

EXTRA-SÉRIE, 2011

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de  
**pedagogia**

HOMENAGEM AO  
PROFESSOR DOUTOR  
JOÃO JOSÉ MATOS BOAVIDA

## **A Propósito de João Boavida y el Debate sobre las Finalidades de la Educación Superior: Los casos de John Dewey y José Ortega y Gasset**

**Gonzalo Jover y Bianca Thoilliez<sup>1</sup>**

**Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid**

### **Resumen**

Para João Boavida, el gran desafío al que las universidades se enfrentan hoy es el de hacer compatible su finalidad clásica de educar a las élites intelectuales en la tradición de la exigencia científica de las diferentes disciplinas, con la aspiración a la democratización en el acceso y la consiguiente masificación. Boavida se inserta de este modo en un debate acerca de la idea de la universidad en el que a lo largo del último siglo han participado figuras destacadas del panorama intelectual de diversos países. En este artículo rastreamos las voces de José Ortega y Gasset y John Dewey, reconstruyendo, a la luz de las últimas aportaciones de Boavida, una conversación figurada entre ambos en torno a las finalidades de la educación superior y su articulación con las transformaciones sociales.

Palabras clave: Educación superior, fines de la universidad, João Boavida, John Dewey, José Ortega y Gasset.

### **1. João Boavida ante la educación superior, o cuando el investigador mira al profesor universitario**

Cuando repasamos la producción bibliográfica de un investigador que, como es el caso del profesor João Boavida, ha desarrollado o desarrolla su labor en el ámbito universitario, es posible identificar en muchos casos un determinado momento (o varios) en el que la propia carrera profesional parece girarse y concentrarse sobre sí misma. Un repliegue hacia sí que supone establecer como objeto de estudio el ámbito disciplinar e institucional en el que se ha venido trabajando, y que toma como ejes temáticos preferentemente estos dos:

---

<sup>1</sup> gjover@edu.ucm.es

- (i) El primer eje consiste en la reflexión epistemológica y/o histórica sobre las condiciones y características que acompañan a la disciplina en la que el investigador desarrolla su trabajo.<sup>2</sup> Esta reflexión puede hacerse, o bien mirando al pasado, esto es, tratando de determinar cómo ha tenido lugar la construcción disciplinar de su área de conocimiento y cómo dicho proceso se relaciona o explica la situación actual, o bien atendiendo al futuro. La atención al futuro disciplinar suele seguir dos caminos principales. Por un lado, la vía teórica que trabaja en la propuesta de enfoques epistemológicos alternativos o complementarios que solventen carencias detectadas en los enfoques dominantes del momento y, por otro, la vía vinculada a la gestión de la política universitaria que participa en la gestación y el desarrollo de reformas en los currículos y los planes de estudio relacionados con la disciplina.
- (ii) El segundo eje es el de la reflexión sobre la institución y el contexto universitarios en el cual el investigador desempeña su carrera docente. Esta reflexión puede tomar también caminos muy diferentes, que van desde el cuestionamiento estructural de la institución como tal, pasando por el lugar y contribución que la disciplina en cuestión aporta al desarrollo de la universidad y de la sociedad en su conjunto, hasta la preocupación acerca de las finalidades que la educación superior debiera perseguir. También aquí las direcciones hacia las que tales caminos se orientan pueden formularse tanto en pretérito (por ejemplo ¿en qué medida y de qué formas el sistema universitario ha favorecido la reproducción social?) como en futuro (por ejemplo ¿qué papel debe jugar la educación superior en la era de las tecnologías de la información?).

Pues bien, cuando nos movemos en el área de las humanidades y de las ciencias sociales, y aún más en la órbita de las disciplinas pedagógicas y, dentro de estas, en el terreno de la filosofía de la educación, parece que la concentración de estos “lugares (bibliográficos) comunes” es aún mayor, tanto en lo que se refiere a atención del investigador hacia la disciplina en la que investiga (eje i), como a la atención de éste hacia la docencia que imparte y el docente que él mismo es (eje ii). Ambos tipos de preocupación están presentes en los trabajos del profesor João Boavida.

Las aportaciones de Boavida dentro del primer eje temático son, sin duda, muy relevantes, tanto en la vía teórica (Boavida, 2010a; Boavida, 2011; Amado y Boavida, 2005; Amado y Boavida, 2008; Boavida y Amado, 2008; Boavida y García del Dujo,

---

<sup>2</sup> Una línea en la que nos encontramos trabajando actualmente mediante el Proyecto de Investigación “Origen y desarrollo del conocimiento teórico de la educación en España”, financiado por Ministerio de Ciencia e Innovación, Plan Nacional de I+D+I (2011-2014), EDU2010-17367.

2007) como en el de la política.<sup>3</sup> Sin embargo, en esta nuestra modesta contribución a su homenaje, nos acercaremos a su activa participación dentro del segundo eje, sobre la discusión contemporánea acerca de las finalidades de la educación superior. Las coordenadas sobre las cuales se asienta esta contribución, operarán a modo de presentación (“à propos”) de un debate de gran alcance en el cual han participado pensadores, generalmente profesores universitarios, pertenecientes a diversos tiempos y contextos. Aquí nos centraremos en las figuras de John Dewey y José Ortega y Gasset.

Por lo que respecta a Boavida, su preocupación por los nuevos desafíos a los que se enfrenta la universidad actual, se sitúa en lo que podríamos llamar el “contexto de Bolonia”, esto es en torno a los problemas y discusiones que en diversos países de Europa está originando la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Boavida ve en estos tiempos de cambio, la ocasión para mejorar el necesario equilibrio entre las finalidades de, por un lado, democratizar el acceso a los niveles de educación superior y, por otro, mantener altos estándares de exigencia y de investigación en la transmisión de las disciplinas: “O problema maior que se coloca hoje às Universidades é resolver a equação constituída pela necessidade de democratizar o acesso ao seu ensino com a exigência, a profundidade e o rigor dos conhecimentos que ela tem obrigação de produzir e de transmitir” (Boavida y Damião, 2010, p. 6).

La masificación de las universidades supone el riesgo de un descenso del nivel medio de los conocimientos que se imparten, lo que obliga a la universidad como institución de formación a “sobrepasar à sua missão de sempre novas exigências pedagógicas e relacionais” (Boavida, 2010b, p. 14). Esta situación genera cierto sentimiento de crisis entre los docentes, cuya superación depende del cambio de las pedagogías universitarias tradicionales (Boavida y Damião, 2010, p. 13). Unos cambios que han estado siempre presentes en la historia de las instituciones universitarias (Boavida, 2010b, 20) y que en el contexto actual deben hacer posible, “uma conciliação (...) entre o espírito de iniciativa da Europa, impulsionado por um ensino universitário dinâmico, com base numa investigação inter e transdisciplinar, sem que se perca a força de uma cultura que nos estruturou ao longo de séculos” (Boavida y Damião, 2010, 14). Frente a la imagen de una universidad estática, Boavida sostiene, así, que “como todas as instituições vivas e com tantas implicações sociais e culturais as universidades têm que ir respondendo às necessidades da sociedade” (ibid., p. 22).

---

<sup>3</sup> El profesor João Boavida ha participado, entre otras comisiones, como miembro relator de la *Comissão de Avaliação Externa dos Cursos de Licenciatura em Ciências da Educação*, organizada entre los años 2003 y 2004 por el *Conselho Nacional de Avaliação de Ensino Superior* del gobierno portugués.

En la tónica reivindicativa de otros docentes universitarios,<sup>4</sup> insiste, por tanto, en la necesidad de aumentar la competitividad de los centros europeos de educación superior, lo cual sólo es posible “com uma boa e generalizada formação científica, na base da investigação e do trabalho pessoal, o que só será viável com profundos e muito mais exigentes métodos pedagógicos, seja para ensinar e fazer aprender, seja para avaliar todas as competências que efectivamente irão ser precisas” (ibid., 33).

## **2. José Ortega y Gasset, John Dewey y la universidad. Una conversación**

Con su análisis de los retos de la universidad actual, Boavida se inserta en un debate que a lo largo del último siglo ha ocupado a figuras destacadas del panorama intelectual de diversos países. A continuación rastreamos las voces que aportaron a este debate José Ortega y Gasset y John Dewey.<sup>5</sup> Para ello, reconstruiremos una conversación que nunca se produjo de manera explícita entre ellos, pues ni Ortega citó nunca a Dewey ni en la obra de éste se encuentra ninguna referencia a Ortega. Así, la virtual utilidad de esta conversación reconstruida radica, no en la materialidad histórica de la misma, que, como acabamos de decir, no llegó a darse, sino en la confrontación de diferentes perspectivas teóricas sobre la eterna preocupación que entre los profesores universitarios con sensibilidad pedagógica ha generado, y genera, su práctica educativa en el contexto institucional de las universidades, así como la articulación de las finalidades formativas de la educación superior con los cambios y transformaciones sociales.

Aunque pertenecientes a continentes y tradiciones de pensamiento diferentes, John Dewey y José Ortega y Gasset tienen más aspectos en común de los que en principio pudiera parecer. Empezando por los vínculos más obvios, ambos son a menudo ensalzados en sus respectivos contextos nacionales como la “mejor cara” y “de mayor vocación democrática” de la vida intelectual de Estados Unidos y de España respectivamente. Son también contemporáneos, Ortega (1883-1955) falleció sólo tres años después que Dewey (1859-1952) y, como tales, compartieron ciertas preocupaciones propias de su tiempo. Una de estas preocupaciones compartidas, como profesores universitarios ambos y filósofos de formación ambos también, la constituyó el modelo y tipo de educación que debía prevalecer en las instituciones

---

4 Ver, por ejemplo, Nemo (2009) y Esteban Bara (2010).

5 Una versión previa de esta “conversación” fue presentada en el último congreso de la *International Network of Philosophers of Education*, celebrado en Bogotá en agosto del 2010, gracias a una ayuda de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

de educación superior y, de manera particular, el papel que éstas deberían jugar en la democratización y la modernización de las sociedades de las que formaban parte. A pesar de que no existen muchos estudios que hayan explorado las relaciones entre estos dos filósofos, lo cierto es que las mismas existen. Browning, partiendo del concepto de “intuición” de Bergson, señalará acerca de estas relaciones que “a pesar de la diferencia en el vocabulario que cada uno de ellos invoca para enfocar el punto de partida de sus investigaciones filosóficas, y a pesar de la disparidad que nutre los diferentes orígenes filosóficos que cada cual lleva a cuestas, sus puntos de partida son muy similares” (Browning, 1998, p. 70). Unos puntos de partida o sustratos (*bedrocks*) filosóficos similares que este autor sitúa en el concepto deweyano de “experiencia” y en el orteguiano de la vida como “realidad radical”. La existencia de estos puntos de partida similares, que no niega el hecho de que “el lugar al que Dewey nos lleva a partir de este sustrato, puede ser diferente del lugar al que nos lleva Ortega” (ibid., p. 74), así como que, “en aquello en lo que se centran y en el lenguaje que utilizan para presentar sus conclusiones sean distintos. Y, sin embargo, es realmente muy notable hasta qué punto siguen el mismo camino y obtienen consecuencias similares” (ibid.). En esta misma línea, Binder (2010) ha indicado recientemente las poco estudiadas pero ricas conexiones entre estos dos filósofos, que ella encuentra y explota entre la idea de “experiencia” en Dewey y el historicismo de Ortega. La tesis que mantiene es que las experiencias son las que construyen nuestra historia y que, aunque Dewey no teorizó en extenso, como sí lo hizo Ortega, en torno a la historia, la caracterización deweyana de “experiencia” es fundamentalmente histórica. Yoos también pone en conversación a Dewey y Ortega. Una conversación a la que suma a Willard y a Crick, y que gira en torno a la concepción de la política de los cuatro autores que, en lo básico, considera similar. Va trazando líneas diagonales entre las cuatro esquinas de su cuadrado. Cuando las líneas conectan a Dewey y Ortega, plantea que “Dewey y Ortega no son ‘escáneres’, sino ‘escudriñadores’. Ortega (...) ve lo público y sus problemas desde un punto de vista histórico, mientras que (...) Dewey mira a los problemas de lo público desde el punto de vista de su funcionamiento en la comunicación” (Yoos, 1998, p. 346). A pesar de esta diferencia, tanto Ortega como Dewey, “ven la política desde el punto de vista moral. Ambos observan cómo las sociedades van siendo naturalmente atravesadas por la ciencia y tecnología, se van urbanizando y van siendo gobernadas por gobiernos representativos con públicos eclipsados (Dewey) o masas indiferentes (Ortega)” (ibid.). Finalmente, Ortega y Dewey comparten circunstancias y experiencias similares, puesto que ambos “tienen una visión futurista del Estado nacional. Sus Estados están en proceso. Para los dos, el Estado no se basa en un pasado o instituciones sagradas” (ibid.).

Pues bien, Ortega dejó plasmada su concepción acerca de lo que debería ser la institución universitaria en su ensayo, de 1930, *Misión de la universidad*. Como ha señalado Emilio Lledó (1984), el ensayo se sitúa en la línea de la reflexión en torno a la universidad de una larga saga de autores de raigambre alemana, que llevaría a la fundación, en 1810, de la Universidad de Berlín. Ortega bebió de esta tradición, aunque en el sentido de realización institucional, se separó de ella, y llegó a considerar que “la universidad alemana es, como institución, una cosa más bien deplorable. Si la ciencia alemana tuviese que nacer puramente de las virtudes institucionales de la universidad, sería bien poca cosa” (Ortega y Gasset, [1930a]1982, p. 29).<sup>6</sup>

Para Ortega, la universidad tiene fundamentalmente una misión de transmisión cultural y, secundariamente, de formación de profesionales. La formación cultural es la misión principal de la universidad y la que permite contrarrestar los vicios a que puede dar lugar el exclusivismo del profesionalismo. Frente a estas dos finalidades, para el filósofo español a la investigación le corresponde un lugar complementario, no nuclear, quedando reservada al estudiante superior y ajena al estudiante medio, a quien consideraba incapaz del rigor de la creación científica. A su juicio, el fracaso de la universidad europea se debe a haber situado por encima de esta misión cultural la dedicación a la investigación científica. “La ciencia es el mayor portento humano; pero por encima de ella está la vida humana misma que la hace posible” (ibid., p. 37). Mientras que la vida es lo común, la creación científica sólo es accesible, en su rigor, a unos pocos. Supone, por ello, un error situarla al frente de una universidad dirigida al *hombre medio*.

Para hacer posible a la universidad cumplir con su misión de formación del *hombre medio*, Ortega proponía la creación de Facultades de Cultura en las que se estudiarían las grandes disciplinas (la física, la biología, la historia, la sociología y la filosofía), pero no desde el punto de vista científico, sino cultural, como la “*rigurosa síntesis ideológica*” a que ha llegado en un momento dado la investigación en cada una de ellas (ibid., p. 68). La organización de las disciplinas se haría bajo el principio de la *economía de la enseñanza*, lo que supone no sólo una reducción de los contenidos, sino un cambio de orientación:

“El principio de economía no sugiere sólo que es menester economizar, ahorrar en las materias enseñadas, sino que implica también esto: en la organización de la enseñanza superior, en la construcción de la universidad, hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor. La universidad tiene que ser la proyección

---

<sup>6</sup> La crisis institucional de la universidad alemana a la que se refiere aquí Ortega es la que había diagnosticado el orientalista Carl Heinrich Becker, que en los años veinte ocupó diversos puestos en el Ministerio prusiano de cultura y educación (*Kultusministerium*) y que junto a otros profesores reaccionó contra el especialismo y la desintegración del ideal de *Bildung* (Liedman, 1993, p. 89).

*institucional del estudiante*, cuyas dos dimensiones esenciales son: una, lo que él es: escasez de su facultad adquisitiva del saber; otra, lo que él necesita saber para vivir" (ibid., p. 49).

En lo que respecta a Dewey, éste trató de la universidad en varios de sus escritos. Uno de los trabajos en los que más se extendió al respecto, es el capítulo correspondiente de *The educational situation*, publicado en 1902, y que recoge una conferencia impartida ante la *Harvard Teachers Association*. La categoría básica que define la idea de los estudios superiores en Dewey es la de continuidad. Al igual que para Ortega, Dewey consideraba que la universidad tiene una finalidad de continuidad con la cultura. Se trata, sin embargo, aquí de una continuidad funcional que se proyecta hacia las condiciones del presente. Apostar por la "continuidad" en la educación universitaria significa mantener unidas la dimensión cultural de contacto con el pasado y la función práctica o, como Dewey también la llamó, "social" de vinculación con las necesidades del presente.

La categoría de continuidad permitió también a Dewey enfocar de otro modo el problema de la especialización y el desarrollo de la ciencia. Las humanidades y las ciencias no son dos mundos separados, sino que estas últimas son una consecuencia de la evolución del conocimiento. La continuidad existente entre humanidades y ciencias, hace imposible la tentación de superar el conflicto que algunos ven entre ellas suprimiendo ésta o aquélla. El problema no es de eliminación, sino de organización y simplificación de una forma armónica. Por esta vía, Dewey llegó a una noción similar al principio de economía de la enseñanza orteguiano, que enunció como la necesidad de una "propia economía de la instrucción y organización armónica" del currículo (Dewey, 1902, 102).

En los años treinta, Dewey reavivó estas ideas en uno de los debates contemporáneos más famosos en torno a la universidad, el que mantuvo con Robert M. Hutchins, Presidente de la Universidad de Chicago, con respecto a los planes de reforma que éste pretendió llevar a cabo, inspirado por Mortimer Adler.

Dewey había dejado la Universidad de Chicago, en la que había fundado su famosa *Laboratory School*, en 1904, para instalarse en la Universidad de Columbia, donde Adler estudió con él. No obstante, como recordaba éste, la "Escuela de Chicago", seguía predominando en el panorama académico de aquella institución (Adler, [1941]1988, 26-31). Hutchins se refirió a esta situación de predominio del pragmatismo en los discursos acerca de la situación de la universidad que ofreció a los estudiantes y profesores en el invierno de 1933, y en los que culpaba a James y a Dewey de haber propagado el furor por el método científico y la recopilación de



datos, lo que había conducido al “anti-intelectualismo” imperante (Ahsmore, 2009, xx). Estas conferencias fueron el preludio del libro *The Higher Learning in America*, que Hutchins publicó en 1936.

En *The Higher Learning in America*, Hutchins hacía un análisis del desconcierto reinante en los estudios universitarios. Para hacer frente a esta situación, proponía la existencia de una formación general previa a la entrada a la universidad, que cultivase las virtudes intelectuales a través de los “estudios perennes”, formados por los grandes libros de la tradición occidental y las artes de leer, escribir, pensar y hablar, junto con las matemáticas. Frente a la especialización del conocimiento utilitario, estos estudios conectan el presente con el pasado, el hombre con el hombre (“*man with man*”, sic) (Hutchins, 1936, 72) desvelando lo permanentemente humano, que constituye el objeto de una auténtica educación. Tras esta formación general, la universidad podría ocuparse de las formas superiores de conocimiento, que son las que proporcionan un principio unificador, superando el caos reinante. Este carácter unificador lo proveen la metafísica, las ciencias sociales y las ciencias naturales, que constituyen el núcleo de la enseñanza universitaria. La metafísica, especialmente, era propuesta por Hutchins como el gran principio unificador que debería ocupar el lugar que anteriormente tuvo el pragmatismo. La organización de la universidad que postulaba Hutchins plasma, así, una concepción jerárquica del conocimiento, donde el punto más alto se reserva a la razón que busca verdades eternas.

El debate entre Hutchins y Dewey con motivo de la publicación de *The Higher Learning in America* se produjo en varios números de la revista *Social Frontier* (Dewey, 1936, 1937a y 1937b; Hutchins, 1937). Dewey compartía algunos aspectos del diagnóstico de Hutchins, pero desde luego no podía estar de acuerdo con la solución aportada por éste, basada en dos premisas que consideraba inaceptables: a) la creencia en la existencia de principios y verdades fijas y eternas, y b) la necesidad de distanciar lo más posible la educación superior de la vida social contemporánea. Dewey llegó a caracterizar esta concepción del conocimiento de autoritaria y presa fácil de posiciones fascistas. Y es que para el pragmatista americano la respuesta a la confusión de la universidad, no puede buscarse en la vuelta a los autores de la tradición y una idea del conocimiento que ha dejado de responder a la situación de la sociedad. La única alternativa posible es la que abre el conocimiento basado en la experiencia. Ortega, por su parte, compartía con Hutchins la defensa de una educación liberal, cultural o general, en la universidad, y el carácter limitado que, en consecuencia, corresponde al trabajo especializado de investigación. Sin embargo, no habría suscrito muchas las ideas contenidas en *The Higher Learning in America*, tales como la relegación casi total de la función profesional o cierta marginación, a pesar de todo, del conocimiento

histórico. El vitalismo de Ortega le impedía llegar a estas soluciones de Hutchins. La vida, y no la inteligencia o la razón, era para Ortega la realidad radical. Pero vivir consiste en vérselas con la circunstancia, resolver el problema que ésta a cada paso plantea. La razón, como razón vital, se enraíza de este modo en la existencia cotidiana.

### 3. Las relaciones entre la educación superior y la sociedad a debate

La universidad que dibujó Ortega en *Misión de la Universidad* respondía al diagnóstico de la tonalidad de su época descrito en la *Rebelión de las Masas*. Es una universidad dirigida a cultivar al hombre medio, que ha adquirido las riendas del protagonismo histórico y necesita cierta orientación. Este ascenso del hombre medio, decía entonces Ortega, representa una situación novedosa en Europa, pero constituye la “esencia constitucional” del pueblo americano:

“El triunfo de las masas y la consiguiente magnífica ascensión del nivel vital han acontecido en Europa por razones internas, después de dos siglos de educación progresista de las muchedumbres y de un paralelo enriquecimiento económico de la sociedad. Pero ello es que el resultado coincide con el rasgo más decisivo de la existencia americana; y por eso, porque coincide la situación moral del hombre medio europeo con la del americano, ha acaecido que por primera vez el europeo entiende la vida americana” (Ortega y Gasset, [1930b]2009, p. 58).

Esta aproximación de los dos escenarios, tiene reflejo en algunos paralelismos entre nuestros dos interlocutores. Y así como la universidad en la que pensó Ortega pretendía adaptarse a las necesidades culturales y profesionales del *hombre medio*, también Dewey rechazó enérgicamente la idea de que “la universidad representa lo residual, la fortaleza de la minoría capaz de mantener altos ideales frente el clamor utilitario de la mayoría” (Dewey, 1902, p. 97). Sin embargo, sus respectivas visiones de la institución responden a dos diferentes concepciones de su papel en la esfera pública. En Ortega, la universidad tiene, como anuncia el título de su libro, una finalidad “misionaria”, que extrae su dirección del pasado, para situar a quienes acuden a ella a la altura de los tiempos. En Dewey ésta adquiere un carácter más “funcional” o “instrumental”, usando la denominación que él mismo usó para su filosofía, de adaptación a las necesidades del presente.

Para Ortega, la universidad debía saber convertirse en el “poder espiritual”, que dirigiese la vida pública, llenando el hueco dejado por la Iglesia y el Estado y comenzado a llenar entonces por la Prensa: “La vida pública, que es la verdaderamente histórica,

necesita siempre ser regida, quiérase o no. Ella, por sí, es anónima y ciega, sin dirección autónoma” (Ortega y Gasset, [1930a]1982, p. 77) En Dewey, la función social de la universidad es paralela a una concepción de la democracia como forma de vida, que se proyecta en la generación del conocimiento y en los métodos y contenidos de la enseñanza, y se asienta en una revalorización de lo público como espacio de experiencia comunitaria. También Dewey asistió al desarrollo de la sociedad de masas. Pero para él el diagnóstico radical de esta situación era la del eclipse de lo público. A su juicio, los problemas de la democracia de su época requerían solucionarse con más democracia comunitaria. Rechazó, así, la solución de una mayor actividad de dirección de las masas que postulaban Ortega en España y Walter Lippmann en Estados Unidos (Grube, 2009).

En Dewey, la democracia no es sólo una noción política, sino profundamente epistemológica (Johnston, 2006), una forma de entender el conocimiento, desde la que planteaba su propuesta para la universidad. Para él, la separación de las finalidades cultural y profesional de ésta revela, no sólo un concepto arcaico, pre-biológico, de cultura, en el que la mente se entiende separada de su entorno, sino también una concepción profundamente aristocrática de la sociedad. Desde la perspectiva de Dewey resulta, así, ineludible juntar lo que, desde la concepción esencialmente aristocrática de la sociedad de Ortega, permanece separado.<sup>7</sup>

La diferencia entre los dos autores no es, sin embargo, simplemente política, de la amplitud que dan al concepto de democracia, más ancho en Dewey, como forma de vida que lo inunda todo, y más circunscrito en Ortega, cuyo entusiasmo liberal socialista de su primera época cambió en los años veinte hacia el liberalismo aristocrático que manifestó en *La Revolución de las Masas* (Maifud, 2006). Esta distancia en las ideas políticas es el reflejo de una diferente opción filosófica. Lo que en Dewey exige la unión entre las diferentes esferas del trabajo universitario es el pragmatismo y su rechazo a la dualidad del mundo del pensamiento y el mundo de la acción. Aunque en el vitalismo de Ortega se ha querido ver cierta proximidad con algunas tesis del pragmatismo,<sup>8</sup> para el filósofo español éste no representaba sino una especie de filosofía de relleno que supo aprovechar el intervalo sin un liderazgo claro que acaeció entre el declive del neokantismo y el apogeo de la fenomenología, de modo que su presencia no llegó a poner nunca en cuestión el papel predominante de la filosofía alemana (Ortega y Gasset, [1951]1980, p. 15).

---

7 “He dicho y sigo creyendo, cada día con más enérgica convicción, que la sociedad es aristocrática siempre, quiera o no, por su esencia misma, hasta al punto de que es sociedad en la medida en que sea aristocrática, y deja de serlo en la medida en que se desaristocratice. Bien entendido que hablo de la sociedad y no del estado” (Ortega y Gasset, [1930b]2009, 54-55).

8 La relación de Ortega y Gasset con el pragmatismo ha sido tratada por Armenteros (2004).

Ambas concepciones responden, quizás, al final, a una diferente percepción de la radicalidad de la realidad que llamamos vida. Para Ortega, la categoría que define la vida humana no es la biología, sino la biografía, que es una realidad histórica. En su ensayo *Biología y Pedagogía*, mantendrá que la vida no se agota en la función, que es la manifestación externa de una realidad más radical y primaria, lo que le llevará a manifestar el error de perspectiva de Darwin: “La biología darwiniana comienza precisamente allí donde la vida, en sentido estricto acaba” (Ortega y Gasset, [1923a]1982, p. 106). Por debajo de la capacidad adaptativa, late la vida primaria que la hace posible. En el hombre civilizado perdura el hombre primitivo. En la negación de esta realidad, es donde, a su juicio, se equivocaba el progresivismo moderno: “Deslumbrado por las botas nuevas de la civilización actual, cree que pretérito no puede enseñarnos nada, y menos ese pasado absoluto, fuera ya de la cronología, que habita el hombre prehistórico” (ibid., 107-108).

Ante la radicalidad de la vida, se entiende que para Ortega finalidades como la educación para la ciudadanía tengan un carácter secundario, pues dejan sin tocar el núcleo de donde parte la educación, que es la vida en sí. En un comentario a la obra de Kerschensteiner *Concepto de la escuela del trabajo*, decía:

“Quien pese bien el sentido de las palabras ‘educación del hombre’ no puede menos de soltar una carcajada cuando lee que el fin de la educación –nada menos que el fin– es educar ciudadanos... ¡Ciudadano! ¿Y todo lo demás que el hombre es mucho más profundamente que ciudadano, más permanentemente? ¿Quién no advierte el increíble error de perspectiva que esta doctrina pedagógica comete?” (Ortega y Gasset, [1923b]1982, p. 157).

Ortega consideraba que para ejercer los deberes cívicos es preciso educar la moralidad, la sensibilidad a las normas éticas, pero todo ello será inútil si antes no se cuenta con una voluntad y energía básicas. “Previa a la civilización transitoria de nuestros días, previa a la cultura de los últimos milenios hay una forma eterna y radical de la vida psíquica que es el supuesto de aquéllas. Ella es, en última instancia, la vida esencial. Lo demás, incluso la cultura, es ya decantación de nuestras potencias y apetitos primigenios, es, más que vida, precipitado de vitalidad, vida mecanizada, anquilosada” (Ortega y Gasset, [1923a]1982, p. 104). En consecuencia, si a los grados superiores de enseñanza le corresponde atender a la educación cultural y a la civilización, la enseñanza elemental “tiene que asegurar y fomentar esa vida primaria y espontánea del espíritu, que es idéntica hoy y hace diez mil años” (ibid., p. 105).

#### 4. Conclusión

La universidad que trazó José Ortega y Gasset, nunca llegó a realizarse plenamente en España, pero el fondo de su propuesta educativa, esto es la idea de que la educación debe apuntar a lo permanente en el ser humano, que trasciende la mera condición de ciudadano, sigue latiendo en muchas de las críticas que se hacen actualmente a algunos aspectos del proceso de convergencia de las universidades europeas –un proceso, por cierto, ya anunciado por el propio Ortega (ibid., p. 33)-, tales como la orientación profesional de los estudios o la preeminencia curricular del concepto de competencia.<sup>9</sup> Este mismo escenario de convergencia, que supone un cambio en la concepción de los estudios, es el que lleva a Boavida a preguntarse:

“Como conciliar a massificação do ensino universitário com as exigências de aprofundamento e de especialização crescentes? Como investigar a alto nível transmitindo os conhecimentos à população universitária, sem grandes perdas de natureza científica e cultural? Como pôr a investigação e o ensino universitários ao serviço de uma qualificação de populações alargadas, que merecem e de que precisamos como nunca antes? (...) Isto exige técnicas adequadas, didáticas, gerais e específicas, imaginação e variedade de acessos, vias e formas variadas de problematização, procura de soluções originais (...) Mas temem, sempre, necessariamente, formas de avaliação exigentes e adequadas ao que se pretende” (Boavida, 2010b, pp. 32-33).

Para João Boavida, el gran desafío al que las universidades se enfrentan hoy es el de hacer compatible la elevada finalidad que la educación superior siempre ha perseguido, que no es otra que la educación de las élites intelectuales en la tradición de la exigencia científica de las diferentes disciplinas, con la masificación producida por la deseable, y ya alcanzada en buena medida entre los países de nuestro entorno, democratización del acceso a los niveles más altos de formación. Ortega y Dewey dieron, en sus respectivos contextos y a partir de sus diversos presupuestos filosóficos y políticos, dos distintas respuestas a este desafío, contribuyendo a un debate que las condiciones actuales han hecho aún más acuciante.

Consideramos que la preocupación por construir unas instituciones universitarias más abiertas y accesibles a sectores de la sociedad a los que tradicionalmente se les ha impedido o dificultado la entrada, no debe ser atendido a costa de, o perdiendo de

---

<sup>9</sup> Lo paradójico de la situación es que hoy se mira a las universidades de Norteamérica como las que realmente han sabido realizar el ideal orteguiano de la educación liberal, siguiendo la estela iniciada por Adler y Hutchins en los años treinta. Así, por ejemplo, un artículo aparecido no hace mucho en la prensa española pregona que “El modelo de EEUU ofrece una solución al desprestigio de las universidades” *El Mundo. Campus*, 16 de diciembre de 2009, pp. 1 y 3.

vista, la búsqueda de la excelencia, tanto en la investigación como en la docencia. La cuestión de los medios empleados, como apunta Boavida, será sin duda un aspecto fundamental en la consecución de esta necesaria armonización, pero nos parece que quizá hoy sea más importante que el docente-investigador no desatienda las finalidades a las que su tarea profesional se dirige.

## Referências bibliográficas

- Adler, Mortimer J. ([1941]1988). The Chicago School. En: *Reforming Education. The Opening of the American mind* (pp. 21-39). New York & London, Macmillan.
- Amado, J., y Boavida, J. (2005). A educação: Alfa e omega das ciencias da educação, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 111-128.
- Amado, J., y Boavida, J. (2008). A afirmação social das Ciências da Educação. Una perspectiva historica a partir de Portugal, *Revista Educação em Questão*, 32(18), 7-39.
- Armenteros, E. J. (2004). *El pragmatismo de Ortega. Una "Impronta" de su filosofía*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Ashmore, H. S. (2009). Introduction to the Transaction Edition. En R.M. Hutchins, *The Higher Learning in America*. New Brunswick, Transaction Pub.
- Binder, M. (2010). Anti-Dualism in History and Nature: A Study between John Dewey and José Ortega y Gasset, *Journal of the Philosophy of History*, 4(1), 44-64.
- Boavida, J. (2010a). *Educação Filosófica. Sete Ensaios*. Coimbra, Universidade de Coimbra.
- Boavida, J. (2010b). Ensino superior o novo século. Problema o solução?, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 9-36.
- Boavida, J. (2011). Filosofía de la Educación, *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, 6, (en prensa).
- Boavida, J., y Amado, J. (2008). *Ciências da Educação. Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra, Universidade de Coimbra.
- Boavida, J., y Damião, H. (2010). Democartização do ensino superior e exigência científica, *Pedagogia no Ensino Superior*, 9, 5-35.
- Boavida, J. y García del Dujo, A. (Eds.) (2007). *Teoria da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra, Universidade de Coimbra.
- Browning, D. (1998). Dewey and Ortega on the Starting Point, *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 34(1), 69-92.
- Dewey, J. (1902). *The educational situation*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1936). Rationality in Education, *Social Frontier*, 3(21), 71-73.
- Dewey, J. (1937a). President Hutchins' Proposals to Remake Higher Education, *Social Frontier*, 3(22), 103-104.
- Dewey, J. (1937b). "The Higher Learning in America", *Social Frontier*, 3(24), 167-169
- Esteban Bara, F. (2010). Quo Vadis, formación universitaria, *Revista Española de Pedagogía*, 68(247), 461-477.
- Grube, N. (2009). A "New Republic"? The debate between John Dewey and Walter Lippmann and its reception in pre- and post-war Germany, *Encounters on Education / Encuentros sobre Educación / Rencontres sur l'Éducation*, 10, 187-207.

- Hutchins, Robert M. (1936). *The Higher Learning in America*. New Haven, Yale University Press.
- Hutchins, Robert M. (1937). Grammar, Rhetoric, and Mr. Dewey, *Social Frontier*, 3(23), 137-139.
- Johnston, J. S. (2006). *Inquiry and Education: John Dewey and the Quest for Democracy*. New York, SUNY Press.
- Liedman, S. E. (1993). In Search of Isis: General Education in Germany and Sweden. En S. Rothblatt; y B. Wittrock (Eds), *The European and American University since 1800: Historical and Sociological Essays* (pp. 74-108). Cambridge, Cambridge University Press.
- Lledó, E. (1984). La "Misión de la Universidad" de Ortega, entre la reformas alemanas y nuestra universidad, *Sistema*, 59, 5-6.
- Maifud, J. (2006). Ortega y Gasset: crisis y restauración de la modernidad, *Araucaria*, 8(16), 55-79.
- Nemo, P. (2009). La libertad escolar, una necesidad para Europa, *Revista Española de Pedagogía*, 67(244), 427-444.
- Ortega y Gasset, J. ([1923a]1982). Biología y pedagogía, en *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía* (pp. 95-138). Madrid, Alianza / Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. ([1923b]1982). Pedagogía y anacronismo, en *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía* (pp. 155-158). Madrid, Alianza / Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. ([1930a]1982). Misión de la universidad, en *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía* (pp. 11-79). Madrid, Alianza / Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. ([1930b]2009). *La revolución de las masas*. Madrid, Alianza / Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. ([1951]1980). Medio siglo de filosofía, *Revista de Occidente*, 3, 5-21.
- Yoos, G. E. (1998). Re-review, *Rhetoric Review*, 16(2), 344-349.

### **Résumé**

Pour João Boavida, le grand défi auquel les universités font face aujourd'hui est celui de faire compatible sa finalité traditionnelle envers l'éducation des élites intellectuelles dans la tradition de l'exigence scientifique des différentes disciplines, avec la volonté de démocratiser leurs accès et sa résultante massification. De cette façon là, Boavida c'insère dans un débat sur l'idée de l'université dans lequel, au cours du siècle dernier, ont été impliqué plusieurs personnalités de premier plan du paysage intellectuel de nombreux pays. Dans cet article nous suivons la trace aux voix de José Ortega y Gasset et John Dewey, en reconstruisant, à la lumière des dernières contributions de Boavida, une conversation figurée entre les deux autour des finalités de l'éducation supérieur en rapport avec les transformations sociales.

Mots-clé: Enseignement supérieur, les fins de l'université, João Boavida, John Dewey, José Ortega y Gasset.

### **Abstract**

According to João Boavida, universities must face today the great challenge of joining the traditional purpose of educating the intellectual elites in the tradition of the scientific requirement of academic disciplines, with the desire for democratization of access and the subsequent overcrowding. Boavida thus enter into the debate about the idea of the university which over the last century have involved leading thinkers of many countries. In this article we trace the voices of José Ortega y Gasset and John Dewey. In the light of recent contributions from Boavida, the article reconstructs a fictitious conversation between both philosophers about the aims of higher education and their articulation with social changes.

Key-words: Higher education, the aims of university, João Boavida, John Dewey, José Ortega y Gasset.