en los otros grados de la enseñanza. Hoy falta por completo, aunque parezca mentira, una Pedagogía universitaria" (38). ¿Estarán dispuestos a facilitar su edificación quienes se consideran a sí mismos como depositarios y albaceas del pensamiento orteguiano? Porque es muy posible que el mejor Ortega esté aquí. Y no hay que olvidar, como él proclamó, "que la Pedagogía de Herbart, y tras ella todas las Pedagogías posteriores, se convierten en pura logomaquia desde el punto en que los pedagogos se hallan exentos de una seria preparación filosófica" (39). Obligación, pues, de las Facultades de Filosofía será aprestarse al estudio de esa Pedagogía universitaria, que ponga orden y concierto, no sólo en el cúmulo de los saberes, sino también en todas las enseñanzas de nuestros Centros docentes superiores, llevando "economía", disciplina y método allí donde imperan el capricho y el desconocimiento de la capacidad de aprender de los estudiantes.

(36) *Ob. cit.*, tomo IV, pág. 334.

(37) La "libertad de cátedra", al modo español, es un hecho insólito, forma académica de la hiperavidez nacional, que es algo más que individualismo.

(38) *Ob. cit.*, tomo IV, pág. 347.

(39) *Ob. cit.*, primera edición, tomo VI, pág. 266.

## LIBRO Y ESTUDIO

En el ensayo "Sobre el estudiar y el estudiante" (primera lección de un curso, 1933), se ocupa Ortega en analizar filosóficamente la dificultad intrínseca del estudiar. El "lado del alumno", que tan poco preocupa a nuestra docencia, constituía, como se ve, uno de sus temas predilectos. Para él, una ocupación es auténtica cuando responde a una necesidad real; pero el estudiante pocas veces siente la necesidad íntima de estudiar. *Tiene que estudiar*, como el ciudadano *tiene que ser contribuyente*. De ahí la falsedad radical de la enseñanza. "En ningún orden de la vida es tan habitual y tolerado lo falso como en la enseñanza" (40).

Concluye diciendo: "...es preciso volver del revés la enseñanza y decir: enseñar no es primaria y fundamentalmente sino enseñar la necesidad de una ciencia, y no enseñar la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante" (41).

Es probable que la intención de Ortega al escribir esto se relacionase con la doctrina pedagógica del "interés". Porque enseñar la necesidad de una ciencia es hacerla "deseable", y para ello es imprescindible que el docente posea una capacidad "artística" merced a la cual sabrá mover los más íntimos y escondidos resortes de la afectividad del alumno, a fin de despertar en él el *apetito de saber*.

Pero toda enseñanza parte de libros; al menos se sirve de ellos como de auxiliares imprescindibles. En la *Misión del bibliotecario* (1935), Ortega se propuso darnos el "misterio del libro" hecho de palabras y de silencios, de manifestaciones y de alusiones, de tierra y de atmósfera. "La escritura, al fijar un decir, sólo puede conservar las palabras, pero no las intuiciones vivientes que integran su sentido. La situación vital de donde brotaron se volatiliza inexorablemente: el tiempo, en su incesante galope, se la lleva sobre el anca. El libro, pues, al conservar sólo las palabras, conserva sólo la ceniza del efectivo pensamiento. Para que éste reviva y perviva no basta con el libro. Es preciso que otro hombre reproduzca en su persona la situación vital a que aquel pensamiento respondía. Sólo entonces puede afirmarse que las frases del libro han sido entendidas y que el decir pretérito se ha salvado... Pero esto no podrá hacerlo sino aquel que se encuentra siguiendo la misma pista que el autor; por tanto, que antes de leer el libro, ha pensado por sí sobre el tema y conoce sus veredas" (42).

Ahora bien: ¿no será misión de todo maestro digno de tal nombre servir de "ambientador" y "animador" de libros, enseñando a leerlos a sus alumnos? Pues enseñar a leer no es solamente comunicar el manejo de los símbolos literales, sino, sobre todo, enseñar a catar y paladear el mensaje que el autor nos envía desde las páginas de un libro. Esto es, en verdad, enseñar (de *in-signare*): saber hacer vivir ante las almas de los alumnos el mensaje que yace en la cárcel de los signos.

Spengler dijo en 1933: "...ya no se sabe leer", aludiendo a la pérdida progresiva de la serenidad, la

(40) *Ob. cit.*, tomo IV, pág. 552.

(41) *Ob. cit.*, tomo IV, pág. 554.

(42) *Ob. cit.*, tomo V, pág. 234.

objetividad y el sosiego que padece el europeo. Veinte años después, el "partisanismo" mundial ha contribuido a acentuar tal ineptitud. Ortega nos enseñó a leer, al punto que puede afirmarse que la mayor parte del haber intelectual de los españoles actuales es debida a su alto magisterio.

No podremos aceptar cuanto escribió; pero fué maestro en el más noble y fecundo sentido. También pedagogo que supo derivar hacia la educación un ramal luminoso de su inquietud filosófica. Y es de lamentar que él, gran incitador, cuya prosa brillantísima, de un estilo que no tiene semejante, ni en

gálibo ni en belleza, desde hace siglos, no continuase el estudio que sobre el valor educativo del mito inició en el tomo III de *El Espectador*. Gran señor de la inteligencia, su liberalismo, hijo de los castillos habitados otrora por linajes que tanto admirara, hubo de sufrir dolores acerbos ante la inundación mundial de una *mentalidad partidaria*, antitética de la suya. Sin duda no volvió al tema "porque se le derramó por el corazón demasiada melancolía" (43).

---

(43) *Ob. cit.*, tomo II, pág. 297.