

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN DEL HOMBRE EN LA CONCEPCIÓN DE JOSÉ ORTEGA Y GASSET

W. R. Daros.
Conicet.

El hombre, un ser que deviene en la circunstancia

Una teoría acerca de lo que es la educación expresa el producto de una visión y elaboración compleja de la vida humana que integra diversas variables en un sistema interpretativo. Ella implica delimitar una concepción del hombre (de la vida intelectual, afectiva, volitiva, etc.), de la sociedad (del derecho, de la política, etc.) y de la interacción entre esas variables y sus productos (la ciencia, la cultura, la técnica, etc.). Lo importante se halla en que esta teoría dé pie a un proceso didáctico coherente, de modo que de la teoría sea posible pasar a la práctica en la realización de las ideas.

El concepto "educación" no se comprende en sí mismo, pues no es un absoluto, fundamento de su propio autosen­tido. La educación es un proceso que implica un sujeto de ese proceder, con distintas posibilidades en una sociedad determinada. ¿Es que acaso nos educamos o nos educan? ¿Para qué nos educamos? ¿En qué sociedad y para qué sociedad? Una teoría exige repensar esas variables.

Ahora bien, según Ortega y Gasset, la realidad fundamental radica en la vida del hombre individual que interactúa con la sociedad. En este contexto, la educación debe concebirse fundamentalmente como el desarrollo humano (cognoscitivo, libre, afectivo, operativo) del hombre en su interacción social. El hombre es una generador de la razón vital como medio para interactuar con las circunstancias hasta el punto de que no vive para razonar sino que razona para vivir (raciovitalismo). Esta concepción filosófica hace del pensamiento de Ortega una filosofía siempre actual, más allá de algunos aspectos con los cuales se puede no concordar. La educación es posible precisamente porque el hombre no es sino se hace, se desarrolla, se fabrica a sí mismo braceando en el mar de las circunstancias, con cierta dramaticidad.

La educación es un proceso de *edución* (*e-ducere*: un sacar de) por el cual un hombre imperfecto se perfecciona relativamente, haciendo una realidad lo que solo era una posibilidad. Para que este proceso sea científico, preciso, se requiere de la ciencia pedagógica que determine el fin (lo que debe ser el hombre) y los medios para lograrlo.

"Como la física estatuye las leyes de la naturaleza, y luego en las técnicas particulares se aplican estas leyes a la fabricación, así la *pedagogía* anticipa lo que el hombre debe ser, y después busca los instrumentos para hacer que el hombre llegue a ser lo que debe"¹.

Pero lo que el hombre debe ser no es algo necesitado, determinado de antemano por otros. El hombre es humano desde el momento en que decide autónomamente vivir y elaborar su propio proyecto de vida. En este sentido, la educación es ante todo una *ayuda* desde el exterior (heteroeducación) para que todo hombre pueda ser libre inventor y fabricante de su vida, dentro de las circunstancias que lo condicionan. Por esto *la educación termina siempre siendo autoeducación*, esto es, la educación que cada hombre hace de su propio proyecto de vida en una sociedad y la realización de ese proyecto, lo que *requiere un armónico y notable dominio de todas las fuerzas de su ser*. La vida del hombre es problemática. Por ello, la educación no es una receta, sino *un*

proceso de relativo perfeccionamiento en el vivir con los demás. Por esto, la educación implica un irremplazable proceso de aprendizaje, de experiencia de vida, de aprovechamiento de facilidades individuales y sociales para mejorar al individuo y a la sociedad en interacción.

“Lo que pasa es que se ha educado siempre a los hombres para la estabilidad y no para la *movilidad*. Por movilidad entiendo los cambios rápidos en la estructura de nuestro contorno social”².

La educación entendida como aprendizaje

Alguien es *joven* porque no es in nada determinado y, en ese sentido, es inmaduro. *Madurar* implica inventar el propio proyecto de lo que se desea ser y poner en marcha su realización. Esto supone un esfuerzo irrenunciable en cada sujeto inmerso en dificultades. Nada, en efecto, debilita más los profundos resortes del ser viviente como el exceso de facilidades. Si se acepta vivir, la necesidad de vivir impone luego constantes problemas a resolver. Se impone entonces la tarea de dominar lo circundante y, para ello, de dominar, encauzar y desarrollar las propias fuerzas. Porque aunque el medio nos ayude proponiéndonos ante todo modelos de vida y de acciones, la persona individual se forma "de adentro hacia afuera"³. En todo caso, siempre es necesario aprender: aprender a vivir, a conducirse en el mundo.

La *educación es un proceso vital de aprendizaje y su producto*; por eso supera en mucho la actividad desarrollada en las escuelas o universidades. Las escuelas dan medios, pero no educan si cada alumno no se educa: si cada uno no asume la tarea de darse una forma ser personal y social. El que aprende es el protagonista de su propia educación. Por ello, no es exacto y conveniente pensar el proceso educativo a partir de la enseñanza o de los deseos del docente.

"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"⁴.

Analícemos, brevemente, estos tres términos:

a) El *saber*, lo que el maestro debería enseñar y el alumno aprender, tiene por objeto el vivir interactivamente en una sociedad con dificultades y facilidades. El objeto de posible enseñanza es de por sí inmenso y la vida humana resulta breve. Urge, pues, *reducir cualitativamente lo enseñable*. Ante todo se debe enseñar no lo que utópicamente desean el maestro o la sociedad, sino *lo que el alumno puede aprender*. En segundo lugar, se debe reducir el tiempo dedicado a la enseñanza para posibilitar "más cantidad de efectivo aprendizaje"⁵. En sus primeras etapas, el contenido del saber debería ser *breve, elemental y orgánico*.

En los *grados superiores* de enseñanza, se debería enseñar: 1) a ser un hombre culto; 2) a ejercer una profesión y 3) a investigar científicamente.

Para andar con acierto en la selva de la vida hay que ser culto, esto es, capaz de cultivar el propio ser, de asumir y reformar los productos culturales, los modos de vivir, de pensar y de actuar. Mas *la ciencia no puede ser, sin más, el principio de la pedagogía*. La educación debe centrarse sobre el que aprende y sobre sus posibilidades psicológicas, y no sobre el saber tomado como un absoluto y sin referencias al aprendizaje y a las facilitaciones propias del didacta. La

didáctica posee, en efecto, una relativa autonomía y especificidad: ella consiste en facilitar los aprendizajes y se rige, por lo tanto, por un principio diverso (al interés del científico), donde se integra *el saber científico con las posibilidades psicológicas* del aprendizaje del discípulo.

"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"⁶.

Para que el hombre pueda cultivarse, crecer y desarrollarse en el dominio de sus propias fuerzas, las instituciones escolares deberían ofrecer medios. En una época en la que los conocimientos son crecientes y parecen ahogar al niño y al joven, Ortega hace una opción por lo cualitativo más bien que por lo cuantitativo. La educación *general* debería ofrecer una imagen física del mundo (Física), temas fundamentales de la vida humana (Biología), un panorama del proceso histórico de la especie humana (Historia), la estructura y el funcionamiento de la vida social (Sociología), un plano del Universo (Filosofía)⁷ y el dominio de lenguajes (matemático, simbólicos). Luego vendrán las especializaciones y los saberes según las diversas ocupaciones sociales. Las *asignaturas* no son sino fracciones convencionales para aprender a vivir: con las ciencias, las filosofías y las letras intentamos solucionar los problemas de comprender la vida; con la moral procuramos solucionar las formas de vivir; con el arte ensayamos expresar el último rincón de la misma, lo sublime (*sub-limine*: experimentar lo que está más allá del límite)⁸. La *filosofía* es antes que un sistema de doctrinas cristalizadas, *una disciplina de liberación íntima que enseña a sacar triunfante el pensar propio y vivo* de todas las ligaduras dogmáticas. Por ello, *no habrá buenos pedagogos mientras no haya un poco de filosofía en quienes se preparan para ser docentes*⁹.

Pero además de ejercitarse en el aprendizaje de sí mismos mediante el dominio de estas materias, los alumnos deberían *prepararse para la vida dominando una profesión*: ser un buen médico, un buen juez, un buen profesor, etc. Es más debería *aprenderse también prácticamente*: en el trabajo y mediante el trabajo social de la profesión elegida para el trabajo. El trabajo profesional debería entenderse como una *cooperación en común*, engendradora de la comunidad. De este modo, cada aprendiz educa sus propias fuerzas con la ayuda de los demás, y para sí y para los demás. *Una pedagogía, pues, centrada en el aprendizaje, pero con sentido social*¹⁰.

El *saber*, sin embargo, implica no sólo el ejercicio y producción de la cultura y el ejercicio de una profesión; sino, además, iniciarse en el dominio abierto de una forma de aprender mediante el ejercicio de la investigación. *No se trata de hacer de todo estudiante medio un científico nato*, preocupado de un sector reducido y específico, pero despreocupado de la estructura general de su disciplina o de los problemas humanos y sociales a ella inherentes.

"Las disciplinas de cultura y los contenidos profesionales serán ofrecidos en forma pedagógicamente racionalizada -sintética, sistemática y completa-, no en la forma que la ciencia abandonada así misma preferiría: problemas especiales, 'trozos' de ciencia, ensayos de investigación"¹¹.

Si bien no se puede confundir el método científico con el método didáctico (pues éste implica, además, la preocupación por adecuar y facilitar la investigación sistemáticamente), la investigación no se opone a las instituciones de enseñanza. Por el contrario, *la enseñanza vive del espíritu de investigación y de los resultados de la ciencia*. La ciencia es la dignidad y el alma de las instituciones de enseñanza, especialmente de la Universidad. La ciencia es el intelecto que procede en una forma determinada: con capacidad para la invención de hipótesis e interpretacio-

nes y con el rigor de la prueba. La ciencia es una forma de pensar y esta forma hace del estudiante un aprendiz con espíritu científico-crítico. Es este espíritu crítico el que hace lentamente del niño un ciudadano eficiente, capaz de criticar la tierra de los padres y construir la tierra de los hijos.

Sólo se puede ser *crítico* cuando se asume conscientemente *criterios*: medidas o puntos de vista precisos con los cuales proceder a observar, analizar, confrontar, experimentar. La crítica, propia del espíritu científico, es el *alma del método para aprender y educarse*. Ella supone disciplina interior para poder dudar y confrontar las opiniones contrapuestas; supone libertad de pensamiento para generar otros puntos de vista y no temer al error si se lo sabe aprovechar para continuar investigando la verdad¹².

b) La enseñanza y la educación implican no solo la variable del saber; sino, además, *al que enseña o educa* ayudando, facilitando aprender. La enseñanza y el docente, en efecto, tienen sentido sólo *en función del aprendizaje*, del aprendiz en cuanto éste puede y desea aprender¹³.

Ahora bien, como el aprendizaje consiste en un proceso en el que el aprendiz es el protagonista (irremplazable, personal y libre aunque condicionado por las circunstancias), el docente no puede imponer la verdad de su enseñanza. La verdad humana requiere, para ser tal, la libertad para investigarla. El docente, por lo tanto, más que enseñar verdades, tiene la función de facilitar el acceso a ella para que cada aprendiz la investigue o descubra por su cuenta y riesgo, en un proceso crítico y vital.

"Quien quiera enseñarnos una verdad que no nos la diga: simplemente que aluda a ella con un breve gesto, gesto que inicie en el aire una ideal trayectoria, deslizándonos por la cual lleguemos nosotros mismos hasta los pies de la nueva verdad. Las verdades, una vez sabidas, adquieren una costra utilitaria; no nos interesan ya como verdades, sino como recetas útiles. Esa pura iluminación subitánea que caracteriza a la verdad, tiénela ésta sólo en el instante de su descubrimiento. Por esto su nombre griego, *aletheia* (significó originariamente lo mismo que después la palabra *apocalipsis*), es decir, descubrimiento, revelación, propiamente desvelación, quitar el velo o cubridor. Quien quiera enseñarnos una verdad, que nos sitúe de modo que la descubramos nosotros"¹⁴.

El *fanático* trata de convencer a los demás, de imponer sus ideas; el *docente*, por el contrario, tiene conciencia de los propios límites y los del propio saber y, aun sin pretender que su alumno sea un científico, presenta los conocimientos con la *función de facilitar un aprendizaje crítico*, con menos tiempo y esfuerzo. Como el docente no se halla centrado en lo que él desea enseñar, sino en lo que el alumno puede aprender, se dedica a facilitar los aprendizajes "eliminando las disciplinas que el estudiante no puede aprender" y dedicándose a los métodos de enseñar que *no excluyan la actividad inquisitiva de los alumnos*. El docente, más que enseñar una ciencia, enseña la necesidad de una ciencia que el alumno deberá recrear. Procura, sin embargo, enseñar desde un punto de vista científico y *organiza didácticamente la ciencia en función de la vida*¹⁵.

El docente se *diferencia* del investigador porque aquél: 1º) se preocupa por el aprendizaje del alumno; 2º) se preocupa porque el saber tenga un carácter sintético y sistemático, y 3º) no obliga a estudiar, pero evalúa los aprendizajes desde un punto de vista psicológico, lógico y humano, esto es, evalúa lo que objetivamente aprende, y tiene en cuenta el esfuerzo y las dificultades objetivadas que hallan en aprender tal o cual realidad. En consecuencia, no espera psicológicamente los mismos resultados.

Si el docente no se preocupa por el aprendizaje del alumno, todo el proceso de enseñar se

convierte en algo falso.

"Si el estudiante, sea por lo que sea, no aprende el profesor no podrá decir que enseña, sino a lo sumo que intenta pero no logra enseñar"¹⁶.

La enseñanza del docente cobra sentido a través de la facilitación del aprendizaje del alumno. Se trata, sin embargo, de una facilitación de las dificultades excesivas, pero no de un exceso de facilitación que excluya el esfuerzo del alumno por resolver o replantear los problemas. En este sentido, el docente debe facilitar que el alumno se introduzca en la vida, individual y social, en sus problemas, posibilitando los intentos de autodisciplina para dominar esos problemas y para organizar sus propias posibilidades¹⁷.

La ciencia (de la vida, de la sociedad, etc.) es para el docente materia y pretexto (pre-texto) para su misión de enseñar. El docente enseña algo (física, historia, etc.), pero lo que verdaderamente se espera de él es que, además de saber su ciencia, sepa pedagogía y en especial didáctica, esto es, que sepa facilitar el aprendizaje de esos conocimientos, teniendo presente cuál es el fin de la educación y cuáles son los medios. Mas "nada es tan necesario al maestro como la libertad de espíritu", una autodisciplina de liberación íntima que le enseña a pensar sin ligaduras dogmáticas, una sabiduría que reconoce los límites del saber y del actuar. Más que *dar soluciones, el buen docente sabe presentar problemas gradualmente*, sabe posibilitarle analizar sus pre-juicios, porque siempre aprendemos a partir de una tradición de conocimientos previos que no hemos analizados¹⁸. No impone la necesidad de estudiar: los problemas lo hacen por él. Tampoco espera iguales soluciones de parte de todos los alumnos.

"En mi opinión, *hombre culto* es aquel para quien en todo momento el mundo interior existe"¹⁹: un mundo con ideas propias, con sentimientos y proyectos propios, aunque por ser propios no tiene que ser necesariamente opuestos a los de los demás. El docente es un hombre culto precisamente porque sabe claramente lo que quiere: no se pierde en la selva de la cultura. Sabe reconquistar *una sobriedad en los contenidos del saber actualizado*, para *manejarlos y manejarse* con una disciplina creadora e interior, por lo que elabora una cultura crítica y de carácter sintético, capaz de ser guía eficaz para las situaciones prácticas. La función docente exige para ello una actividad realizada *en el diálogo y en el amor*, esto es, en pro del desarrollo pleno del que aprende, situado siempre *en un contexto histórico y crítico*. El docente no debe separar a los alumnos de la sociedad y de la vida real. La realidad, en efecto, con sus dificultades y facilidades, es la primera pedagoga²⁰.

c) La enseñanza y la educación implican tener presente el saber, al docente o educador y *al que aprende*. El que aprende y su aprendizaje para llegar a ser persona constituyen el centro de la educación y de todos los procesos e instituciones educativas.

El proceso de educarnos y de aprender son auténticos cuando se inician en una necesidad previamente sentida por el sujeto²¹. Se trata de una necesidad sentida en el sujeto, con sus raíces en él, autóctona, auténtica.

Desgraciadamente la educación y la enseñanza han seguido -por una necesidad social- un camino falso imponiendo necesidades desde el exterior, sin que sean, para el sujeto que aprende, una auténtica necesidad.

"El hecho es que el estudiante tipo es un hombre que no siente directa necesidad de la ciencia, preocupación por ella y, sin embargo, se ve forzado a ocuparse de ella. Esto ya significa la falsedad general del estudiar... ¿Quién va a pretender que el hombre sienta efectiva necesidad en un cierto

año de su vida, por tal ciencia que a los hombres anteriores les vino en gana inventar?

Así, de lo que fue una necesidad tan auténtica y vivaz que a ella dedicaron su vida íntegra unos hombres -los creadores de la ciencia- se hace una necesidad muerta y un falso hacer. No nos hagamos ilusiones: en ese estado de espíritu no se puede llegar a saber el saber humano. Estudiar es, pues, algo constitutivamente contradictorio y falso. El estudiante es una falsificación del hombre²².

Si no se tiene deseos de estudiar y el estudiante es obligado a estudiar, por debajo de la cultura recibida a la fuerza, quedará inculto el hombre.

Se necesita precisamente lo que no se tiene, lo que falta; y *el estudiante joven generalmente no necesita de la ciencia*. La aprende, en consecuencia, como una cosa *ya hecha*, como un contenido que ya es verdad y que no es menester discutir o criticar. Busca asimilarla tan como está ahí en los textos. Ahora bien, esto es lo contrario de hacer ciencia. Quien *construye* la ciencia no está satisfecho con el saber que hay “y procurará *deshacer* el que se presenta como ya hecho”. La *comprensión plena* de una cosa implica la “capacidad de destruirla imaginativamente y luego intentar reconstruirla en la idea”²³.

Sin el deseo de aprender, y así educarse, sólo hay disociación entre el hombre y los productos culturales. Por debajo de la cultura impuesta por las circunstancias, el hombre permanece inculto, bárbaro, sin dominio vital del saber, esto es, sin saber, sin autodisciplina y plenitud creadora.

El verdadero aprendizaje y la auténtica educación comienzan cuando el ser humano se halla náufrago en las circunstancias, cuando se enfrenta con contradicciones teórico-prácticas y debe resolver problemas. El aprendizaje y la educación implican un desarrollo en el dominio de las propias posibilidades porque el individuo se encuentra en crisis, sin saber qué hacer. Entonces el que aprende debe *poner en actividad todas sus fuerzas*, preocupaciones y deseos de aprender para resolver el problema de su existencia. *Aprender no es un juego*, si por juego entendemos pasar el tiempo sin preocupación; pero aprender *puede considerarse un juego*, porque aún en los niños los juegos son importantes y se pone en ello toda la atención, la inteligencia, el prestigio, la alegría y el esfuerzo posible para solucionarlo.

Este esfuerzo y estas energías concentradas disciplinan naturalmente las fuerzas del psiquismo, si es sistemáticamente ejercitado, y genera una persona con matices y responsabilidad propia. El proceso de educación se convierte, entonces, en un proceso personalizador²⁴. Por otra parte es verdad que el exceso de problemas o la ausencia de los mismos, no posibilitan aprender: los problemas deben ser psicológicamente adecuados a quien aprende; entonces surge el deseo de superarlos, de superarse y se aprende con ellos.

Este proceso de aprendizaje no está exento de errores y fracasos, pero *los errores son parte imprescindible de la búsqueda crítica, del aprovechamiento de la experiencia*. Reconocer un error es adquirir una verdad. Sin dudas, sin vacilaciones, la verdad no se hace manifiesta y crítica. El aprendizaje -que es el proceso en el que nos educamos- presupone una capitalización de la experiencia pasada para poder actuar más eficazmente en el futuro.

La educación, como la vida, es un proceso de aprendizaje en la crisis, la que exige perfeccionar la capacidad de distinguir, de dirigir la atención desde adentro²⁵, de pensar para obrar con mayor eficacia ante las dificultades y facilidades que ofrece el mundo. Aunque la educación no se reduce a pensar, (éste es un instrumento fundamental de aprendizaje y para el desarrollo de las propias posibilidades. Pensar, y con ello aprender, supone un "*proceso mental ordenado y conforme a un plan* en que perseguimos deliberadamente un problema y evitamos las meras asociaciones. En la asociación va el alma a la deriva, inerte y deslizante, como abandonada al alisio casual de la psique. *En la intelección*, por el contrario, ejercemos verdaderas actividades: compa-

ramos, analizamos, atribuimos, colegimos, inferimos, abstraemos, clasificamos, etc."²⁶.

En la educación, como en el aprender y en el pensar, existe una fase *subjetiva* o psicológica y una *objetiva* o lógica: por un lado, se busca la utilidad personal y, por otro, una adecuación a la realidad. En el mismo proceso, nos mueven preocupaciones *psicológicas*, pero no nos desentendemos de las exigencias *lógicas*.

“Decimos que un pensamiento es *lógico* cuando no nace en nosotros aislado y porque sí; antes bien, le vemos manar y sustentarse de otro pensamiento nuestro, que es su fuente psíquica. El ejemplo clásico es la conclusión. Porque pensamos las premisas, aceptamos la consecuencia: si aquellas son puestas en duda, la consecuencia queda en suspenso, dejamos de creer en ella. El porque es el fundamento, la prueba, la razón, el *Logos*, en suma, que proporciona racionalidad al pensamiento. Pero, a la vez, es el manantial *psicológico* de donde sentimos brotar ésta, la fuerza real que lo suscita y mantiene en el espíritu”²⁷.

El niño no es el adulto; si olvidamos esto no comprendemos la vida infantil. La infancia no es una etapa enfermiza que la vida humana atraviesa para llegar a la madurez. Lamentablemente se conoce poco de la psicología del niño. “Siempre se hace que la madurez gravite sobre la infancia, oprimiéndola, amputándola, deformándola”.

Se cree que debemos adaptar prontamente el niño al ideal de hombre adulto. Pero *cada edad tiene sus valores y su tiempo*. El sabio nace del niño y no a la inversa. “El mejor hombre no es nunca el que fue menos niño, sino al revés... Las personalidades culminantes suelen parecer algo pueriles al ciudadano mediocre. El comerciante -a mi entender, le tipo inferior del hombre- encuentra siempre un tanto infantil al poeta, al sabio”²⁸. *Superar la niñez no es negarla, sino conservar la integrada en otras formas*, como creatividad, fantasía, holgura, vitalidad, capacidad de vivir para ideales y deseos, capacidad de crítica y prueba.

Pensar, lo mismo que educarnos, no es una faena mecánica; sino una tarea exasperada de un ser que se siente perdido en el mundo y aspira a orientarse. Si la vida no fuese en su raíz un encontrarse extraviado en un entorno cuyas vías desconoce, y donde no sabe cómo ha caído y cómo va a salir, no existiría educación, ni nos esforzaríamos en dominar las circunstancias pensando, fantaseando y sometiendo a rigor adecuado lo fantaseado.

Entramos sin preparación en el escenario de la vida y debemos aprender todo lo típicamente humano, para dominarlo y ponerlo en función del yo y sus proyectos: desde los límites del propio ser corporal hasta el dominio de los pensamientos y de la materia. En este aprendizaje para inventar y realizar nuestros proyectos y desplegar las potencialidades de nuestro ser, todo es útil: desde nuestros cuerpos y mentes (que son instrumentos universales) hasta las cosas materiales y los sistemas teóricos. Lo importante es que todo ello posibilite al ser humano calificarse como persona, esto es, hacerse origen responsable de los propios actos y proyectos. Cada persona se califica, en efecto, por su proyecto de vida en la sociedad²⁹. En este proceso, primero se forma la persona y el proyecto social; luego el íntimo; primero se asumen modelos, luego se genera el propio.

“Lo primero que el hombre se forma es *su persona social*, el repertorio de acciones, normas, ideas, hábitos, tendencias, en que consiste nuestro trato con los prójimos. Y puede llegarse a poseer una personalidad social muy civilizada, muy estimable y llena de virtudes, o al menos destrezas cuando aún la intimidad casi no existe. Tendríamos entonces que la persona podría representarse por una esfera hueca. La pared de la esfera -el espíritu *social* de la persona- es más o menos gruesa, pero, al cabo, tras ella hay un *vacío central*. Conforme progresa la planificación de su cultura personal, la pared *crece hacia adentro*, va creando capas más internas del individuo. El término ideal del desa-

rollo sería que la *esfera espiritual en que consiste la persona fuera maciza y compacta*.

Nótese que ambas espiritualidades, la periférica y la íntima, son de muy distinto rango. Aquella está integrada por lo recibido y mostrenco. Son las ideas que piensa todo el mundo, los impulsos de conducta que el ambiente imprime a todos por igual, las preferencias y repulsiones comunes. Se trata, pues, de *la forma inferior de espiritualidad*, en que ésta se confunde casi con lo mecánico. En cambio, la *intimidad* comprende solo los pensamientos que el individuo crea o recrea por sí, las actitudes morales que nacen con plena independencia en la soledad original de su ser, aparte de los prójimos. Todo esto, que es *lo más valioso*, última potencia del espíritu, *es lo que tarda más en formarse dentro de la persona, y es lo que estimamos*. En definitiva, se trata de los criterios decisivos - intelectuales, morales, etc.-; solo cuando el hombre posee en su fondo estos criterios propios, firmes, que son su sustancia inalienable, decimos que es plenamente persona. El que solo posee el repertorio de modos recibidos sólo funcionará con corrección en las situaciones rutinarias previstas por ese repertorio. Colocadlo en una circunstancia nueva, y no sabrá qué hacer, su reacción será torpe, *porque no puede recurrir al fondo creador de sus criterios propios*"³⁰.

La persona implica un cuerpo, también un alma (que anima -o da vida-, los sentimientos, las emociones, los deseos, los apetitos; pero implica también un espíritu.

“Llamo *espíritu* al conjunto de actos íntimos de que cada cual se siente verdadero autor y protagonista. El ejemplo más claro es la voluntad. Ese hecho interno que expresamos con la frase ‘yo quiero’, ese resolver y decidir, nos aparece emanado de un punto céntrico en nosotros, que es lo que estrictamente debe llamarse ‘yo’”³¹.

Está claro que *la persona es una unidad*; y esa unidad de conocimiento, sentimiento y voluntad, capaz de intuiciones, de afectos y razonamientos es la que se educa o no se educa, esto es, *se da una forma de ser, relativamente constante, propia* y por ello, “personal”. El buena parte, el resultado de la educación consiste en el lograr el dominio de sí en nuestra relación y colaboración con los demás. *No todo lo que está en nosotros está bajo nuestro dominio*, bajo el dominio de nuestra persona. “Mis impulsos, inclinaciones, amores, odios, deseos, son míos, pero no son ‘yo’. El ‘yo’ asiste a ellos como espectador, interviene en ellos como jefe de policía, sentencia sobre ellos como capitán... El espíritu o ‘yo’ no puede, por ejemplo, crear un sentimiento, ni directamente aniquilarlo”; puede sin embargo, encauzarlo, contenerlo, “impedir que se derrame” o abandonarse a él. *La educación es el proceso y el ejercicio que posibilita al ser humano ese dominio*³².

Si por *persona* se entiende el origen y dominio de los propios actos, ella implica entonces dos aspectos mutuos: 1) la vida del sujeto humano 2) en búsqueda de objetividad. La persona educada domina o encauza sus actos, pero los actos espirituales (de la inteligencia y la voluntad) se dirigen no al sujeto sino a los objetos, a saber cómo son las cosas, los acontecimientos. Aunque sentir, conmovernos, desear, son actos individuales, privados; conocer verdaderamente una cosa “tiene sus raíces y fundamento en ese orbe universal y transubjetivo”³³.

De esta manera, la educación y el aprendizaje cumplen la tarea de *preparar al ser humano para autoconducirse en la vida social, como sujeto y persona con objetividad, en medio de las variantes circunstancias*. Formarnos una persona implica formarnos una *jerarquía de valores*, un *proyecto de vida, raíz última*, unificadora de la persona y cimiento de su carácter. Dicho en otras palabras, educarse es hacerse persona en la dimensión social e individual, en constante interacción: de afuera hacia adentro y de adentro hacia fuera.

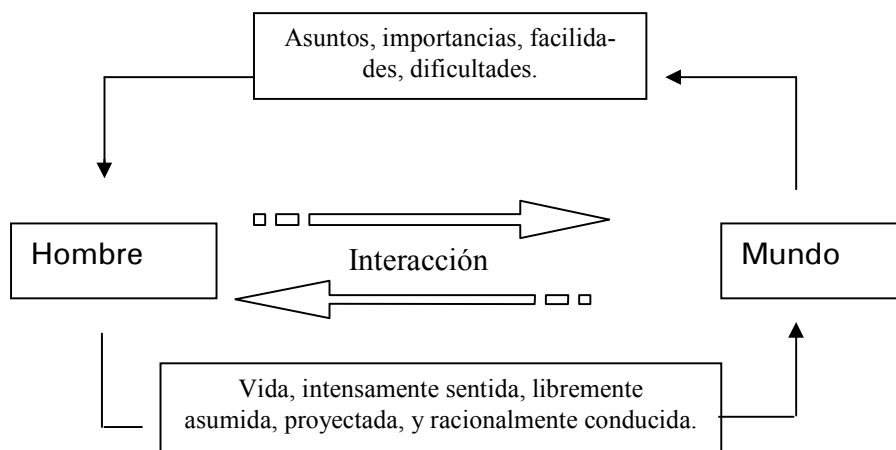
Una teoría de la educación

Opinar es teorizar; teorizar es interpretar, integrar realidades conflictivas en un nuevo principio, originado por una nueva perspectiva sobre el tema, guiado por nuevos intereses o preferencias. A la teoría de la educación se le suele llamar *pedagogía*. Ahora bien, “la *pedagogía* anticipa lo que el hombre debe ser, y después busca los instrumentos para que el hombre llegue a ser lo que debe ser”. Pero se trata de una anticipación y búsqueda interior que cada persona debe realizar: “El problema de la pedagogía no es educar al hombre exterior (sólo desde el exterior)... sino al hombre que piensa, siente y quiere”³⁴.

El principio filosófico asumido por Ortega es, para él, un hecho absoluto y manifiesto: la vida individual y concreta de cada hombre es la realidad radical, sin ser la única realidad. Pero el hombre es libre ante su vida: puede asumirla o rechazarla y suprimirla. La vida comienza a ser humana cuando el hombre la hace suya, cuando la elige con su voluntad libre, y la ordena y realiza con su inteligencia engendradora de proyectos y buscadora de instrumentos en medio de dificultades. Entonces la razón se pone al servicio de la vida en el mundo. Emerge así un nuevo principio filosófico: el racionvitalismo³⁵.

"Nosotros, pues, al partir de *la vida humana como realidad radical*, saltamos más allá de la milenaria disputa entre idealistas y realistas y nos encontramos con que son en la vida *igualmente reales, no menos primariamente el uno que el otro: Hombre y Mundo*. El *Mundo* es la maraña de asuntos o importancias en que el *Hombre* está, quiera o no, enredado; y el *Hombre* es el ser que, quiera o no, se halla consignado a nadar en ese mar de asuntos y obligado sin remedio a que todo eso le importe”³⁶.

El principio radical de la filosofía de Ortega es *la vida esclarecida con la razón, el racionvitalismo*; pero este principio genera, a su vez, otro principio primario: la vida humana es *interacción* entre el *Hombre* y el *Mundo*.



Vivir es convivir, es dialogar y actuar en el mundo. Pero el vivir es intransferible: cada uno debe habérselas con el mundo³⁷ y para ello necesita desarrollar todas sus fuerzas organizada y armónicamente. De aquí la necesidad de la educación. Por el mero hecho de nacer, el hombre no sabe ya instintivamente cómo vivir. Cada uno debe habérselas con su mundo, inventar el texto

de su vida en el contexto de su mundo. Para ello no son suficientes los instintos y dejarse vivir. Al decidir vivir, el hombre toma en sus manos el timón de sus actos siguientes. La educación se convierte, entonces, en el proceso por el cual intentamos ser humanos: fantasear nuestro proyecto de vida e intentar realizarlo o reformularlo, realizando así nuestro ser en una sociedad.

En este sentido, *la educación se vuelve el proceso de convertirnos en persona social e individualmente*. El mundo nos moldea exteriormente desde que nacemos; pero reactuamos e interactuamos con ese mundo (físico, social, político, cultural, etc.) *formándonos interiormente*, elaborando nuestra intimidad, nuestros proyectos, criterios y valores. Todo lo que nos posibilita y facilita, pues, el logro de nuestra *personalidad íntima* (proyectos, criterios, valores) debe ser considerado educativo, fundamental para darnos una forma propia o formación. Esta formación es *una conquista*, no un don; *es un logro mediante un esfuerzo*. La educación no es, por tanto, un mero proceso de instrucción. Ésta se halla en función de aquélla.

La razón la construye el hombre en función de su vida: no vive para pensar sino que piensa para vivir. El cuidado de la inteligencia debe encarnarse, pues, en el contexto de la vida que interactúa con el mundo. Pero ni el hombre ni la realidad son necesarios o naturalmente racionales³⁸. La racionalidad es un recurso de ordenamiento, de previsión de las consecuencias que se derivan de los presupuestos admitidos. Mas nada asegura que nuestra lógica y nuestras interpretaciones se adecuen con la realidad del mundo.

La educación, por ello, implica un proceso en el que ensayamos interpretaciones y conductas para *comprender y actuar en la vida*; pero en el cual *no se descarte el error y el fracaso*. La competencia y el éxito no debieran convertirse en los valores absolutos de la vida humana. La vida humana es compleja y su valor no puede establecerse solamente por el éxito en el logro de un proyecto. Tiene importancia conservar el recuerdo de los errores: ello hace a la historia personal y social, y hace a la experiencia. *La educación* -ese intento por darnos una forma estable de vida, una formación con la cual podemos dominar nuestras posibilidades y dirigir nuestros actos- *no es un proceso en el que el sujeto necesariamente logra su fin*; por el contrario, implica esfuerzo y no garantiza el éxito. El hombre es un náufrago en el mar de la vida y no siempre alcanza la salvadora orilla. Todo lo que *merece la pena*, todo lo que es de *verdad humano*, *es difícil*. Con frecuencia, la vida tiene un carácter deportivo: “Se complace en el esfuerzo y no en su resultado”³⁹.

El reconocimiento de la carencia, de las necesidades y de la falibilidad humana es, fundamental en educación, pues se constituye en el motor de los procesos de investigación, en la promotora de la libertad para la verificación, en la base de la sabiduría al reconocer la limitación del conocimiento humano⁴⁰. Surge, entonces, como necesaria a la educación, la actitud crítica ante las creencias propias y ajenas.

En la perspectiva intelectual, la educación consiste entonces en posibilitar que el sujeto, al interactuar con el mundo, lo interprete subjetivamente y lo verifique objetiva o intersubjetivamente.

Pero el núcleo del ser humano es, además, afectivo y activo, y la inteligencia se pone en función de la resolución de problemas que surgen también en el ámbito afectivo y activo.

Dado que el hombre es lo que puede ser; su ser inacabado se halla proyectado hacia el futuro, hacia lo que proyecta ser. De aquí la posibilidad y la necesidad de la educación. Su no acabamiento, su imperfección posibilitan su educación, pero a su vez la definen como una necesidad del ser humano para poseer sus fuerzas, su ser y llevarlo a plenitud como persona en su mundo.

Ahora bien, como el hombre es él y sus circunstancias, no puede ser pensado sin la sociedad y el Estado con el cual interactúa. El hombre, en este contexto, es el protagonista de su educación, pero en ella está presente la sociedad y el Estado, entendidos como *colaboradores* de la

autoeducación⁴¹. El modo en que se organiza el actuar social influye y condiciona indudablemente la manera de pensar y actuar de los individuos; y éstos influyen, a su vez, sobre aquél.

El *hombre* y la *sociedad* nacen sin un ser fijo y determinado. Son no solo lo que son sino *además lo que desean y pueden ser*; son proyectos abiertos y reformulables. Por esto estima Ortega que la mejor base de la política es la sociedad democrática en cuanto aprecia la libertad. Esto -hecho sistema- es un socialismo democrático liberal⁴². Este sistema parece ser el más acordado con la dimensión social, pluralista e individualmente libre del hombre. Indudablemente que el hombre puede educarse y se ha educado en todos los sistemas políticos. Pero el sistema recién mencionado parece ser una facilidad más adecuada para favorecer el logro de individuos que se formen una personalidad, social e individual, libre y responsable de sí misma y de la sociedad con la que interactúan. La sociedad democrática y liberal parece ser una condición conveniente (aunque no suficiente) para colocar a todos en situaciones favorables para ser plenamente hombres. A la inversa, los hombres formados en el espíritu crítico -con pluralidad de criterios- parecen ser la base sana para proteger una política social de participación en la libertad. Es fundamental a la educación humana la *tolerancia* para con las opiniones ajenas. Esta, en efecto, implica el reconocimiento de la falibilidad humana y, en consecuencia, la necesidad de la libertad de investigación y de diálogo. La *tolerancia* "es una proyección en lo político de aquella cualidad individual que llamamos buena educación"⁴³. Pueblo e individuo deben mutuamente defender, en colaboración, la conciencia propia y la libertad.

"En Europa, el pueblo tiene una conciencia política y no tolera que le arrebaten la libertad de conciencia, porque como usa de su conciencia, necesita de la libertad"⁴⁴.

En esta educación interactiva entre el individuo y la sociedad, la *ciencia moderna* ha sido un poderoso factor formativo de una conciencia antidogmática, participativa y socializadora.

La educación, como el vivir, es un proceso y el producto de la interacción entre el yo y sus circunstancias. Las circunstancias (facilidades y dificultades) posibilitan al hombre organizarse como sujeto de su actividad, tanto para adaptarse a ellas como para actuar sobre ellas y revolucionarlas de acuerdo con sus proyectos. Esta organización del sujeto constituye, como proceso y como resultado, la educación, la formación, la propia forma de ser y de actuar como persona. El hombre educado ha adquirido la capacidad para interactuar con originalidad ante las variables circunstancias del mundo, en un tiempo y en un espacio precisos. La educación primitiva, como el hombre primitivo, se asegura en la colectividad, en las pautas exteriores⁴⁵. La adecuación a estas pautas le suprime el miedo ante la indefensión. Sólo lentamente interactuará el hombre creándose una interioridad, cargada de valoraciones y criterios personales para interpretar el mundo personalmente. El niño, como el primitivo, reaccionan primeramente fantaseando, creando mitos con los que se explican la realidad. Luego, gradualmente, ante las frustradas interpretaciones, surgirá la necesidad de la verdad, producto de la crítica, esto es, de la pluralidad de criterios o puntos de vista. La autoridad de las tradiciones o de los padres constituyen el criterio de verdad (acrítico) en la primera fase de la educación⁴⁶. Concepto e imagen no se separan aún, aunque ya han sufrido una primera abstracción respecto del objeto físico. Esta fase se inicia educando, esto es, dominando la percepción o intuición.

Con el dominio de la atención comienza la educación personal individual, la posibilidad de encauzar las propias fuerzas del psiquismo personal. El *dominio de la atención es índice de un doble progreso*: de un progreso lógico, circunscribiendo los objetos según un mayor o menor contenido; y de un progreso psicológico, dominando la visión psíquica, haciendo emerger el sujeto interior de los actos.

"La *abstracción* lógica es, pues, un orden ideal de los conceptos establecido según su mayor o menor contenido, según el mayor o menor número de sus notas... La abstracción es el resultado rendido por el acto psíquico de la atención. Llámase *atención* esa peculiar fijación de la visión psíquica sobre una parte del contenido presente en ella"⁴⁷.

Los conceptos son aspectos arrancados (abstraídos) a las cosas intuitas. El *espíritu crece robusteciendo el dominio de sus fuerzas*; por eso, sobre la intuición o visión directa, al abstraer, puede liberarse parcialmente del objeto, dominando su modo de ver las cosas. La ideación indica un paso adelante en ese dominio. Las ideas, en efecto, que se inventan; no se abstraen: suponen un mayor ejercicio de la fantasía y de la inteligencia pero, a su vez, una mayor necesidad de crítica y verificación. Por ello, no es difícil constatar que, por una parte, la juventud en su fantasía estime haber resuelto todos los problemas; y, por otra, que la sabiduría consiste en progresar reconociendo los límites de nuestra ignorancia, la inadecuación existente entre nuestras creencias y la realidad a la cual se refieren⁴⁸.

En un sentido humano y maduro, nadie es más espontáneo y menos libre que el niño, el primitivo y las comunidades primitivas. La libertad de algo y para algo supone, en efecto, la organización y el dominio del sujeto que interactúa con las circunstancias de su mundo, sin ser alienado por ellas. La educación aparece entonces como una opción entre dos posibilidades: seguir nuestro gusto o ajustar nuestra voluntad a una ley superior⁴⁹. Por ello, el no educado exige, ante todo y principalmente, a los demás; y el educado *se exige ante todo a sí mismo*: en consecuencia, es capaz de esperar, de ceder el paso, de atender al débil, de comprender poniéndose en el lugar del otro. Ortega lamentaba que las instituciones educativas se alejaban cada vez más del ideal de posibilitar el surgimiento de aristócratas, en el buen sentido de la palabra: "hombres sabios, justos y de sentimientos delicados", "fuertes hombres óptimos". La aristocracia actual consiste, "no en cualidades internas a los hombres, sino en un poder material anónimo, cuantitativo: el dinero". El capitalismo en que vivimos podría "definirse como el estado social en el que las aristocracias son imposibles"⁵⁰.

El no educado vive autoabsorbido en su yo, en su mundo, en sus urgencias, en su imagen, en su importancia. El hombre supera al animal precisamente porque ha logrado dominar su atención, ensimismarse, crearse un sí mismo, fantasear más pero siendo responsable por sus fantasías.

"No hay duda que en todo ser animado, el más importante de sus mecanismos es *la atención*. Estamos allí donde atendemos... El animal está siempre fuera: el animal es perpetuamente lo otro, es paisaje. No tiene un *chez soi*, un dentro y por eso no tiene un sí mismo. Cuando materialmente le es dado desatender al contorno, se duerme"⁵¹.

Solo el hombre, en quien el alma se ha formado plenamente, posee un centro aparte y suyo, diferente respecto del cosmos físico y social, no coincidente con él. Por eso, la persona madura debe construir su propio fundamento y su relativa seguridad a partir de su soledad, con su propio esfuerzo. Por eso, *la educación es el proceso, y el resultado del proceso de poseerse a sí mismo; es utilización y superación de lo biológico*, es dominio de la voluntad por parte del hombre para decidir personalmente lo que va a ser⁵².

El hombre-masa, al carecer de un "dentro" o sí mismo personal, constituye, por el contrario, un ejemplo patente de lo que es el hombre no educado. El hombre aún no educado, es presa de sus apetitos, vive sin obligaciones, a disposición de las circunstancias, carente de voluntad para elaborar e intentar realizar una vida según un proyecto personal. El hombre-masa, como un

niño mimado, abrumado por las facilidades que le presentan las circunstancias, no ha podido ni necesitado organizar su sí mismo personal y verificar su valer con las limitaciones del medio.

“*Mimar* es no limitar los deseos, dar la impresión a un ser de que todo le está permitido y a nada está obligado. La criatura sometida a este régimen *no tiene la experiencia de sus propios confines*. A fuerza de evitarle toda presión en derredor, todo choque con otros seres, llega a creer efectivamente que *sólo él existe*, y se acostumbra a no contar con los demás, sobre todo a *no contar con nadie como superior a él*”⁵³.

El hombre, por otra parte, puede ser *instruido* pero *no educado*: puede usar los productos técnicos materiales (aparatos, maquinarias, etc.) y espirituales (resultados de las ciencias, literatura, etc.), pero hacerlo en forma mecánica, sin conocer los principios que producen esos productos, sin poder recrear el saber, sin replantear los problemas. El *hombre-masa* vive dogmáticamente sin duda y sin crítica. Su actuar es directo e impone sus ideas como las únicas verdaderas y válidas. Con ello, suprime el diálogo y la tolerancia entre las opiniones y creencias divergentes. *Su única razón es la fuerza*: la fuerza que totaliza las razones, el totalitarismo en la conducta para con los demás. Por ello desea imponerse a los demás y desea a los demás a su disposición. La actitud totalitaria, individual o social, es la negación de la libertad y de la educación humana.

En este contexto de la educación según la concepción de Ortega, el *hombre argentino* es, como el joven, un ser rico en posibilidades, pero sin determinarse nunca por medio de una vocación; sino siendo perenne promesa como la Pampa y constante búsqueda de fortuna sin un proyecto de vida definido. Bien podemos decir, pues, que el típico hombre argentino es -él y su estructura social- un hombre y parte de un pueblo aún por educarse. Un hombre y un pueblo vertidos al exterior, hacia la fachada, sin interés y sin esfuerzo por la personalidad que es riqueza interior⁵⁴. Incapaz de exigirse competencia específica y de exigirla a los demás, vive a la defensiva, en la inseguridad personal y social; inseguridad que la sociedad misma agrava al desalentar todo intento serio de educación personal y social.

En su aparente cultura, el hombre argentino sigue en su interior sin cultivar un proyecto personal que supere los valores económicos y la beatería de la cultura, la cual nunca llega a ser personal. El argentino no carece de posibilidades pero estas permanecen en la condición de promesas. No asume, en efecto, la irremplazable tarea educativa de convertirse en persona. Por otra parte, la carencia -desde sus orígenes- de auténtica vida democrática con la cual interactuar, es causa y efecto del autoritarismo individual y social⁵⁵.

La educación de todo hombre no se reduce a su personalidad social, a su trato mecanizado con los demás. En realidad, la verdadera educación humana comienza cuando los hombres *deciden* vivir y realizarse como personas interactuando con la sociedad, con valores y criterios propios, pero aceptando el valor fundamental y común de la vida cualitativamente humana. Mas esto exige deseo y voluntad por aprender, por aprovechar la experiencia, corrigiendo los errores del presente y del pasado, en la realización de un proyecto propio, personal y social. *Un pueblo y un individuo que no aprenden no serán nunca educados*. Mas aprender exige responsabilidad individual y social, ofrecer y recibir confianza que compense el esfuerzo realizado. En este contexto, Ortega advertía *dos defectos de la enseñanza moderna*: a) enseña derechos (del hombre, de la mujer, del niño) y no obligaciones; y b) deja inculto el fondo de la existencia: enseña medios y no aquello que es absoluto, como la defensa de vida del hombre⁵⁶.

En períodos de *corrupción general*, el proceso educativo se vuelve particularmente dramático. La *desesperanza* lleva a aceptar soluciones extremas de conducción autoritaria, de inter-

vencionismo de Estado, que tampoco facilitan la generación de un sí mismo personal responsable y autónomo. Periódicamente se cae, entonces, en una "*cultura de la desesperación*" caracterizada por el *escepticismo dominante*, por el *pesimismo* en las minorías, por la *irreflexión* en las muchedumbres, por un *dominio inexorable de las estructuras sociales sobre los individuos*⁵⁷.

La educación no es un proceso *ni mágico, ni fácil ni de éxito seguro*. La educación es cultivo de las fuerzas personales -de sí mismo- y de la sociedad, en un incesante proceso de interacción y -en el mejor de los casos- de crecimiento. Para Ortega, la cultura no es la beatería de la erudición, el cúmulo de los datos (sin la elaboración, las realizaciones de las hipótesis y la prueba); la cultura no está constituida únicamente por los objetos culturales (materiales o intelectuales). *La educación es cultivo de sí mismo; desarrollo de la persona y de la sociedad*; es lo opuesto al espontáneo funcionar de los instintos o de la Naturaleza: consiste *ante todo en un cultivo de la voluntad* que es capaz de superar la necesaria base biológica y económica sobre la que se apoya. La educación no es una cultura ya hecha sino un cultivo constante donde se autoproducen, en interacción, los hombres y la sociedad. Hay que desconfiar de la educación ya hecha, de las ciencias o productos ya confeccionados. La educación es un proceso intransferible que *nadie puede realizarlo por otro*, ni de una vez para siempre⁵⁸. Nadie puede educarse por otro, *nadie puede aprender por otro*, cada uno es responsable de ello. Por eso el logro de la educación es la conquista moral, un dominio y desarrollo de sí, como individuo y como sociedad, realizado con esfuerzo, con trabajo, con justicia y con libertad. Es necesario hacer interactuar vida y educación o cultivo de sí: una vida no cultivada es barbarie; una educación o cultivo desvitalizado es bizantinismo.

Al educarse, cada uno debe *hacer y rehacer su propia vida*, su propio modo (riguroso y creativo) de pensar y actuar. Aprende, y se educa, quien siente la necesidad auténtica que lleva a querer saber cómo son las cosas, a crear su saber personal mediante la ayuda del saber socializado o científico.

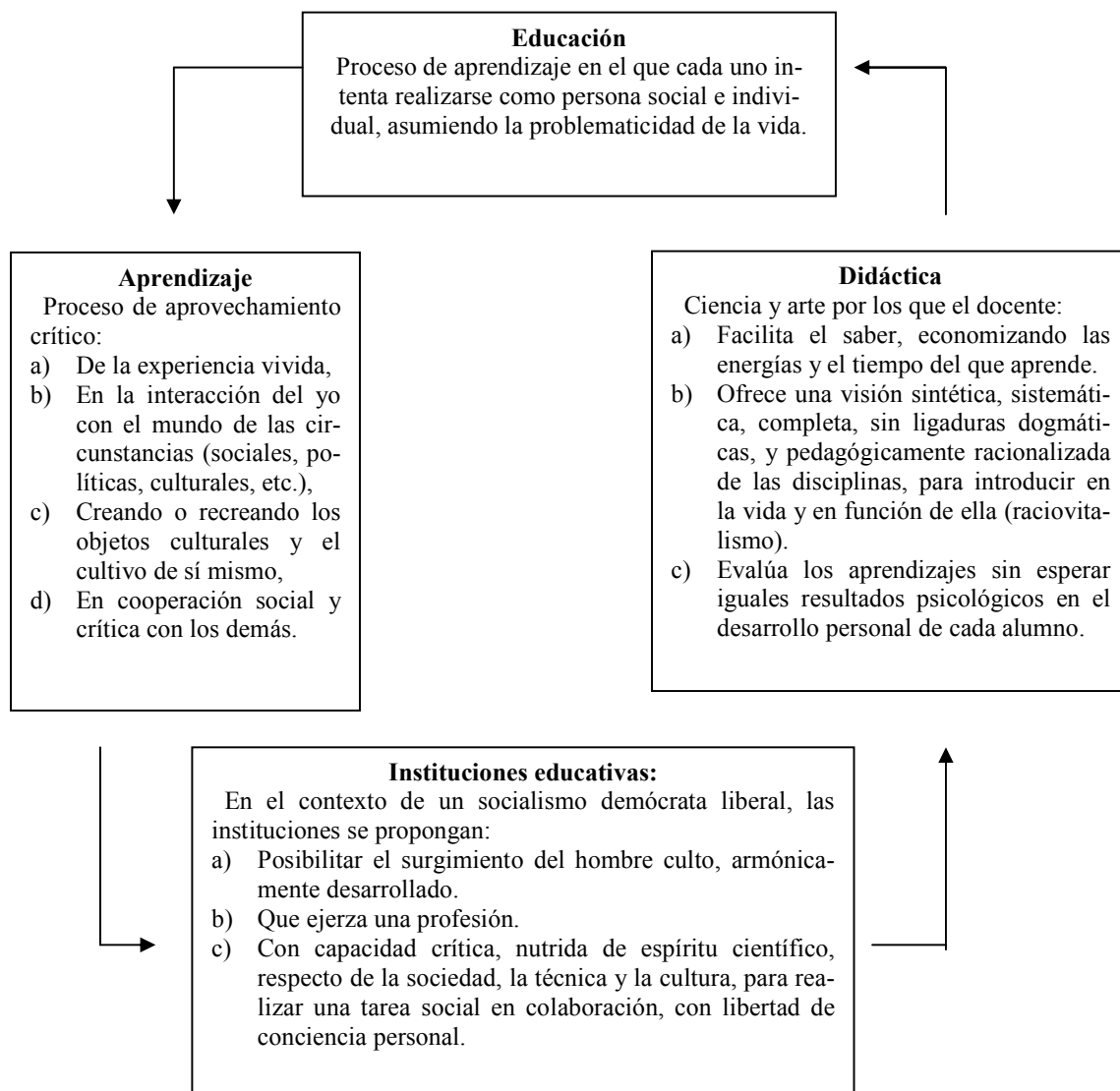
"Basta con comparar el modo de *acercarse a la ciencia ya hecha*, el que solo va a estudiarla, y el que *siente auténtica, sincera necesidad de ella*. Aquél tenderá a no hacerse cuestión de contenido de la ciencia, a no criticarla: al contrario, tenderá a reconfortarse pensando que ese contenido de la ciencia ya hecha tiene un valor definitivo, es la pura verdad. Lo que busca es simplemente asimilársela tal y como está ya ahí. En cambio, el menesteroso de ciencia, el que siente *la profunda necesidad de la verdad*, se acercará cauteloso al saber ya hecho, lleno de suspicacia, sometiéndolo a crítica, más bien con el prejuicio de que no es verdad lo que el libro sostiene"⁵⁹.

Pero el espíritu de la técnica y del método científico -la crítica- es sólo un *medio o instrumento* en función de la educación. Ésta es desarrollo, organización, crecimiento de vida acompañado de razón: es racionovitalismo. La educación no es desenfrenada expansión de lo⁶⁰s instintos vitales, ni seco discurrir abstracto. Es vida que reconoce sus límites, su falibilidad, sus errores que capitaliza para corregirse. La educación se convierte, entonces, en el proceso o ejercicio encaminado al *intento de resolver la problematidad de la vida individual y social*⁶¹, resolución o replanteo que se verifica interactuando en la práctica. La madurez psicológica y humana va siempre acompañada de la crisis y de la crítica acerca de los principios con los que se piensa y actúa, abandonando el miedo al cambio, pues *lo único seguro en la vida humana es su natural inseguridad*⁶². Una vida y una educación sanas implican crecimiento, esto es, movilidad y estabilidad en interacción. Un organismo (biológico o espiritual) sano se corrige y regula en la vida, que es interacción del yo con el medio⁶³. La vida sin educación es por lo pronto caótica, manejada por las circunstancias, sin la realización de un proyecto de vida planificado por el sujeto. *La primera*

educación con la que se arma y armoniza el sujeto consiste en momentos de contemplación estática o admirada (el niño mirando cómo actúan los mayores), combinada con momentos de invención de mitos y de prácticas mágicas y actos rutinarios, luego sobreviene el problema de la verdad, de la crítica y de la justicia para con nuestros modos de contemplar estáticamente, de pensar imaginativamente, de actuar mecánicamente. *La educación de la persona individual se realiza enfrentando el problema de vivir, del vivir que se constituye en un problema.* La educación, como el aprendizaje, no tienen un objetivo fuera de la vida, en la previa ordenación que establece el docente para el alumno. El problema (προ-βλημα: lo lanzado delante, la dificultad que traba el camino) es lo que da ocasión para que el sujeto decida superar la dificultad (lógica, psicológica, operativa) y al resolver o replantear el problema superarse a sí mismo en el dominio encauzado de sus fuerzas, en el proceso de personificación⁶⁴. El verdadero objetivo (*ob-jectum*: lo lanzado delante) de la educación no es extraño, pues, ni exterior al proceso de aprendizaje. Es paradójico pretender que el objetivo de la educación sea, por ejemplo, el desarrollo de la persona individual y social y luego, en los medios, al desarrollar la situación de aprendizaje en aula, no se facilite el ejercicio de la libertad y de la responsabilidad en la resolución sistemática de problemas vitales que autodisciplinen a los que aprenden. La educación y el aprendizaje son parte de la vida, de lo que se hace en la vida y de lo que hace calificar a la vida. Ellos constituyen procesos que se ejercen durante toda la vida, aunque haya instituciones que gradualmente los faciliten.

En este contexto de relaciones, el pensamiento de J. Ortega y Gasset manifiesta particular pujanza para repensar el concepto de "educación" que vivimos los argentinos. La educación no se reduce ni se centra en las meras instituciones -necesarias pero insuficientes- ni en la enseñanza (empírica o altamente tecnificada) de los docentes, ni en el proceso masivo de la sociedad con sus influencias sobre las personas, ni en el proceso de dependencia económica que todo lo condiciona⁶⁵. La educación, en el pensamiento de Ortega, se centra en el aprendizaje que ejerce cada ser humano en su intento por convertirse, social e individualmente, en persona libre, que interactúa con la sociedad, en la problematicidad de la vida, por su liberación cada vez más humana y plena. Repitémoslo una vez más: la persona y la nación que no manifiestan su capacidad para aprender, corrigiéndose, a ser libres, con criterios propios y una cultura propia, nunca llegarán a educarse; caerán una y otra vez en los fanatismos de distintos signos (políticos o religiosos, de derecha o de izquierda) que pretenden suprimir la problematicidad de la vida con sus recetas, e imponer sus ideas y estilos de vida en nombre de la verdad, suplantando con ellas a las personas y a sus derechos a investigar y decidir⁶⁶.

Digámoslo en forma esquemática:



NOTAS

¹ Citamos las *Obras Completas* de Ortega, en su edición de Alianza – Revista de Occidente (Madrid, 1983). Los números romanos indican el volumen y los arábigos la página: I, 509. 508; III, 552; XII, 471, 125; V, 19, 137, 168, 563; VII, 344; IV, 447. Cfr. HORST, K. *Ortega y Gasset als pädagogischer Denker in Wort un Wahrheit*. Año X, Freiburg, p. 821-830. ZARAGUETA, J. *El pensamiento pedagógico de don José Ortega y Gasset en Revista de Educación*. Madiuid, 1955, nº 13, p. 65-70.

- ² IX, 706; I, 125, 313-315. Cfr. MANTOVANI, J. *La pedagogía de Ortega y Gasset en Cursos y Conferencias*. Año 26, Vol. L, nº 277, Bs. As., p. 122-140. MAFFEI, F. *Las ideas pedagógicas de Ortega y Gasset en Revista de Educación*. La Plata, Año II, nº 7, p. 49-61.
- ³ V, 608; IV, 417, 341-342; VIII 403.
- ⁴ IV, 327, 334, 173.
- ⁵ IV, 346, 325-326.
- ⁶ IV, 328. Cfr. SALMERON, F. *La pedagogía de José Ortega y Gasset en Mensaje*, México, Japala, 1946, nº 4, p. 1-17.
- ⁷ IV, 335.
- ⁸ I, 479.
- ⁹ VI, 266.
- ¹⁰ I, 516-8; IV, 337. Cfr. SANTOLARIA SIERRA, F. *Regeneracionismo y tutela pedagógica En torno a Ortega y su " Pedagogía social como programa político "* en *Revista de Educación*. Número monográfico, Madrid, 1997, p. 65-76.
- ¹¹ Cfr. SCHIEMANN, A. *Logic of Meanings and Situated Cognition in Learning and Instruction*, 1998, nº 6, p. 489-502. RUIZ LÚQUEZ, J. *El profesor ¿Docente o investigador?* en *Universitas 2000*, 1996, n. 4, p. 69-77. DARÓS, W. *Ciencia y teoría curricular en Enseñanza de las Ciencias de la Universitat Autònoma de Barcelona*, 1996, n. 14(1), p. 63-73.
- ¹² VI, 394, 183; VII, 146, 328; IX, 354, 438; I, 44; IV, 351, 527, 530; V, 16, 373, 389; I, 506.
- ¹³ VI, 394, 327, 332-334; VII, 146, 328; IX, 354, 438.
- ¹⁴ I, 335-336. Cfr. DARÓS, W. *Verdad, error y aprendizaje infantil en Revista Española de Pedagogía*. (CSIC). Madrid, 1993, n. 195, p. 325-353.
- ¹⁵ II, 737; IV, 339, 345-346, 347- 348, 351,553-554. Cfr. TOLEDO MERCEGUÉ, L. *Reflexionar la Pedagogía en Perspectiva Educacional*, 1997, nº 30, p. 9-15. DARÓS, W. *La Educación o la conducta científica y heterónoma del hombre, según el pensamiento de B. Skinner en Revista Española de Pedagogía*, 1986, Madrid, nº 173, p. 241.
- ¹⁶ IV, 552, 347-348.
- ¹⁷ VI, 266; V, 222-229; XII, 484, 266;
- ¹⁸ I, 473; XII, 18, 484; VIII, 215-216. Cfr. LABURU, C. *La crítica en la enseñanza de las ciencias: constructivismo y contradicción en Enseñanza de las Ciencias*, 1996, n. 14(1), p. 93-101.
- ¹⁹ X, 129. Cfr. JOHN-STEINER, V. Et Al. *A Functional Systems Approach to Concept Development en Mind, Culture and Activity. An International Journal*, 1998, nº 2, p. 127-135.
- ²⁰ VII, 191; VI, 389, 366; V, 557; VII, 202, 321; VIII, 364.
- ²¹ IV, 327, XII, 16.
- ²² XII, 21.
- ²³ II, 642. Cfr. DARÓS, W. *La construcción de los conocimientos y currículum de base epistemológica en Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Rosario, 1993, n. 7, p. 5-53. DARÓS, W. *Verdad y crítica en la construcción de los conocimientos al aprender en Rivista Rosminiana di Filosofia e di Cultura*, 1996, Fasc. I, p. 15- 48.
- ²⁴ XI, 441; XII, 24,317.
- ²⁵ IX, 621-622, 437, 654; VII, 302; VI, 42-43; V, 222; XII, 348.
- ²⁶ IV, 481-482; III, 165.
- ²⁷ IV, 479.
- ²⁸ II, 298, 299; VI, 351; VII, 417.
- ²⁹ II, 466, 469; IV, 376; VII, 191, 295.
- ³⁰ IV, 376-377.
- ³¹ II, 461.
- ³² II, 463. Cfr. DARÓS, W. *Educación: proceso correcto e integral en un "desequilibrio" ontológico en Atti del Congresso Internazionale Michele Federico Sciacca e la filosofia oggi*. Firenze, Olschki Editore, 1996, Vol. I, p. 303-318.
- ³³ II, 467; V, 544. Cfr. AGULLA, J. *La persona social en Revista de Humanidades*. Córdoba, 1964, nº 7, p. 3-30.
- ³⁴ I, 509, 512; II, 374; III, 179-180, 241, 405; IV, 188; V, 15; VII, 67; XII, 348.
- ³⁵ VI, 196; VII, 116; III, 291, IV, 190; IX, 208; XII, 218; V, 321; VII, 427.
- ³⁶ VII, 116. Cfr. GONZÁLEZ, S. *Educación para un futuro solidario*. Madrid, Paz y Cooperación, 1993. FERMOSO, P. *Pedagogía social: fundamentación científica*. Barcelona, Herder, 1994. PIÑÓN, F. *La educación como herramienta estratégica en Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 1998, nº 45, p. 51-63. GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata, 1998.
- ³⁷ III, 291; IV, 190; II, 745; V, 61; VI, 345. Cfr. WALGRAVE, J. *La filosofía de Ortega y Gasset*. Madrid, Revista de Occidente, 1965, p. 145.
- ³⁸ VII, 345; VIII, 314; VI, 741; V, 498.
- ³⁹ V, 439; VIII, 411; XII, 218.
- ⁴⁰ VII, 358,509.
- ⁴¹ IX, 127; VII, 148. Cfr. FOLLARI, R. *Los retos del siglo XXI ante el Estado evaluador en revista Cuadernos*, 1994, n. 2, p. 55-77.
- ⁴² II, 425, VI, 79. Cfr. ROCHE, G. *L'apprenti-citoyen. Une éducation civique et morale pour notre temps*. Paris, ESF, 1993. DARÓS, W. *La formación civil. Un aspecto de la finalidad educativa en Perspectiva Educativa*, (Chile) 1996, n. 27, p. 35-52. W. DARÓS. *La educación integral y la fragmentación posmoderna en Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid, 1997, nº 171, p. 275-309.
- ⁴³ X, 36, 125.
- ⁴⁴ X, 114, 125.
- ⁴⁵ III, 211; VI, 348; IV, 376-377,176-177.
- ⁴⁶ VIII, 309. DARÓS, W. *El saber y el aprender posmoderno en Concordia, Internationale Zeitschrift für Philosophie*, Aachen, 1997, n. 31, p. 79-96.
- ⁴⁷ XII, 462.
- ⁴⁸ VII, 358, 509; IV, 370; X, 42.
- ⁴⁹ I, 461; IX, 679; V, 73; VII, 83.
- ⁵⁰ X, 239. Cfr. GIL VILLA, F. *El estudiante como actor racional. Objeciones a la teoría del capital humano en Revista de Educación* (Madrid), 1995, n. 306, p. 315-328.
- ⁵¹ V, 75-76; II, 468.
- ⁵² VII, 33, 99,107; V, 473; VI, 13; IV, 121, 132, 171.
- ⁵³ IV, 178. Cfr. WEIL, S. *Reflexiones sobre las causas de la libertad y la opresión social*. Barcelona, Paidós, 1995. DARÓS, W. *Libertad e*

ideología: Sciacca y Popper, en *Studi Sciacchiani*, 1990, VI, nº 1-2, p. 111-118.

⁵⁴ II, 648. Cfr. RIOBÓ GONZÁLEZ, M. *Psicodinamismo evolutivo de la personalidad. Contribución a una antropología filosófica*. Barcelona, Herder, 1993.

⁵⁵ II, 654; IV, 136. Cfr. CHANAN, G.-GILCHRIST, L. *Para qué la escuela*. Madrid, Cincel, 1992. MIRANDA, R. *Crédito y escepticismo en la "demanda educativa"* en *Revista Española de Pedagogía*, n.195, 1993, p. 353-381. VINCENT, C. *Education for the Community* en *British Journal of Educational Studies*, Vol. 41, n. 4, 1993, p. 366-380.

⁵⁶ II, 719. Cfr. GONZÁLEZ, S. *Educación para un futuro solidario*. Madrid, Paz y Cooperación, 1993. LATAPÍ, P. *¿Educación para la tolerancia? Equívocos, requisitos y posibilidades* en *Consudec*, 1995, n. 763, p. 38-42.

⁵⁷ II, 646. Cfr. AGUERRONDO, I. *Escuela, fracaso y pobreza: Cómo salir del círculo vicioso*. Washington (DC), INTERAMER/OEA, 1993. COMES NOLLA, G. - GISBERT CERVERA, M. *La necesidad de una educación para la diversidad*. Tarragona, Universitat Rovira, 1993.

⁵⁸ III, 561,173, 169; VII, 105, 115; X, 46, 120, 123-127;

⁵⁹ XII, 19, 18; IV, 549. Cfr. GRANÉS, J.-CAICEDO, L. *Del contexto de la producción de conocimientos al contexto de enseñanza* en *Revista Colombiana de Educación*, 1997, nº 34, p. 69-84. BARRIOS, M. *Reflexiones epistemológicas y metodológicas en la enseñanza de las ciencias para todos en Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 1997, nº 44, p. 24-30.

⁶¹ II, 498. Cfr. THIEBAUT, C. *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*. Bs. As. Paidós 1998. McLAREN, P. *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario, Homo Sapiens, 1999. BLYTHE, T. Y otros. *La enseñanza para la comprensión*. Bs. As., Paidós, 1999.

⁶² IV, 100; III, 170; IX, 588; XII, 74.

⁶³ XI, 24, 190. Cfr. MC LAREN, P. *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. New York, Longman, 1994. WATT, J. *Ideology, objectivity, and education*. New York, Teachers College Press, 1994. AYUSTE, A. et al. *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Graó, 1994.

⁶⁴ II, 668.

⁶⁵ Cfr. VICO, G. *I fini della educazione*. Brescia, La Scuola, 1995. BAEZA, S. *La primarización de las funciones de la escuela. Familia y Escuela* en *Signos Universitarios*, 1994, n. 25, p. 83-95. DARÓS, W. *¿La negación de fines puede ser el fin de la educación?* en *Revista de Filosofía*, 1995, n. 83, p. 207-238. GATTY J. *Quatre réflexions sur l'éducation. Essai*. Paris, PUF, 1993.

⁶⁶ Cfr. DARÓS, W. *El entorno social y la escuela*. Rosario, Artemisa, 1997. JAIME CÁSAIRES, M. *Las ideologías en el aula* en *Aula abierta*, 1996, n. 48, p. 48-51. RICOEUR, P. *Ideología y utopía*. Barcelona, Gedisa, 1989. ARIÑO VILLARROYA, A. *Ideologías, discursos y dominación* en *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 1997, nº 79, p. 197-219.