

Ortega según el grupo de Chicago: el rector Hutchins y la *Misión de la Universidad*

Introducción de Àngel Pascual Martín y Paolo Scotton

ORCID: 0000-0002-9685-8348

ORCID: 0000-0002-3553-8076

“**E**l gran innovador de la enseñanza universitaria en los Estados Unidos”¹. Con estas palabras se refería José Ortega y Gasset a Robert Maynard Hutchins (1899-1977), quien fuera *President* (Rector) y *Chancellor* de la Universidad de Chicago entre 1929 y 1951. Como indica el apelativo orteguiano, Hutchins se ha ganado un lugar de prestigio en la historia del pensamiento educativo norteamericano como artífice de uno de los modelos más avanzados de educación general que jamás se hayan visto en el Nuevo Continente². Su legado se reconoce en la ideación, el desarrollo y la implementación de una sucesión de reformas que tuvieron como propósito restablecer el cometido educativo superior, seriamente dañado en los Estados Unidos, sobre todo, con el nacimiento de las grandes universidades en la segunda mitad del siglo XIX. Su obra política y su prolífica actividad discursiva al frente de la universidad del *Midwest* dan buena prueba de hasta qué punto promovería y defendería la causa de la educación general. Aunque como defensor y promotor de esta causa, al rector de Chicago también se le reconocen otros hitos pedagógicos que sobrepasan el ámbito académico. Nos referimos, claro está, a la institución de la *Great Books Foundation* (1947) y a la dirección y edición de la colección *Great Books of the Western World* (1952) de Encyclopaedia Britannica, proyectos ambos con los que Hutchins se proponía desarrollar y poner al alcance de la población adulta americana todo un programa de educación basado en la lectura y la discusión de las grandes obras del pensamiento y la literatura occidental³.

¹ José ORTEGA Y GASSET, “[Segunda conferencia sobre Goethe en Aspen].- [Introducción]” (1949), en *Obras completas*, 10 vols. Madrid: Fundación José Ortega y Gasset / Taurus, 2004-2010, tomo X, p. 15. Se citará indicando el tomo en números romanos y las páginas en arábigos.

² Vid. Daniel BELL, *The Reforming of General Education. The Columbia Experience in its National Setting*. Nueva York: Anchor Books, 1968, p. 26.

³ La recepción en España de la obra de Hutchins se ha concentrado sobre todo en estas cuestiones. Reseñamos a continuación las más destacadas: Gonzalo JOVER y Vicent GOZÁLVEZ, “La universidad como espacio público: un análisis a partir de dos debates en torno al pragmatismo”, *Borðón. Revista de Pedagogía*, vol. 64, n.º 3 (2012), pp. 39-52; José María TORRALBA,

Cómo citar este artículo:

Pascual-Martín, À. y Scotton, P. (2024). Ortega según el grupo de Chicago: el rector Hutchins y la Misión de la Universidad. *Revista de Estudios Orteguianos*, (48), 161-181. <https://doi.org/10.63487/reo.46>

Revista de
Estudios Orteguianos
Nº 48. 2024



La primera gran expresión programática del rector Hutchins para la reforma de la educación superior aparece en 1936, bajo el título *The Higher Learning in America*⁴. Como ocurre con *Misión de la Universidad* de José Ortega y Gasset, se trata de una serie de conferencias, que, en el caso del americano, fueron pronunciadas en la Escuela de Derecho de Yale, donde Hutchins, en calidad de decano, ya se habría ganado antes de Chicago, entre 1927 y 1929, un cierto renombre a nivel nacional como administrador y reformador⁵. En este, Hutchins ofrece una presentación general de su estimación sobre el estado de la educación superior en los Estados Unidos, así como de las políticas organizativas y curriculares propuestas para atajar su crisis y reformar la universidad. De esta manera, junto al clásico de Ortega, se ha convertido en una de las obras que mayor impacto han producido en el panorama de los estudios superiores durante el siglo XX por lo que a los estudios generales se refiere, llegando a ejercer una indudable influencia en el ámbito estadounidense, y no menos considerable, como en el caso del español, en el espacio latinoamericano⁶.

El preámbulo de la relación entre Hutchins y Ortega y del reconocimiento mutuo a las aportaciones respectivas sobre la educación superior tiene lugar a finales de los años treinta y se obra, en mayor medida, a través de Jaime Benítez. Dos años después de la publicación de *The Higher Learning in America*, el puertorriqueño, luego de haber estudiado Derecho en Georgetown, y en el disfrute de un período sabático, ingresaba en el Departamento de Ciencias

“La educación liberal como misión de la universidad. Introducción bibliográfica al debate sobre la identidad de la universidad”, *Acta Philosophica. Rivista Internazionale di Filosofia*, vol. 22, n.º 2 (2013), pp. 257-276; Àngel PASCUAL, “Democràcia, Racionalitat i Educació. La polèmica Dewey-Hutchins en ocasió de «The Higher Learning in America»”, *Temps d'Educació*, n.º 53 (2017), p. 227-244; David LUQUE y Ernesto LÓPEZ, “Metáforas de la educación universitaria”, *Teoría de la Educación*, vol. 30, n.º 2 (2018), p. 247-266; Robert Maynard HUTCHINS, *La Universidad de Utopía*, estudio introductorio, traducción y notas de Javier Aranguren. Pamplona: EUNSA, 2018; José María TORRALBA, *Una educación liberal. Elogio de los grandes libros*. Madrid: Encuentro, 2022, pp. 42-53; Àngel PASCUAL, “Por una educación liberal en tiempos de guerra. Comentario a los discursos del rector Hutchins sobre la implicación y el cometido pedagógico de los Estados Unidos en la II Guerra Mundial (1939-1941)”, *Revista d'Humanitats*, n.º 7 (2022), pp. 108-123; Àngel PASCUAL, “Educación liberal, uso residencial y vida colegial en la era de las grandes universidades en Estados Unidos. Chicago y la política del rector Hutchins”, *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 10, n.º 1 (2023), pp. 77-94.

⁴ Robert M. HUTCHINS, *The Higher Learning in America*. New Haven: Yale University Press, 1936. En español: *La educación superior en América*, estudio introductorio, traducción, notas y epílogo de Àngel Pascual Martín. Pamplona: EUNSA, 2021.

⁵ El mismo año que ve la luz *The Higher Learning in America*, Hutchins publica otra colección de conferencias pronunciadas como rector a lo largo de los últimos siete años, todas ellas con la educación superior americana como objeto de reflexión y discusión (*No Friendly Voice*. Chicago: The University of Chicago Press, 1936).

⁶ Vid. Jorge RODRÍGUEZ BERUFF, *Jaime Benítez y la internacionalización de la Universidad de Puerto Rico: las redes intelectuales de la Reforma Universitaria*. San Juan: Luscinia, 2023.

Políticas de la misma Universidad de Chicago como estudiante de posgrado, para dedicarse al estudio del pensamiento político y filosófico de Ortega, bajo la dirección de Charles Merriam. Hasta ese momento, como el mismo Benítez sostendrá en su tesis doctoral, la recepción del filósofo español en los Estados Unidos se había concentrado en la lectura de *La rebelión de las masas*, traducida en 1932; aunque, a su parecer, el prestigio de la obra del español había quedado sucesivamente empañado por las mediocres ediciones americanas de *El tema de nuestro tiempo* y *España invertebrada*⁷. Con más razón aún, el futuro rector de la Universidad de Puerto Rico se maravillaría al reconocer en la política académica seguida en el *college* de la prestigiosa universidad del *Midwest* la realización “audaz, hábil y efectiva” de ciertas ideas sobre la educación superior de sorprendente semejanza con el imaginario trazado por Ortega años atrás.

Pese al parecido, Hutchins desconocería aún por aquel entonces el mundo académico sugerido con anterioridad por Ortega, según confirmará muchos años más tarde el más estrecho y controvertido colaborador del rector de Chicago, el profesor Mortimer J. Adler, y ratificará el mismo Benítez⁸. Ciertamente, aunque la publicación de aquellas notas de Ortega para la conferencia “Sobre la reforma universitaria” date de 1930, y las conferencias de Hutchins en Yale tengan lugar en 1936, no será hasta 1944, con la traducción de Howard Lee Nostrand al inglés de *Misión de la Universidad*⁹, que se dará la ocasión para el conocimiento y la recepción por parte del rector de Chicago de la obra del filósofo español¹⁰. A partir de entonces, hay constancia explícita en sus discursos de la apreciación por el pensamiento de Ortega, hasta adquirir cierto protagonismo en algunas de las obras de referencia tardías del estadounidense, como *The Great Conversation* o *The Learning Society*¹¹. No solo eso, sino que se extenderá, quizá más enfáticamente

⁷ Jaime BENÍTEZ, *The Political and Philosophical Thought of José Ortega y Gasset*. Tesis Doctoral. Chicago: University of Chicago, 1939, pp. 1-2. Las ediciones a las que se refiere son: José ORTEGA Y GASSET, *The Revolt of the Masses*. Authorized Translation from Spanish. Nueva York: Norton & Co., 1932; José ORTEGA Y GASSET, *The Modern Theme*. Translated from Spanish by James Cleugh. Nueva York: Norton & Co., 1933; José ORTEGA Y GASSET, *Invertebrate Spain*. Translations and Foreword by Mildred Adams. Nueva York: Norton & Co., 1937.

⁸ Mortimer J. ADLER y Jaime BENÍTEZ, “Ortega y Gasset: el educador del siglo XX. Seguido del comentario de Jaime Benítez”, *Sur*, n.º 352 (1983), pp. 159-180; Jaime BENÍTEZ y A. W. MALDONADO, “Transcripción de la entrevista grabada a don Jaime Benítez Rexach, en su casa, el sábado 9 de septiembre de 1989”, *Fondo Jaime Benítez Rexach*, en *Colección Puertorriqueña*. Río Piedras, San Juan: Biblioteca General de la Universidad de Puerto Rico, 1989, pp. 16-17.

⁹ José ORTEGA Y GASSET, *Mission of the University*. Edited and Translated by Howard Lee Nostrand. Princeton: Princeton University Press, 1944.

¹⁰ Mortimer J. ADLER y Jaime BENÍTEZ, “Ortega y Gasset: el educador del siglo XX”, *op. cit.*, p. 178.

¹¹ Robert M. HUTCHINS, *The Great Conversation. The Substance of a Liberal Education*. Chicago / Londres: Encyclopaedia Britannica, 1952, p. 80; Robert M. HUTCHINS, *The Learning Society*. Nueva York: Encyclopaedia Britannica, 1968, pp. 48-49.

aún, a Adler, a quien antes nos referíamos¹². Aunque probablemente, la mejor prueba de la sintonía entre el pensamiento de uno y del otro sea el propio Jaime Benítez, cuando opere una suerte de síntesis entre los planteamientos de ambas tradiciones, a propósito de la reforma de estudios generales desarrollada en la universidad puertorriqueña a comienzos de los años cuarenta¹³.

En cualquier caso, más allá del reconocimiento y la recepción académica por parte de Hutchins, el calado de la relación intelectual entre el estadounidense y José Ortega y Gasset, y a la vez, el punto de inflexión en la recepción del español en los Estados Unidos, tendrá que esperar hasta el fin de la II Guerra Mundial. Esto será a raíz de un conjunto de iniciativas diplomáticas lideradas por el rector al frente de la Universidad de Chicago para restablecer las relaciones con la cultura y el mundo académico alemán, aislado por el nazismo y el conflicto bélico, y para contribuir a su reintegración en el panorama intelectual de la posguerra y de reconstrucción del nuevo orden mundial¹⁴. Es en este contexto, y con el antecedente de una primera convención, en 1946, en la Universidad Johann Wolfgang von Goethe de Frankfurt, que el verano de 1949 se celebrará en Aspen (Colorado), la *Goethe Bicentennial Convocation*, bajo los auspicios de los filántropos Walter y Elizabeth Paepcke. El festival del pensamiento y de las artes, aprovechándose de la efeméride del aniversario del humanista alemán, se proponía reflexionar sobre el presente y el futuro

¹² Mortimer J. ADLER y Jaime BENÍTEZ, "Ortega y Gasset: el educador del siglo XX", *op. cit.*, p. 178; Mortimer J. ADLER, *A Guidebook to Learning: For a Lifelong Pursuit of Wisdom*. Nueva York: Macmillan, 1986, p. 118.

¹³ *Id. idem*; Jaime BENÍTEZ, "La importancia del idioma. Recuerdo de Ortega", en *Ética y estilo de la Universidad*. Madrid: Aguilar, 1964, pp. 112-113; Jorge RODRÍGUEZ BERUFF, *Jaime Benítez y la internacionalización de la Universidad de Puerto Rico*, *op. cit.*, pp. 90, 107-108 y 134.

¹⁴ Milton MAYER, *Robert Maynard Hutchins: A Memoir*. Berkeley / Los Ángeles / Oxford: University of California Press, 1993, pp. 385 y ss. Aprovechando el altavoz mediático que le supone el rectorado en Chicago, así como sus vínculos con altas esferas del partido demócrata, Hutchins adopta durante la II Guerra Mundial un gran protagonismo público en defensa de la paz, la cooperación y la gobernanza mundial. Un papel que se desarrolla en su plenitud una vez terminado el conflicto, y especialmente, tras su mandato en Chicago, a través de la dirección de varios *Think Tanks* como la *Ford Foundation*, la *Fund for the Republic*, y finalmente, el *Centre for the Study of Democratic Institutions*. Para un acercamiento detallado a sus quehaceres en esta materia siguen siendo indispensables sus otras dos biografías además de la de Mayer: Harry S. ASHMORE, *Unseasonable Truths: the life of Robert Maynard Hutchins*. Boston: Little, Brown & Company, 1989; Mary A. DZUBACK, *Robert Maynard Hutchins: A Portrait of an Educator*. Chicago: University of Chicago Press, 1991. Para un abordaje más detallado y sistemático, *vid.* Greg BARNHISEL, "James Laughlin, Robert Hutchins, and Cold War Cultural Freedom", *The Princeton University Library Chronicle*, vol. 75, n.º 3 (2014), pp. 385-405; Thomas REEVES, *Freedom and Foundation. The Fund for the Republic in the Era of McCarthyism*. Nueva York: Alfred A. Knopf, 2013; Frank K. KELLY, *Court of Reason: Robert Hutchins and the Fund for the Republic*. Nueva York: The Free Press, 1981, y Arthur A. COHEN (ed.), *Humanistic Education and Western Civilization: Essays for Robert M. Hutchins*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 1964.

de la civilización, y reuniría para ello a numerosas celebridades del mundo de la cultura y del pensamiento. Entre ellas, Ortega, que fue invitado a participar a propuesta del mismo Hutchins, y que se convertiría, junto a Albert Schweitzer, en la figura más destacada de la convención.

Como ya se ha estudiado con anterioridad, el encuentro en Aspen, propiamente la primera y única visita del filósofo español a los Estados Unidos¹⁵, daría lugar a establecer una red de colaboración entre Ortega y el grupo de Chicago, que cristalizaría, mayormente, en dos proyectos. Por un lado, en el diseño y la fundación del *Aspen Institute for Humanistic Studies* y, por otro, en el desarrollo, monitorizado por la *Ford Foundation*, de diferentes iniciativas culturales para la reforma educativa y universitaria en Europa¹⁶. En el primer caso, Ortega actúa como asesor para Walter Paepcke, quien también fuera miembro del consejo de administración de la Universidad de Chicago, emitiendo un informe por correspondencia sobre la escuela superior que proyectaba el filántropo. La colaboración daría lugar en última instancia a una institución a la vez que en deuda con la idea y los programas de educación general superior promovidos por Hutchins y Mortimer Adler fuera de la universidad –como los propios de la *Great Books Foundation*, y, como indica su propio nombre–, también deudor con el Instituto de Humanidades de Madrid, en el que venía trabajando Ortega junto a Julián Marías desde 1948¹⁷. En el segundo caso, Ortega

¹⁵ Ortega tuvo otras propuestas para visitar el Nuevo Mundo, la más destacada de las cuales y, seguramente, también la que más cerca estuvo de cumplirse, fuera la realizada por el rector de la Universidad de Harvard, James Bryant Conant. La correspondencia que recoge la gestión de dicho intento se ha recogido en José ORTEGA Y GASSET, James Bryant CONANT y Federico de ONÍS, “José Ortega y Gasset – James Bryant Conant con la mediación de Federico de Onís. Epistolario (1933-1934)”, en dos partes, presentación y ed. de Azucena LÓPEZ COBO, *Revista de Estudios Orteguianos*, n.º 35 (2017) y n.º 36 (2018), pp. 37-83 y pp. 33-69; y en José ORTEGA Y GASSET, James Bryant CONANT y W. Warder NORTON, “José Ortega y Gasset – James B. Conant, con la mediación de W. Warder Norton. Epistolario (1935-1937)”, en dos partes, presentación y ed. de Azucena LÓPEZ COBO, *Revista de Estudios Orteguianos*, n.º 38 (2019) y n.º 39 (2019), pp. 35-84 y pp. 61-114.

¹⁶ Soledad ORTEGA, “Ortega y América”, *Quinto Centenario*, n.º 6 (1983), p. 8. Según la hija del filósofo español, Adler y no Hutchins es “el mayor impulsor de este movimiento”, y *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*, y no *The Higher Learning in America*, la publicación que mejor representaría la filosofía del grupo. El juicio de Soledad Ortega es discutible. Sin embargo, su observación bien merecería estudiar la recepción de Adler de la obra de Ortega y Gasset.

¹⁷ Vid. Paolo SCOTTON, “*Bildung* e Università. La filosofia classica tedesca nella riflessione pedagogica novecentesca tra Spagna e Stati Uniti”, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 12, n.º 19 (2020), pp. 206-222; Jorge RODRÍGUEZ BERUFF, “José Ortega y Gasset y Jaime Benítez Rexach. El encuentro en Aspen, 1949”, *Revista de Estudios Orteguianos*, n.º 46 (2023), pp. 109-120; Jorge RODRÍGUEZ BERUFF, *Jaime Benítez y la internacionalización de la Universidad de Puerto Rico*, op. cit., pp. 141-156; Paolo SCOTTON, “El Instituto de Humanidades entre realidad y utopía. Un ejemplo del reformismo cultural orteguiano”, *Revista de Estudios Orteguianos*, n.º 40 (2020), pp. 199-212.

mantendrá relaciones y colaborará con el cometido diplomático cultural de la *Ford Foundation*, especialmente a raíz de que el ya exrector de Chicago asuma su presidencia en 1951, y al menos hasta 1953, año en el que la abandonará. Es en este contexto y con el apoyo de dicha fundación que, en 1952, Ortega especula con crear un Instituto de Humanidades en Alemania, con la colaboración de primeras espadas de la academia germánica, o que, en 1953, redactará una propuesta para un proyecto educativo de alcance mundial que albergaría expertos del ámbito internacional para el análisis del presente y el diseño del futuro. Estos pasos abrirán el camino al desembarco de la *Ford Foundation* en España, que aspiraba a promover el surgimiento de una nueva élite intelectual y social que pudiera liderar el país, tras el final del régimen franquista¹⁸.

En definitiva, toda esta serie de encuentros dan buena cuenta de hasta dónde llegaría la afinidad y la complicidad establecida con la obra y la figura de José Ortega y Gasset, al menos durante los últimos diez años de su vida, por parte de Hutchins, de Adler o de Paepcke –con la siempre necesaria mediación de Benítez. Tanto es así que no resulta difícil entender que Soledad Ortega insinuara que fue en este grupo, llamado “de Chicago”, en el que en Estados Unidos cristalizó una mayor identificación con las ideas de su padre¹⁹.

Como apuntábamos anteriormente, y muy a pesar de que Soledad Ortega especulara con el hecho de que la obra de su padre ejerciera de fuente de inspiración para las reformas de la universidad del *Midwest*, en realidad no existen evidencias de que Robert M. Hutchins esté familiarizado ni con los discursos de Ortega sobre la educación superior, ni con el resto de su obra, al menos hasta la edición de *Misión de la Universidad* en inglés²⁰ –esto es, casi diez años después de la publicación de *The Higher Learning in America* y tras más de quince

¹⁸ *Id.* Fabiola de SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, “El desembarco de la Fundación Ford en España”, *Ayer*, n.º 75/3 (2009), pp. 159-191; Juan BAGUR TALTAVULL, “Ortega en búsqueda de la circunstancia liberal (1936-1955)”, *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, suplemento n.º 8 (2020), pp. 41-54.

¹⁹ Soledad ORTEGA, “Ortega y América”, *op. cit.*, p. 8.

²⁰ *Idem.* Lo mismo sostiene Salomón DIPP, “Ortega en Hispanoamérica”, en Manuel DURÁN (ed.), *Ortega, hoy. Estudio, ensayos y bibliografía sobre la vida y la obra de José Ortega y Gasset*. Veracruz, México: Biblioteca de la Universidad Veracruzana, 1985, p. 121. Aunque no haya ninguna evidencia de ello, y más bien quepa pensar que las reformas de Chicago son el resultado de los movimientos propiamente estadounidenses de educación general (*vid.* Jorge RODRÍGUEZ BERUFF, *Jaime Benítez y la internacionalización de la Universidad de Puerto Rico*, *op. cit.*, p. 139) y aunque protagonistas como Adler y Benítez hayan confirmado el desconocimiento previo por parte de Hutchins de la obra de Ortega, el propio Benítez contribuye a la confusión cuando sostiene: “Hace trece años me correspondió participar en una reforma universitaria. Quiero pensar que lo mejor de mi aportación refleja en buena parte el espíritu y la perspectiva intelectual de aquel gran maestro, José Ortega y Gasset. No es extraño que al hablarse de nuestra reforma se la asocie en Estados Unidos con la de Robert Hutchins en Chicago. Hutchins, a su vez, ha reconocido en varias ocasiones su deuda con Ortega” (Jaime BENÍTEZ, “La importancia del idioma. Recuerdo de Ortega”, *op. cit.*, p. 113).

de carrera en la dirección de instituciones de educación superior, liderando, al menos, hasta tres procesos de reforma universitaria con inspiración educativa general²¹.

Para ser exactos, el primer indicio que deja el rector de su parecer sobre el pensamiento del español es de febrero de 1945, al año siguiente de que viera la luz la traducción del clásico de Ortega. Es entonces que, en un discurso con ocasión del *Trustee-Faculty Dinner*²², el rector nombra a Ortega junto con Whitehead, y después de Newman y Arnold, como “aquellos que en nuestro tiempo han pensado más profundamente sobre las universidades”, y que habrían coincidido en “sostener que la principal función de la universidad sería la transmisión, la crítica, el desarrollo y la sistematización de aquel cuerpo de ideas que constituye y subyace a la cultura de la raza”²³. Las palabras de Hutchins, quien demostraría haber leído ya *Misión de la Universidad*, destacaban además lo que consideraría más reseñable, oportuno y distintivo de la, para él reciente, contribución de Ortega para superar el sesgo analítico, compartimentado y aislado del mundo académico –llevado hasta el extremo en Norteamérica–, y restaurar así la función de la universidad en la transmisión, crítica, desarrollo y sistematización de ideas. La propuesta de Ortega de hacer del corazón de la universidad una Facultad de Cultura que permitiera devolver a la sabiduría acumulada por el género humano la relevancia para la vida de cada tiempo, y de promover con ello una más profunda y amplia comprensión del hombre, su mundo y su destino, recibe la admiración del rector de Chicago²⁴, quien ve en esta empresa de restauración de la universidad

²¹ Tal y como Ortega pone en conocimiento en *Misión de la Universidad*, algunos de sus planteamientos por recuperar la función de transmisión cultural de la educación superior ya cuentan con precedentes a nivel internacional: “fuera de España se anuncia con gran vigor un movimiento para el cual la enseñanza superior es *primordialmente* enseñanza de la cultura o transmisión a la nueva generación del sistema de ideas sobre el mundo y el hombre que llegó a madurez en la anterior” (José ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad* (1930), IV, 542). Este es el caso de los Estados Unidos, en que el inicio del llamado “General Education Movement” se sitúa al fin de la I Guerra Mundial, más concretamente, en 1919 en el Columbia College (Daniel BELL, *The Reforming of General Education, op. cit.*). Entre 1927 y 1929 Hutchins encabeza una reforma de los estudios de la Escuela de Derecho de Yale, mientras que Chicago, en 1930, bajo su mandato verá establecerse el “New Plan”, adoptando una nueva estructura organizativa en lo relativo a facultades y departamentos, y en 1942, vería nacer el llamado “Hutchins’ College”, un programa completo de cuatro años de educación general.

²² Robert M. HUTCHINS, “Unanswered Questions”, *The University of Chicago Magazine*, vol. 37, n.º 5 (febrero de 1945), p. 5. El mismo discurso aporta un detalle que contribuye a dar verosimilitud a que Hutchins, antes de 1944, no haya tenido acceso a la obra de Ortega o, al menos, a *Misión de la Universidad*. Esto es, cuando se refiere a este como “Ortega’s new book”.

²³ *Idem.*

²⁴ En un discurso sucesivo dirigido a la “Alumni Association” de la Universidad de Chicago, Hutchins insistiría particularmente en comentar las razones orteguianas de esta propuesta: “Ortega ha señalado que vivir es simplemente hacer una cosa en lugar de otra. La vida es un

como “poder espiritual”, como “principio promotor de la historia”, la última esperanza del momento para la humanidad, tras el derrumbe contemporáneo de la civilización occidental²⁵.

Tras el citado discurso, la recensión de la traducción de *Misión de la Universidad* realizada para *Annals of the American Academy of Political and Social Science* y publicada en mayo del mismo año, ofrece un repaso algo más detallado del clásico de Ortega, y, aunque no demasiado hondo, no deja de manifestar la sintonía y el aprecio despertado en el grupo “de Chicago” por la obra y la figura del español. En buena medida, hay que decir, no estamos ante la nota de un estudioso de la obra de Ortega, ni mucho menos ante un ejercicio de crítica de sus planteamientos con pretensiones filosóficas. Muy a grandes rasgos, hay que tomar la reseña como las notas, no de un filósofo, sino de un hombre de acción, esto es, de un rector, con sobrada experiencia en gestión educativa y considerable trascendencia política y mediática, que encuentra en las palabras de Ortega un cierto respaldo de autoridad tanto para su propio diagnóstico sobre la situación de la institución universitaria en Estados Unidos, como para

caos, una jungla. La mente del hombre se revuelve en contra del desconcierto y encuentra caminos en medio de la jungla bajo la forma de ideas claras y convicciones positivas. Estas se convierten en la guía efectiva de la existencia. No nos es posible vivir a nivel humano sin ideas. De ellas depende lo que hacemos. La Cultura, en el sentido del dominio de un sistema de ideas, es lo que salva la vida humana de ser un simple desastre, lo que la hace ser algo más que una tragedia sin sentido o una desgracia interior. Los nuevos bárbaros son aquellos que no han tenido ninguna voluntad o ninguna oportunidad de desarrollar un sistema de ideas porque se han restringido o han sido restringidos a pequeñas fracciones de interés y experiencia humana. No disponen de concepción alguna del mundo o del destino del hombre. Están aislados, aislados por sus propias preocupaciones y limitados puntos de vista. No pueden comunicarse con otros porque no tienen nada en común con otros. No pueden ser miembros de una comunidad” (Robert M. HUTCHINS, “A Moral, Intellectual and Spiritual Revolution”, *The University of Chicago Magazine*, vol. 38, n.º 9 (julio de 1946), p. 4).

²⁵ *Idem*. Dos años antes, en un texto publicado en *Education for Freedom* en donde no hay ninguna referencia a Ortega aún, Hutchins ya lo exponía de la siguiente manera: “La universidad es un símbolo. Como tal, su importancia es mayor hoy que en cualquier otro momento de la historia. La celebración de sus ideales nunca fue tan necesaria como ahora. La luz que ha proyectado desde la primera antigüedad se ha extinguido hoy casi en toda Europa. Con todo el mundo en llamas, debemos levantar un estándar hacia el cual todos los Hombres puedan reparar, hacia el cual la humanidad asediada pueda marchar. Es el estándar de la libertad, la verdad y la razón. A las fuerzas de la brutalidad, el caos y la ignorancia la universidad opone el poder de la justicia, el orden y el conocimiento. La supervivencia de la civilización occidental depende de tal poder” (Robert M. HUTCHINS, “Education at War”, en *Education for Freedom*. Baton Rouge: Louisiana State University, 1943, p. 102, la traducción es nuestra; cfr. Robert M. HUTCHINS, *La educación superior en América*, op. cit., p. 116). Sobre el papel civilizador de la universidad defendido por Hutchins en el contexto de la II Guerra Mundial, vean Ángel PASCUAL, “Por una educación liberal en tiempos de guerra. Comentario a los discursos del rector Hutchins sobre la implicación y el cometido pedagógico de los Estados Unidos en la II Guerra Mundial (1939-1941)”, ed. cit., pp. 108-123.

los principios educativos y las políticas propuestas por él mismo para la reivindicada y necesaria restauración de la misma.

La reseña abre con un provocador elogio a la liberalidad y radicalidad de Ortega para acometer la cuestión acerca de la universidad, así como a su capacidad para proponer una auténtica reforma para la institución –elogios ambos que demuestran la función epidíctica y autorreferencial del texto. El elogio pone sobre la mesa uno de los motivos de denuncia que mueven recurrentemente las prédicas de Hutchins sobre la universidad norteamericana, esto es, la alarmante pérdida de autonomía en el gobierno de la institución. La moderna universidad americana ha orientado y establecido sus políticas basándose en demandas externas, y lo ha hecho hasta el punto de asumir encargos que nada tendrían que ver con los fines de la educación superior. Esta pérdida de la autonomía académica impide a su juicio que las autoridades universitarias puedan llegar a plantearse seria y auténticamente qué debería ser la universidad, siendo esta la principal causa de la llamativa confusión en la que aparece sumida la institución²⁶. He aquí el motivo por el cual Hutchins considera que no habría rector alguno que pudiera dar el visto bueno a *Misión de la Universidad*: a diferencia de ellos, Ortega acomete con independencia y con altura de miras la cuestión sobre el fin de la misma. Y es gracias a esto, aduce Hutchins, que, a diferencia de otros tantos críticos y presuntos reformadores, el español no solo es capaz de aclarar la situación y el destino de la institución, sino también de armar una verdadera propuesta positiva para restaurarla con acierto. Como reza el texto orteguiano, “la raíz de la reforma universitaria está en acertar plenamente con su misión”²⁷. De hecho: “Por no hacerlo así, todos los intentos de mejora (...) no han servido ni pueden servir de nada”²⁸.

Como indica Ortega, en Occidente, las reformas universitarias se habían concentrado en los últimos tiempos en multiplicar y sofisticar la enseñanza profesional y, sobre todo, en incorporar y acrecentar la investigación especializada, olvidando el que fuera, entera y propiamente, cometido de la universidad: la transmisión del sistema de ideas sobre el mundo y la humanidad²⁹. La misma tendencia que el madrileño observa en Inglaterra o Alemania, añade Hutchins, también habría dominado la universidad moderna norteamericana³⁰. Por un

²⁶ Robert M. HUTCHINS, *La educación superior en América*, op. cit., pp. 71-72 y 78-80.

²⁷ José ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad*, IV, 532.

²⁸ *Idem*.

²⁹ *Ibidem*, 536-539.

³⁰ Hutchins apunta en la reseña que el lector norteamericano de *Misión de la Universidad* hallará en el libro el consuelo de saber que los males que acusa la institución universitaria en los Estados Unidos son males generalizados en el resto del mundo. De hecho, como bien conoce Hutchins, el lector norteamericano podía estar al corriente de ello al menos desde 1930 gracias al clásico de Abraham FLEXNER, *Universities: American, English, German*. Nueva York: Oxford University Press, 1930.

lado, con la extensión y transferencia del modelo de las universidades *Land-Grant*, que tuvieron como objeto el desarrollo de los sectores productivos, se multiplicaron *ad infinitum* los programas profesionales y se vieron restringidas progresivamente las enseñanzas a aquellas que podían probar su utilidad técnica o instrumental, así como la satisfacción de las demandas del mercado. Por otro, con la adopción, en el surgimiento y desarrollo de las grandes universidades, del modelo germánico, en lo que a investigación y formación para la misma se refiere, los estudios de grado habían caído en la especialización extrema y en un cierto tipo de estudio alejado de la vida y, en consecuencia, estéril para la misma. Con todo, se certificaba la relegación del antiguo modelo colegial anglosajón y, con él, el abandono de la educación general de carácter común como propósito de las instituciones de educación superior³¹. En este orden de cosas, “el bosque tropical de enseñanzas” que Ortega ve todavía más desarrollado fuera que en España³², es exactamente lo que Hutchins denuncia que se encuentra un estudiante al acceder a una universidad, la norteamericana, marcada por el *free elective system*: “una inmensa cantidad de departamentos y escuelas profesionales ansiosas todas ellas por ofrecerle las últimas informaciones sobre una inmensa variedad de temas, algunos importantes, algunos triviales y otros indiferentes (...) un absoluto desorden”³³.

Llegados a este punto, el programa que propondrá el rector de Chicago para sacar de la confusión a la institución y devolverle su mismidad comparte a grandes rasgos con el del español la determinación por restaurar la misión educativa de la universidad y la necesidad para ello de distinguir entre cultura, ciencia y profesión. El cometido cultural y educativo de la educación superior, a un nivel general y común, Hutchins lo reserva al *college*. En el esquema del estadounidense, al *college* le corresponde estrictamente el encargo de proveer con una comprensión de los problemas fundamentales y permanentes a la naturaleza humana, a través del estudio de los saberes que constituyen nuestra herencia cultural³⁴. Así como el programa de Ortega para la Facultad de Cultura se concreta en “1. Imagen física del mundo (Física). 2. Los temas fundamentales de la vida orgánica (Biología). 3. El proceso histórico de la especie humana (Historia). 4. La estructura y funcionamiento de la vida social (Sociología). 5. El plano del Universo (Filosofía)”³⁵, en sendas reformas de 1942 y 1946 para el *College* de Chicago, Hutchins lograba establecer un programa de cuatro años, completamente obligatorio y común, formado íntegramente por cursos en

³¹ *Id.* Robert M. HUTCHINS, *State of the University (1929-1949). A Report of Robert Maynard Hutchins Covering the Twenty Years of his Administration*. Chicago: University of Chicago, 1949, pp. 1-2.

³² José ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad*, IV, 548.

³³ Robert M. HUTCHINS, *La educación superior en América*, *op. cit.*, p. 143.

³⁴ *Ibidem*, pp. 133-140.

³⁵ José ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad*, IV, 550.

Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas e Idiomas, a los que se añadía la Filosofía y la Historia; un programa para el cual la institución colegial gozaba de completa autonomía educativa y administrativa sin interferencias de los departamentos de investigación³⁶. En continuidad con el anterior, para la universidad, pensada para que concurrieran tanto los interesados en la búsqueda de la verdad como los que aspiran a aprender una profesión intelectual en cualquier campo, Hutchins proponía como temas de estudio para todos ellos los problemas fundamentales de la metafísica, de las ciencias sociales y de las ciencias naturales, alrededor de los cuales se organizarían las tres únicas facultades, evitando estructura departamental alguna³⁷. Fuera de ello, como propone también Ortega, Hutchins desplazaría a los márgenes de la universidad, esto es, a suficiente distancia para poder gozar de su provecho y a la vez evitar su intromisión, los institutos científico-tecnológicos³⁸.

Hutchins coincide también con Ortega con algunos de los principios que este propone para dirigir la Facultad de Cultura. En primer lugar, en el hecho de que las disciplinas de cultura, pero también los estudios profesionales, se ofrezcan de forma pedagógicamente racionalizada, esto es, con carácter sintético, sistemático y completo³⁹. La misma fijación la encontramos en Hutchins, quien siguiendo el esquema de la universidad medieval, reclama para la metafísica el principio ordenador de los saberes, y sugiere las artes liberales, las cuales concibe a modo de medios para la actualización del intelecto, como las artes necesarias para la enseñanza de los mismos⁴⁰. En segundo, que no menos importante, cabe destacar también que ambos definen para el profesorado que deba encargarse de la transmisión, la crítica, el desarrollo y la sistematización de la cultura, un perfil apropiado para ello y que se distinga fundamen-

³⁶ Robert M. HUTCHINS, *State of the University (1929-1949)*, *op. cit.*, pp. 3-4. A diferencia de lo que pudiera llevar a cabo en Chicago, el programa presentado en *The Higher Learning in America* consiste en la lectura y discusión de los grandes clásicos del mundo occidental y en el estudio y ejercicio de las artes liberales (Robert M. HUTCHINS, *La educación superior en América*, *op. cit.*, pp. 133-140). Como tal, este programa nunca llegó a fraguarse en Chicago; sí, en la Universidad de Virginia y, sobre todo, en el St. John's College, donde los planteamientos de Hutchins y Adler cristalizaron gracias a su influencia y la de algunos de sus colaboradores (William N. HAARLOW, *Great Books, Honors Programs, and Hidden Origins: The Virginia Plan and the University of Virginia in the Liberal Arts Movement*. Nueva York: Routledge Falmer, 2003, p. 39; Mortimer J. ADLER, *Philosopher at Large. An Intellectual Autobiography*. Nueva York: Macmillan, 1977, pp. 174-176). Por otro lado, conviene notar que la importancia que Hutchins da a la Historia en su propuesta no es comparable a la que le da Ortega, más bien lo contrario (John L. RURY, "In the President's Opinion: Robert Hutchins and the University of Chicago History Department", en Roger L. GEIGER (ed.), *History of Higher Education Annual*, vol. 17 (1997), pp. 33-52; Mary A. DZUBACK, *Robert Maynard Hutchins: A Portrait of an Educator*, *op. cit.*, pp. 168-170).

³⁷ Robert M. HUTCHINS, *La educación superior en América*, *op. cit.*, pp. 154-160.

³⁸ *Ibidem*, pp. 156-158; José ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad*, IV, 566.

³⁹ *Ibidem*, 564.

⁴⁰ Robert M. HUTCHINS, *La educación superior en América*, *op. cit.*, pp. 145-148 y 159.

talmente del personal investigador. En el caso de Hutchins, el establecimiento de un cuerpo docente para el *college* no asociado a ningún departamento de investigación o el requisito de que el profesorado que enseñe metafísica, ciencias sociales o ciencias de la vida tenga en la universidad que dedicarse al estudio de problemas fundamentales, darían buena prueba de ello⁴¹.

Solo hay dos detalles del planteamiento de Ortega que el rector norteamericano considera importante matizar. A nuestro parecer, y como el propio Hutchins señala en la reseña, se trata de matices o de énfasis a tener en cuenta desde el punto de vista práctico y por las exigencias circunstanciales del momento. Son matices o énfasis a tener en cuenta para la efectividad y prosperidad de una eventual reforma a la orteguiana de la universidad en Norteamérica. No se trata en ningún caso de objeciones teóricas a las ideas del español, con las que parece haber un acuerdo, no absoluto, pero sí fundamental.

El primero de los detalles tiene que ver con la necesidad de que tenga que ser la universidad la que cumpla para todas las gentes la función básica y común de transmisión de la cultura. Cabe notar que Hutchins alude a este aspecto como “una cuestión de organización”, y como el rector anota en alguna otra ocasión, “todo lo que tiene que ver con la organización y la gestión son cuestiones de matiz”⁴². Hutchins, como no podría ser de otra manera, conviene con Ortega en que es ciertamente indispensable que, lejos de permanecer como un privilegio de unos pocos, la transmisión, crítica, desarrollo y sistematización de ideas se ponga a disposición de todo hombre contemporáneo; no solo del estudio del académico o del ejercicio del profesional, también y, sobre todo, del hombre común, para vivir una vida verdaderamente humana y para ejercer el gobierno que le corresponde en sociedad⁴³. El matiz de Hutchins consiste en señalar que, para el buen funcionamiento y cumplimiento de su finalidad, la estructura y la organización óptima del espacio y del tiempo que en la educación superior puedan acometer dicha transmisión cultural no tengan que ser siempre y por doquier la misma.

⁴¹ *Ibidem*, pp. 78 y 157.

⁴² *Ibidem*, p. 141.

⁴³ En este punto, los términos en los que plantea Hutchins la necesidad de enculturación de la ciudadanía se concentran, apoyándose en el texto orteguiano, en el aspecto o las implicaciones políticas y ciudadanas de la formación; esto es, la formación cívica. Teniendo en cuenta que la responsabilidad y el deber de gobernar en una sociedad democrática corresponden presuntamente a toda la ciudadanía, se supone que toda la ciudadanía debe haber recibido la educación correspondiente como para poder asumir dicho encargo (exactamente lo plantea también en *The Great Conversation, op. cit.*, pp. 42-51). Ciertamente es, sin embargo, que la misión de la universidad y de la Facultad de Cultura en particular va mucho más allá de la educación para la ciudadanía o para el buen gobierno, y que apunta a servir al quehacer existencial del ser humano en su camino vital hacia la autenticidad y la plena humanidad. En otros fragmentos de la reseña, así como en otros discursos donde habla de Ortega (véase la nota 24), Hutchins aplaude y parece asumir igualmente este aspecto formativo sin reservas.

Parece algo evidente que una estructura y una organización que sirva a la transmisión de la cultura en Estados Unidos debería en la medida de lo posible ser coherente con la propia tradición anglosajona de educación superior y su institución más representativa de educación general. Como también parece evidente que dicha estructura y organización, en especial en lo relativo a la edad de cumplimiento de dicha educación, debería considerar, para su aplicación real y efectiva, las circunstancias políticas, económicas y demográficas, a saber, de la Gran Depresión o de la II Guerra Mundial. Teniendo en cuenta todo esto, y partiendo del convencimiento de que todo el mundo debe recibir una educación tal, solamente es una cuestión de matiz, de detalle, que, para los Estados Unidos, Hutchins proponga fundamentalmente el *college* y no la universidad (un *college* autónomo, aunque en relación con esta), o que se sitúe en los veinte años y no más tarde, la necesidad pública de cumplimiento de la enculturación básica y común de toda la ciudadanía⁴⁴. Y que, a partir de entonces, el acceso a la universidad, cuyo fin educativo seguiría siendo el de la transmisión de la cultura, quede restringido a aquellos que verdaderamente hayan demostrado habilidad suficiente y puedan sacar provecho del aprendizaje superior de una profesión o de la búsqueda de la verdad⁴⁵.

El segundo detalle tiene que ver, o al menos así viene planteado inicialmente, con lo oportuno de fomentar, y hasta qué punto, una formación para las profesiones en la universidad. Hay que decir que, en la propuesta de Hutchins, la formación para las profesiones no es ajena a la universidad, ni se concibe que la institución deba desentenderse de ella. Efectivamente, para el americano, igual que para Ortega, la universidad tiene un cometido educativo propio y exclusivo que asumir para con las profesiones, al menos para con las profesiones intelectuales⁴⁶. En la universidad de Hutchins, como en la del español, un juez, un médico o un profesor deben recibir de esta aquella formación que les permita comprender las cuestiones físicas y biológicas fundamentales, los fenómenos políticos y sociales o los asuntos metafísicos y antropológicos básicos, además, claro está, de hacerse con los principios propios de la profesión, que hagan del hombre medio un buen profesional a la vez que culto. Hutchins, igual que Ortega, insiste en que este es el cometido de las universidades en aquellos aspectos de las profesiones que puedan ser mejorados o conformados por el pensamiento y el trabajo intelectual que le es propio a estas instituciones⁴⁷.

⁴⁴ Robert M. HUTCHINS, *La educación superior en América*, op. cit., pp. 77, 83 y 119. Hutchins llega a esta conclusión después de que, en la universidad americana y, sin ir más lejos, en la Universidad de Chicago haya habido intentos, fracasados todos, de albergar bajo la misma estructura de la universidad su función educativa.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 84.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 115; José ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad*, IV, 551.

⁴⁷ Por ejemplo, para Hutchins: "Un futuro médico (...). Estudiaría metafísica e historia de la naturaleza. Con estos estudios podría disciplinarse como para no verse llevado a especulaciones

Al margen de que Hutchins pueda tener una concepción diferente y menos profunda que la de Ortega de lo que sea una profesión o una vocación⁴⁸, el problema de las profesiones que señala el rector en la reseña tiene que ver fundamentalmente con los riesgos prácticos de una cierta deriva asociada a su inclusión en la universidad. Como veníamos comentando, para Hutchins no es un problema para la universidad, sino que forma parte de su propio cometido dedicarse a la formación intelectual en las profesiones intelectuales. En sus propios términos, el problema no son las profesiones, sino el “profesionalismo” (*vocationalism*). Este es, tal y como deja entrever en la reseña, el fenómeno imperante por el cual cualquier ocupación o trabajo –tenga carácter intelectual o no, y contribuya o no al bien común– que se haya hecho un cierto hueco en la sociedad reclama ser tratado como una profesión y, en consecuencia, exige la prerrogativa de formarse en la universidad, requiriendo sin embargo la reducción de la formación exigida, estrictamente, al desarrollo de las habilidades técnicas o de las costumbres del gremio que dicte el mercado de trabajo⁴⁹. Este fenómeno, que no la formación profesional, funciona según Hutchins como disolvente y corrosivo del propósito de la universidad de transmisión de la cultura, también para con las profesiones. Es en este sentido, creemos, que debe entenderse el grito de alerta del norteamericano a la hora de esclarecer lo que sea una profesión.

filosóficas presuntuosas en sus horas libres. También aprendería de ellas a reconocer los principios subyacentes a todas las ciencias naturales. Después de ello su ocupación predominante pasarían a ser las ciencias físicas y biológicas, a nivel preclínico. Aunque también ganaría una cierta comprensión de las ciencias sociales y del derecho, no las estudiaría en gran detalle. La experiencia necesaria que debería tener antes de que pueda serle confiado un paciente, debería garantizarse a través de la relación con un instituto adjunto a la universidad y a un hospital” (Robert M. HUTCHINS, *La educación superior en América*, op. cit., p. 158, además *vid.* pp. 107, 112 y 142; José ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad*, IV, 540 y 550).

⁴⁸ Aunque no esté aquí apuntando contra la obra de Ortega, es importante hacer notar que es muy probable que el rector de Chicago no alcance a comprender lo que el filósofo español entendía por “vocación” y hasta qué punto en su pensamiento la vocación configura la definición misma del ser humano y de su persona. En Ortega, ciertamente, el estudio de la vocación remite a una preocupación por la comprensión de las condiciones de posibilidad para la creación de una cultura vital a partir de la vocación individual, concepto en la base de su antropología y de su reflexión moral (*vid.* Rodolfo GUTIÉRREZ SIMÓN, “Sobre la interpretación del concepto orteguiano de «vocación»”, *Revista de Estudios Orteguianos*, n.º 31 (2015), pp. 115-139, y Enrique CABRERO BLASCO, “El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza en la filosofía de la educación de Ortega y Gasset: la vocación como prolegómeno para renovar la sociedad”, *Apeiron: estudios de filosofía*, n.º 7 (2017), pp. 67-78). Nos parece apreciar que detrás de este matiz puede asomarse un cierto desencuentro como el que Hutchins sostiene, en razón de las “ocupaciones” y de la humanización del trabajo en la obra de John Dewey (Robert M. HUTCHINS, “Modern Times”, en *The Great Conversation*, op. cit., pp. 7-16).

⁴⁹ Robert M. HUTCHINS, *La educación superior en América*, op. cit., pp. 102 y 104.

Quizás, si el problema del profesionalismo esconde algún desacuerdo importante con Ortega, este pueda aventurarse en las causas a las que Hutchins lo atribuye, y que apuntan a una concepción diferente sobre el papel que la universidad debe jugar en la sociedad, sobre qué tipo de relación debe mantener con la vida pública y la pretensión que debe tener a la hora de querer influir o contribuir a su desarrollo. Por su lado, al norteamericano le repele que el aspecto distintivo adoptado por la universidad contemporánea asuma como condición el tener que estar en todo momento presente y a disposición, y el tener que ser de utilidad a la sociedad y al público en general para dar respuesta con flexibilidad a cualquier tipo de necesidades o de caprichos que estos deseen satisfacer (esto es, de hecho, lo que alimenta el derecho adquirido por cualquier ocupación o trabajo de reclamarse un lugar entre las profesiones y, en consecuencia, en la universidad)⁵⁰. Mientras, Ortega podría parecer que sostiene algo en la línea opuesta, esto es, que la universidad necesite del contacto con la existencia pública, necesite estar abierta a la actualidad, incluso más, que la universidad deba estar sumergida en ella para poder hablar con sentido de las necesidades de la “vida efectiva y sus ineludibles urgencias”⁵¹. Sin, por ello, doblegar la enseñanza universitaria a modas pasajeras, sino con la finalidad de promover una acción cultural y política a la altura de los tiempos⁵².

⁵⁰ *Ibidem*, pp. 74-76.

⁵¹ José ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad*, IV, 549 y *vid.* 567.

⁵² *Vid.* Paolo SCOTTON, “Educazione alla vita politica: individuo e società nel pensiero di José Ortega y Gasset, a partire dalle *Meditaciones del Quijote*”, *History of Education & Children's Literature*, vol. IX, n.º 2 (2014), pp. 603-621.

ROBERT M. HUTCHINS

*Reseña de Mission of the University**

Este es un libro impactante, al que ningún rector universitario podría dar el visto bueno. Propone transformar de arriba a abajo la universidad, un proceso forzosamente molesto para los distintos cuerpos constituyentes a los que sirven los rectores universitarios. Mediante el revolucionario método de preguntarse por cuál sea el propósito de la universidad, Ortega concluye que todo lo que en aquella se hace debería sustituirse o eliminarse, su espíritu alterarse, y sus ídolos hacerse añicos. La universidad, en lugar de un bajo bosque tropical a base de materias de estudio profesionales y una variopinta colección de investigaciones, debería ser un lugar para la educación del hombre medio (*ordinary*). De ahí que Ortega desplace la investigación a la periferia, recorte rigurosamente la enseñanza profesional, y convierta la transmisión de la cultura en la actividad central de la universidad.

La única consolación que un rector universitario americano puede obtener de este libro es saber que la enfermedad que está acabando con la universidad americana es una epidemia internacional y no una infección localizada en los Estados Unidos. Ortega no menciona América; pero muestra cómo las universidades de Alemania e Inglaterra sufren los mismos trastornos que las de España –y vemos cómo las de España solo se distinguen de las nuestras en el hecho de que en las nuestras hay más dinero y agitación y que, por lo tanto, las nuestras han sido capaces de ir más lejos y a mayor velocidad en la dirección equivocada.

El debate educativo en los Estados Unidos ha adoptado un carácter particularmente negativo. Se han alzado muchas voces apuntando a los evidentes males de la educación americana –su confusión, su superficialidad, su baja. Muchas de estas voces aquí se han quedado; cuando no, han sido ellas mismas objeto de los ataques; y es que la crítica a la educación americana la han protagonizado quienes han defendido sus intereses particulares y quienes, a pesar de agraderles la queja, solo tolerarían aplicar cambios a sus propias prácticas e ideales mientras estos fueran poco importantes. Ortega se eleva por encima

* Traducción del inglés al español de Àngel Pascual y Paolo Scotton. Las citas de Ortega han sido adaptadas a la edición de *Misión de la Universidad*, en *Obras completas*, 10 vols. Madrid: Fundación José Ortega y Gasset / Taurus, 2004-2010, tomo IV, 529-568.

de estas dificultades y no se encoge ante la constructiva tarea de establecer un programa en positivo libre de los defectos de aquello que él ataca. Si los rectores universitarios pudieran también elevarse por encima de sus dificultades; si pudieran preguntarse por lo que una universidad debería ser, en lugar de preguntarse por lo que sus profesores, sus *alumni* y sus apoderados respaldarían; si pudiesen olvidarse de eslóganes, clichés, pretensiones, y vacas sagradas entre y por las que se ven obligados a administrar sus instituciones, entonces podrían admitir que Ortega nos muestre una idea (*vision*) por la que deberíamos luchar.

La idea es esta: “metida en medio de la vida, de sus urgencias, de sus pasiones, ha de imponerse como un «poder espiritual» superior [frente a la Prensa], representando la serenidad frente al frenesí, la seria agudeza frente a la frivolidad y la franca estupidez. Entonces volverá a ser la Universidad lo que fue en su hora mejor: un principio promotor de la historia europea”¹.

El programa positivo con el que esta idea (*vision*) debe realizarse es:

“1.º Se entenderá por Universidad *stricto sensu* la institución en que se enseña al estudiante medio a ser un hombre culto y un buen profesional.

2.º La Universidad no tolerará en sus usos farsa ninguna; es decir, que sólo pretenderá del estudiante lo que prácticamente puede exigírsele.

3.º Se evitará, en consecuencia, que el estudiante medio pierda parte de su tiempo en fingir que va a ser un científico. A este fin se eliminará del torso o *mínimum* de estructura universitaria la investigación científica propiamente tal.

4.º Las disciplinas de cultura y los estudios profesionales serán ofrecidos en forma pedagógicamente racionalizada –sintética, sistemática y completa–, no en la forma que la ciencia abandonada a sí misma preferiría: problemas especiales, «trozos» de ciencia, ensayos de investigación.

5.º No decidirá en la elección del profesorado el rango que como investigador posee el candidato, sino su talento sintético y sus dotes de profesor.

6.º Reducido el aprendizaje de esta suerte al *mínimum* en cantidad y calidad, la Universidad será inexorable en sus exigencias frente al estudiante”².

El currículum que este programa requiere consiste en: “la enseñanza de las grandes disciplinas culturales.

Éstas son:

1. Imagen física del mundo (Física).
2. Los temas fundamentales de la vida orgánica (Biología).
3. El proceso histórico de la especie humana (Historia).
4. La estructura y funcionamiento de la vida social (Sociología).
5. El plano del Universo (Filosofía)”³.

¹ *Ibidem*, 568.

² *Ibidem*, 564.

³ *Ibidem*, 550.

¿Qué hay de malo en este programa y este currículum? Hay, en primer lugar, una cuestión de organización. Ortega cree en una educación superior para todos; pues la profesión de gobernar la practican hoy por hoy todas las clases en la comunidad, y la universidad debe prepararlas para dicha profesión. “Por eso es ineludible crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee. Ésa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser, antes y más que ninguna otra cosa, la Universidad”⁴.

¿Pero es necesario o deseable que todos nuestros gobernantes deban pasar por la universidad? Aquellos que además de gobernantes vayan a ser abogados, doctores y profesores, ciertamente deberían. Deberían seguir el currículum que Ortega prescribe, además de derecho, de medicina y de lo que sea que se espere que aprendan los profesores. Pero el currículum es uno para todos los ciudadanos, y cada uno de ellos debería ser capaz de hacerse con él hacia el final de lo que en este país llamamos *sophomore year*. El currículum es, en pocas palabras, un programa de estudios para el *college* más que un programa universitario. Deberían ir a la universidad solo aquellos que deban, por ejemplo, los doctores o los abogados, y aquellos que puedan, esto es, los interesados y capacitados para el esfuerzo intelectual independiente. Pero la educación para la ciudadanía, o lo que Ortega llama la profesión de gobernar, es tarea específica del *college*.

Hay también la cuestión de qué sea una profesión (*profession*). Para Ortega, una profesión es una vocación (*vocation*) que la sociedad necesita. Teniendo en cuenta que una sociedad necesita de farmacéuticos, entre otras cosas, es propio de la universidad formar a farmacéuticos, siempre y cuando les haga hombres cultivados y reduzca la formación en farmacia dentro de unos límites lo más económicos posibles. Pero es precisamente esta la postura que nos ha llevado a aquel exceso de estudios profesionales que Ortega deplora. La sociedad necesita, en menor o mayor medida, de todos y cada uno de los colectivos laborales (*occupational*). De acuerdo con este criterio, la formación requerida para cualquier trabajo (*occupation*) puede forzar su entrada en la universidad.

No hay ninguna razón por la que la comunidad debiera promover la formación para un trabajo determinado a menos que dicho trabajo contribuya directamente al bien común, en lugar de al beneficio privado de aquellos que participan en él. Y es fatal para la universidad intentar enseñar una vocación (*calling*) a menos que dicha vocación disponga de un contenido que la universidad pueda enseñar, esto es, a menos que disponga por ella misma de una disciplina intelectual. Probablemente no existan más de cuatro o cinco vocaciones (*vocations*) que cumplan con ambos requisitos.

Pero esto son minucias. ¿Cómo no vamos a estar de acuerdo con Ortega en puntos clave como este?: “[Comparada con la medieval,] la Universidad contemporánea ha complicado enormemente la enseñanza profesional que

⁴ *Ibidem*, 540.

aquella en germen proporcionaba, y ha añadido la investigación quitando casi por completo la enseñanza o transmisión de la cultura. Esto ha sido evidentemente una atrocidad. Funestas consecuencias de ello que ahora paga Europa. El carácter catastrófico de la situación presente europea se debe a que el inglés medio, el francés medio, el alemán medio son *incultos* [cursiva del autor], no poseen el sistema vital de ideas sobre el mundo y el hombre correspondientes al tiempo. (...) Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también –el ingeniero, el médico, el abogado, el científico”⁵.

O en esto: “Ha sido menester esperar hasta los comienzos del siglo XX para que se presenciase un espectáculo increíble: el de la peculiarísima brutalidad y la agresiva estupidez con que se comporta un hombre cuando sabe mucho de una cosa e ignora de raíz todas las demás”⁶.

¿Cómo no podemos estar de acuerdo en que es imperativo diferenciar entre ciencia, cultura y profesiones cualificadas (*learned professions*)?, y si estamos de acuerdo, ¿cómo podemos discutir la afirmación según la cual “ha sido desastrosa la tendencia que ha llevado al predominio de la «investigación» en la Universidad”? “Ella ha sido la causa de que se elimine lo principal: la cultura. Además, ha hecho que no se cultive intensamente el propósito de educar profesionales *ad hoc*”⁷.

Se dirá que el autor es anticientífico; nada más alejado de la realidad. No hay libro en nuestro tiempo que contenga mayor elogio a la ciencia; no hay libro que no insista con mayor frecuencia o con más fuerza en el papel absolutamente esencial que tiene la ciencia en la educación. Es natural; y es que si “cultura es el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee. Mejor: el sistema de ideas *desde* las cuales el tiempo vive”⁸; y si estos son por excelencia los tiempos de la ciencia, debe seguirse que las ideas científicas sean el corazón de la cultura, lo que es central en el programa educativo de Ortega.

Lo que hace Ortega es diferenciar entre ciencia, cultura y profesiones cualificadas y determinar el papel que le corresponde a cada una en la universidad, concibiendo la universidad como una institución educativa para el hombre medio. En una universidad así concebida y consagrada, la ciencia, que es exclusivamente investigación, *debe* situarse en la periferia. “Es preciso que en torno a la Universidad mínima establezcan sus campamentos las ciencias –laboratorios, seminarios, centros de discusión. Ellas han de constituir el *humus* donde la enseñanza superior tenga hincadas sus raíces voraces. Ha de estar, pues, abierta a los laboratorios de todo género, y a la vez reobrar sobre ellos. Todos los

⁵ *Ibidem*, 539.

⁶ *Ibidem*, 541.

⁷ *Ibidem*, 553.

⁸ *Ibidem*, 556.

estudiantes superiores al tipo medio irán y vendrán de esos campamentos a la Universidad, y viceversa. Allí se darán cursos desde un punto de vista *exclusivamente* científico sobre todo lo humano y lo divino. De los profesores, unos, más ampliamente dotados de capacidad, serán a la vez investigadores, y los otros, los que sólo sean «maestros», vivirán excitados y vigilados por la ciencia, siempre en ácido fermento. Lo que no es admisible es que se confunda el centro de la Universidad con esa zona circular de las investigaciones que debe rodearla”⁹.

El aspecto más inquietante de la educación americana es su irresponsabilidad, su falta de seriedad. No es necesario que nos detengamos en sus expresiones más manifiestas como el fútbol intercolegial. De un extremo al otro de la educación americana, el sistema se preocupa por lo insignificante. Una cuestión tan importante como la libertad académica, por ejemplo, nunca se discute excepto en términos de demandas docentes hacia la sociedad, hasta el punto de que, en ocasiones, parece como si la *American Association of University Professors* fuera a degenerar en una imitación de tercera de los *United Mine Workers*. Ortega nos recuerda la verdadera tarea de la universidad. Señala que el único “poder espiritual” en el mundo de hoy es la prensa, en la que supongo que también incluiría Hollywood. Dice que es una cuestión de vida o muerte para Europa el poner en orden esta situación. Su libro fue escrito en 193[0], y todo lo que ha sucedido desde entonces confirma su visión sobre la naturaleza y las dimensiones de la crisis. Algún poder espiritual debe surgir para guiar la vida humana y simbolizar las aspiraciones más altas de la humanidad. Este es el destino de la universidad.

“Review of Ortega y Gasset, José (Howard Lee Nostrand, Translator).

Mission of the University. Pp. 103.

Princeton: Princeton University Press, 1944. \$2.00”,

Annals of the American Academy of Political and Social Science,

vol. CCXXXIX, n.º 1 (May, 1945), pp. 217-220.

⁹ *Ibidem*, 566.