

Ortega y Gasset y el rol de las universidades



Tiempo de lectura: 9 min.

[Lisandro Prieto Femenía](#)

“La universidad no es para servir a la técnica; es para formar a la humanidad pensante” Ortega y Gasset, Misión de la Universidad, 1930, p. 27.

No podemos comprender el pensamiento filosófico del siglo XXI en el ámbito hispanoamericano sin la figura de José Ortega y Gasset (1883-1955), un intelectual y ensayista cuya vasta obra representa un diálogo tenso y fecundo con la modernidad europea.

Ortega, profundamente preocupado por el destino de España y por la crisis de la cultura occidental, dedicó una parte fundamental de su trabajo filosófico al papel de las instituciones y a la urgencia de la formación humana. Fue en este contexto de honda preocupación donde cristalizó su meditación sobre el destino de las instituciones académicas que hoy intentaremos analizar, como siempre, desde un

punto de vista crítico.

En su ensayo cardinal, “Misión de la universidad” (1930), el filósofo español concibió a la universidad no como una estructura administrativa o un centro de instrucción profesional, sino como un proyecto de “elevación”. Para él, la academia no existe para servir a la técnica, sino para forjar a la persona a fin de que sea capaz de comprender la profundidad de su tiempo y de dar cuenta de sí misma. El ideal que allí se postula es claro y radical: Ortega insiste en que la universidad es, ante todo, una “fábrica de cultura”, un espacio esencial donde la vida del espíritu se traduce inexorablemente en responsabilidad social.

El sostén de esta labor formativa es lo que llama “cultura general”, esa amplitud de pensamiento que desborda las fronteras de un oficio particular. Para Ortega, esta formación constituye el fundamento mismo de la libertad intelectual, pues su ausencia condena el saber a una técnica servil. El valor de la cultura es, en su perspectiva, radicalmente político y existencial, puesto que “la cultura es el único instrumento que permite a un pueblo conservar la conciencia de sí mismo” (Ortega y Gasset, 1930, p. 44). Esta afirmación plantea que la universidad posee un papel normativo ineludible en la formación de sujetos que no sólo operen en el mundo, sino que sean capaces de comprenderlo y, en consecuencia, de transformarlo.

Tengamos en cuenta que, para José Ortega y Gasset, la “cultura general” dista de ser un conjunto de conocimientos ornamentales o un “vago propósito” para disciplinar el carácter, como a menudo se le malinterpreta. En la obra precitada, el concepto adquiere un carácter vital y fundacional: no es un lujo intelectual, sino una necesidad existencial y una herramienta de orientación para la vida.

Ortega aclara que la cultura general es, ante todo, el sistema de convicciones que el hombre de una época posee para poder vivir con firmeza. Es la cartografía intelectual que permite al individuo evitar el naufragio vital en el “caos” de la existencia. Él lo explicita al contrastar la visión moderna de la cultura con el sentido que tenía en la universidad fundacional: “Pero eso que hoy llaman «cultura general» no lo era para la Edad Media; no era ornato de la mente o disciplina de carácter; era, por el contrario, el sistema de ideas sobre el mundo y la humanidad que el hombre de entonces poseía. Era, pues, el repertorio de convicciones que había de dirigir efectivamente su existencia” (Ortega y Gasset, Misión de la Universidad, 1930, pp. 35-36).

De esta forma, la misión primordial de la universidad, según Ortega, consiste en entregar al estudiante el “sistema vital” de ideas, el repertorio de convicciones esenciales de su tiempo, para que este no sea un “nuevo bárbaro” que vive ajeno a la verdad de su propia época. La cultura general es, por lo tanto, la capacidad de situarse intelectualmente en el presente para poder actuar con responsabilidad.

La precitada defensa orteguiana de la formación integral halla un eco poderoso en la tradición humboldtiana de la “Bildung”. Recordemos que Wilhelm von Humboldt, al proponer una universidad orientada a la formación del hombre y del ciudadano, unió indisolublemente la investigación y la enseñanza. En sus “Obras escogidas”, Humboldt afirmaba que la verdadera educación debe perseguir “la formación integral de las facultades del individuo” (Humboldt, ed. 1999, p. 112). Esta idea resuena con la tríada esencial de Ortega: cultura general, investigación y profesión. El saber que no se renueva constantemente mediante la investigación no es digno de ser enseñado, pues sólo una universidad que investiga puede mantener viva la cultura que moldea el juicio y desborda el simple peritaje técnico.

Por su parte, John Henry Newman, desde “The idea of a university”, converge en este ideal al defender la enseñanza liberal como la cultivación de la intelectualidad, pues el entendimiento formado es lo que legitima cualquier profesión. Así, la confluencia de Newman, Humboldt y Ortega instituye una tesis inamovible: la universidad justifica su existencia formando sujetos pensantes, no meros proveedores de mano de obra especializada.

No obstante, esta alta aspiración a la elevación humana no puede ser sostenida sin confrontar las tensiones y críticas que surgen al contacto con la realidad social. Pierre Bourdieu, por ejemplo, al analizar los mecanismos de reproducción, evidenció cómo la escuela y las instituciones culturales funcionan como mediadores de las relaciones sociales por medio del concepto de “capital cultural”. Lo que se manifiesta como mérito o “excelencia intelectual” en el sistema educativo a menudo es, en verdad, un defecto directo de ventajas sociales y culturales previas.

Por ello, Bourdieu advierte severamente que la pretensión de universalizar una cultura “elevada” corre el riesgo de homologar criterios que, por su propia definición de “alto nivel”, excluyen a las clases subalternas, sirviendo así para consolidar jerarquías sociales de forma simbólica. Desde esta perspectiva, el ideal orteguiano necesita ser sometido a un urgente escrutinio: ¿para quiénes está pensada, concretamente, la elevación cultural? ¿No podría la invocación al “alto nivel”

funcionar como un dispositivo eficaz para la legitimación disimulada del privilegio?

Conjuntamente, esta crítica se agudiza al considerar las propuestas de Jacques Rancière y Paulo Freire. El primero, con su figura del “maestro ignorante”, cuestiona la noción de una élite docente que jerárquicamente transmite saberes mientras que sostiene que la igualdad intrínseca de las inteligencias obliga a repensar radicalmente los métodos pedagógicos, demandando una profunda desconfianza hacia toda la pedagogía que presuma una autoridad epistémica incuestionable.

De manera complementaria, Paulo Freire reivindica una pedagogía dialógica y emancipadora que coloca en el centro de la práctica educativa la experiencia vital y la praxis de los oprimidos. En su “Pedagogía del oprimido”, nos recuerda una verdad fundamental para la acción colectiva: “nadie libera a nadie, nadie se libera solo” (Freire, 1970, p. 54). Aquí, el proceso de elevación no puede, por tanto, confundirse jamás con una verticalidad que desconozca o suprima los saberes que emanan de la cultura popular.

Ahora bien, es momento de plantear cómo se encuentra la situación actual de la educación, en tanto que el desafío contemporáneo de sostener la misión universitaria no reside en un retorno nostálgico a un pasado idealizado, sino en una relectura de la aspiración a la elevación sobre bases firmemente democráticas y pedagógicas. En el mundo occidental en general, y en Hispanoamérica en particular, la crisis educativa manifiesta un grave retroceso en la comprensión crítica y una cultura académica progresivamente instrumentalizada y utilizada como unidad básica de ideologías posmo-progres importadas.

Esta manipulación de las instituciones educativas ha conducido a una paradoja perversa: los establecimientos educativos, bajo la lógica posmoderna de la eficiencia y la bajada de línea nefasta de la imposición de lo “políticamente correcto”, no forman ya a personas preparadas para enfrentar los desafíos y conflictos del mundo en su complejidad, sino que producen sujetos escasamente capacitados para cumplir tareas limitadas y altamente estructuradas. De esta manera, la universidad se ha convertido en un mero engranaje de un sistema laboral que, además, excluye progresivamente al ser humano a medida que la inteligencia artificial gana terreno en tareas repetitivas y estandarizadas.

La “cultura general” de la que nos hablaba Ortega se ha disipado en la fragmentación disciplinar y en la utilidad inmediata. Este fenómeno ya fue advertido

por Alasdair MacIntyre, cuyo llamado a recuperar la tradición como marco moral e intelectual se vuelve acuciante, pues la universidad sin un sentido teleológico claro es incapaz de resistir la colonización tecnocrática que reduce la educación a capital humano. El saber, desprovisto de su horizonte ético y de una formación integral, se convierte en una herramienta ciega, destinada a una obsolescencia acelerada por la máquina.

La universidad se enfrenta así a la doble presión de atender las demandas perentorias del mercado sin sucumbir a la lógica de la máquina. Entonces, la pregunta orteguiana se reformula con una insistencia dolorosa: ¿cómo formamos seres humanos capaces de entender la sociedad y de intervenir éticamente en ella, si el sistema los entrena para ser obsoletos ante la máquina?

Recuperar el ideal orteguiano exige una vía que, primero, reintegre la investigación y la docencia como procesos recíprocos e interdependientes, pues la universidad que enseña a pensar vitaliza la investigación, y sólo la investigación nutre la enseñanza vigorosa. En segundo lugar, demanda la renovación de la cultura general, no como un canon fijo y excluyente, sino como una apertura crítica a múltiples tradiciones y prácticas culturales, incluyendo explícitamente las esferas populares y subalternas.

En tercer lugar, las prácticas pedagógicas requieren ser democratizadas mediante métodos dialógicos y espacios de producción colectiva del conocimiento, lo que desactivaría la verticalidad excluyente que convirtió a la “casa del saber” en un antro elitista, habitado por una casta académica, del cual difícilmente algo común surja en favor de la sociedad que lo sostiene.

En este replanteo, el pensamiento de Hans-Georg Gadamer resulta esencial, puesto que al destacar que la comprensión auténtica es el resultado de un horizonte dialogante y no de la simple acumulación de datos escondidos, ofrece los recursos para una pedagogía hermenéutica que eduque para la interpretación crítica y la apertura a la alteridad.

Gadamer lo expresa mucho mejor que yo, al indicar que “comprender no es un acto cognoscitivo aislado, sino participación en un diálogo con la tradición” (Gadamer, *Verdad y método*, 1960/1986, p. 102). Pues bien, al integrar la novedad y la tradición en un continuo proceso intelectual, la universidad podría cultivar la continuidad sin caer en la clausura dogmática.

Lo decisivo aquí, más allá de las medidas instrumentales de becas o cupos, es reinstaurar la idea fundacional de la universidad como espacio ético para elevar la experiencia humana mediante la reflexión colectiva: un lugar donde el saber se transmuta en un juicio responsable, y donde la técnica se somete a los más altos fines humanos.

En definitiva, queridos lectores, la gran apuesta por la educación como elevación es una apuesta por la democracia de las inteligencias y por la apertura hermenéutica ante la otredad. La misión universitaria, que oscila entre la excelencia exigida por Ortega y la justicia demandada por Freire, nos deja en la más íntima de las encrucijadas.

Si la elevación implica la profunda transformación de nuestro modo de ser en el mundo, ¿cómo puede la universidad contemporánea articular, sin falsas dicotomías, el rigor intelectual con la justicia educativa, la tradición con la creatividad radical, y la investigación de frontera con el compromiso social ineludible? ¿Y no es la colonización tecnocrática e ideológica que hoy padecemos el precio de haber olvidado el aviso de que la formación del entendimiento debe preceder y enmarcar la capacitación de la mano de obra, haciéndonos ahora vulnerables a la obsolescencia programada por la tecnología?

Queda, finalmente, la pregunta que nos interpela con mayor peso moral y exigencia: ¿Estamos realmente dispuestos, como comunidad académica y como ciudadanos, a que la universidad nos someta a su proceso transformador -no para convertirnos en piezas útiles y serviles del engranaje productivo, sino para forjarnos como sujetos en perenne búsqueda de la verdad- y a sostener, con el esfuerzo colectivo más arduo, esa formación que dignifica al espíritu y al pueblo? El destino de la cultura, advertía Ortega, depende de esa respuesta.

<https://hispanopost.com/ortega-y-gasset-y-el-rol-de-las-universidades/>

[ver PDF](#)

[Copied to clipboard](#)