

**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**

**KRAUSISM AND THE FREE EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE PHILOSOPHY OF THE EDUCATION
OF ORTEGA Y GASSET: THE VOCATION AS A PROLEGOMENON TO RENEW THE SOCIETY**

ENRIQUE CABRERO BLASCO

Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid
ecabreroblasco@gmail.com

Resumen: El interés de Ortega por la educación de la sociedad está en la línea del movimiento krausista y el institucionismo, cuyos enfoques pedagógicos procuraban armonizar al individuo con el mundo moral e intelectualmente y trataban de poner en conocimiento al educando la diversidad de los saberes científicos. Para ello, se atiende especialmente a la vocación, de la que se señala la valoración que hizo el krausismo y la Institución Libre de Enseñanza y la influencia que ejerció en la teoría vocacional orteguiana. Se remarca, en consecuencia, el desarrollo que la vocación implica en el individuo y la magnitud que alcanza a nivel social, a fin de evitar la degeneración de la sociedad.

Palabras clave: educación, krausismo, institucionismo, vocación, sociedad, Ortega y Gasset.

Abstract: Ortega's interest in the education of society is in line with the krausist movement and institutionalism, whose pedagogical approaches sought to harmonize both morally and intellectually the individual with the world and tried to make known the diversity of the scientific knowledge. In order to do so, it is specially taken into account the vocation, underlining the valuation made by krausism and the Free Educational Institution and the influence it exerted in Ortega's vocational theory. Therefore, it is remarked the development that the vocation implies in the individual and the magnitude that reaches in a social level, in order to avoid the degeneration of the society.

Keywords: education, krausism, institutionalism, vocation, society, Ortega y Gasset.

Copyright © 2017 ENRIQUE CABRERO BLASCO

Ápeiron. Estudios de filosofía, monográfico «El krausismo y el pensamiento filosófico en la España Moderna», n.º 7, 2017, pp. 67–78,
Madrid-España (ISSN 2386 – 5326)
<http://www.apeironestudiosdefilosofia.com/>

Recibido: 27/2/2017 **Aceptado:** 5/4/2017

Introducción

La filosofía krausista difundida por Julián Sanz del Río y sistematizada por Francisco Giner de los Ríos con la Institución Libre de Enseñanza (ILE) ofrecía un proyecto pedagógico para la modernización educativa, social y política en España. Este modelo fue amparado por Ortega y los intelectuales de la generación del 14, con el fin de iniciar una reforma en la enseñanza que llevara a la regeneración del país. En concreto, para el filósofo madrileño, que la educación se apoyara en patrones krausistas e institucionistas sería un modo para renovar la sociedad y terminara instaurando una cultura política que promoviera la democratización de España. Sobre todo, centrando el asunto en el valor de la vocación al que ya apuntaban el krausismo y la ILE, Ortega lo recoge y lo adapta a su filosofía de la educación con el perfeccionamiento de la sociedad. Su idea de formar a individuos perseguía el objetivo de que se instruyan descubriendo sus vocaciones para crear nuevos hombres, y, sobre la base de éstas, atiendan a sus profesiones y contribuyan en beneficio del país.

Los fundamentos educativos de Sanz del Río ya apuntaron a un alto cumplimiento y un serio compromiso con la historia, la patria, las instituciones, la sociedad y, por supuesto, los educandos. Su inquietud por el conocimiento buscaba una educación sólida que mostrara el sentido de la ciencia, el deber para con las leyes y el destino de la profesión, y que en estas cosas pusieran sus esperanzas el país, el profesorado y los padres. Todo esto con el fin de dejar huella en las generaciones venideras para consagrar el progreso histórico, involucrar en los esfuerzos por la virtud personal y el honor intelectual, mejorar la sociedad honrándola y despertar la vocación sobre la base de principios morales y científicos¹. También Giner de los Ríos tenía una profunda conciencia de la trascendencia de la educación. Decía que la sociedad tiene su realización orgánica en la ciencia, a través de las profesiones y la colaboración entre ellas. La enseñanza de las funciones de las más diversas profesiones iría confirmando el progreso de la humanidad en cada una de sus obras².

Una definición de vocación con la que contextualizar la cuestión es mostrada por José Castillejo. La comprende como la condición que debe estar por encima de cualquier otra ambición, porque con su cultivo se consigue una expansión de la personalidad individual y una educación moral que restan fuerza a la idolatría de la igualdad y la veneración de las masas. La vocación permite gestar desde la infancia una honestidad contraria al hábito que incita a los individuos a la prevaricación, una idea de patriotismo que no adule las debilidades nacionales y una tolerancia y equidad que ponen freno a los excesos de partidos, escuelas y profesiones. Permite gestar, en suma, una obligación moral interna más reformadora que una disciplina externa o castigo³.

Castillejo, pedagogo formado en el krausismo, fue secretario de la Junta para Ampliación de Estudios que en 1918 fundó el Instituto-Escuela, el cual buscaba integrar los principios educativos y pedagógicos de la ILE en la enseñanza secundaria. Tal y como señala, Ortega recibió una influencia significativa de Giner de los Ríos y la pedagogía institucionista. La mentalidad de Giner era que antes de iniciar una reforma educativa había que hacer una preparación del personal, y después crear un plan de becas y medios con el que enviar a estudiantes, maestros y profesores al extranjero. Estas estancias debían servir para emplear a los mejores en nuevas escuelas o laboratorios que se constituyeran como modelos, a la vez que con seminarios se formara al personal novel. No se trataba de transfigurar las escuelas y universidades que ya existían, sino de reformarlas desde dentro a medida que se completaran con un cuerpo docente más capacitado. La enmienda requería realizarse por un grupo pequeño de personas competentes, entusiastas e independientes que se erigieran en representación de las diversas líneas de pensamiento del país. Esta minoría debía mantenerse al margen de cualquier ideología política y abstenerse de llevar a cabo planes que originaran enfrentamientos políticos o religiosos⁴.

¹ Julián Sanz del Río, *Discurso pronunciado en la solemne inauguración del año académico de 1857 a 1858 en la Universidad Central*, Imprenta Nacional, Madrid, 1857, p. 6.

² Francisco Giner de los Ríos, «La futura ley de Instrucción Pública» (1869), en *Sobre educación y enseñanza*, en *Obras selectas*, ed. de Isabel Pérez-Villanueva Tovar, Espasa Calpe, Madrid, 2004, pp. 220-221.

³ José Castillejo, *Guerra de ideas en España*, Revista de Occidente, Madrid, 1976 [1.ª ed. en inglés de 1937], pp. 83-84.

⁴ *Ibid.*, pp. 98-99. Según Castillejo, estas recomendaciones de Giner no fueron bien comprendidas, aunque encontraron simpatías entre algunos liberales. Giner establecía un programa de actuación, particular de la comunidad científica, y el Estado debía consagrar su independencia en vez de usurpar sus funciones. Cfr. Francisco Giner de los Ríos, «La futura ley de Instrucción Pública» (1869),

Así, entonces, la propuesta de los intelectuales de la generación del 14 pasaba por una educación que dejara brotar la vocación del individuo, pues ésta sería la manera de cumplir con el trabajo bien hecho que repercutiría en provecho de la sociedad. El primer medio con el que quisieron poner en práctica sus intenciones de regeneración y un cambio de actitud moral y ante la vida pública fue la Liga de Educación Política, creada por Ortega, Azaña, Azcárate, Díez-Canedo, García Morente, Luzuriaga, Madariaga, Maeztu, Onís, Pérez de Ayala, Ríos, entre otros muchos más. Fernando de los Ríos, por ejemplo, decía que el interés de la formación de los individuos, tanto desde los niveles básicos escolares como hasta los superiores, tenía que centrarse en que la vocación y la capacidad pudieran ser despertadas y logaran su madurez. Descubrir la vocación y realizar un trabajo relacionado con ella revertería en riqueza y porvenir de la sociedad⁵.

I. La vocación en la educación: reforma interior del hombre, reforma de la sociedad

Con la educación, Sanz del Río apelaba a que las generaciones precedentes habían cultivado los espíritus, desarrollado artes, construido Estados, elaborados sistemas de ideas y modificado conductas. Y, por esta razón, se hacía pertinente situarla en un lugar preeminente en la formación de las sociedades del futuro, para que las limitaciones, los vicios y el egoísmo fueran corregidos por la vida armónica en las generaciones venideras⁶.

En la filosofía krausista y el institucionismo hay una concepción de que las diversas disciplinas científicas son constitutivas de la realidad, de una aprehensión cada vez más abarcadora de la propia vida y el mundo. Enrique Ureña resalta este punto, por cuanto los krausistas españoles dilataron su formación en filosofía y ciencias porque así se armaban para la reforma de la sociedad, ya que estaría guiada en la práctica por las ideas y los ideales teóricos⁷. En este sentido, la educación hay que verla como dirigida a profundizar en las ramas del conocimiento y la curiosidad existencial, como procedimiento por el que los individuos encuentran su vocación y la desarrollan en los campos o saberes para aportar lo mejor de sí. Ésta sería la manera de emprender iniciativas, empresas en el sentido de proyectos que contribuirían al avance y progreso de la sociedad. Para Ortega, como expresa en *El tema de nuestro tiempo*, hay, en definitiva, una concordancia entre el hecho de consumir la vocación individual, y de forma global la vocación de una generación, y el éxito de la sociedad en la que se encuentran esos individuos y generaciones⁸.

La vocación, pues, puede entenderse también como un modo de socialización, de sumar las relaciones entre personas con el objetivo de un bien común. Esto significa que la educación, al potenciar la vocación de cada individuo, tendrá un fin más productivo, puesto que se gesta en un entorno en el que se cultiva y sensibiliza a las personas, lo que las lleva a una convivencia en colaboración y se hacen partícipes de la mejora de la sociedad. Así, la vocación que puede descubrirse con los programas de formación tiene, en el fondo, una provisión de cultura que sistematiza y coordina el trabajo de los individuos, para que se logre, en último término, un tejido social consolidado. En la «Pedagogía social como programa político», Ortega mantiene esta tesis. Afirma que la cultura es lo que produce las cosas humanas, como la ciencia, la moral o el arte. Y piensa que disponer de mayor o menor cultura es como hablar de mayor o menor capacidad de producir cosas, de

op. cit., pp. 221-222. A la hora de revelar la mejora que puede traer, por ejemplo, la Escuela Superior del Magisterio, Ortega afirma que se lograría con una selección de maestros formados con un alto nivel cultural y en la pedagogía científica europea, así como también dotados de una amplia cosmovisión filosófica para desafiar los problemas de la humanidad. José Ortega y Gasset, «Anarquía gubernamental» (1907), en *Obras completas*, 10 vols., Taurus / Fundación José Ortega y Gasset, Madrid, 2004-2010, vol. VII, p. 109. En adelante, la citación de las obras de Ortega está referida a esta edición.

⁵ Fernando de los Ríos, *El sentido humanista del socialismo*, ed. de Jacobo Muñoz, Biblioteca Nueva, Madrid, 2006 [1.ª ed. de 1926], p. 272.

⁶ Julián Sanz del Río, *Discurso...*, *op. cit.*, p. 12.

⁷ Enrique M. Ureña, «Sociedad, economía y educación en K.C.F. Krause, Albert Schäffle y Francisco Giner de los Ríos», en José Manuel Vázquez-Romero (coord.), *Francisco Giner de los Ríos. Actualidad de un pensador krausista*, pról. de Pedro F. Álvarez Lázaro, Marcial Pons, Madrid, 2009, p. 120.

⁸ José Ortega y Gasset, *El tema de nuestro tiempo* (1923), vol. III, p. 566.

mayor o menor trabajo. Ortega acusa haberse perdido en España la preocupación principal por el trabajo que produce aquellas cosas humanas de la ciencia, la moral y el arte⁹.

Una organización similar del trabajo ya la había aportado Giner. Decía de la cultura que era un resultado de la cooperación que hicieran las instituciones para tal fin, pero sobre todo de la que derivara de la unión de cuantos trabajaran por la obra común de la sociedad. A ella estaban llamados, mediante representación, tanto profesores y científicos como todo tipo de profesionales. Incluso, los propios educandos que estuvieran en condiciones de aptitud. Este propósito de educación y ciencia como base de la cultura tenía el sentido de gobernar la sociedad¹⁰.

Sanz del Río dirigió la doctrina krausista hacia la reforma educativa y pedagógica. Y de ahí que Vicente Cacho Viu diga que lo que se proponía con el krausismo era una filosofía práctica para los hombres, pues así se adquiriría la noción de plenitud de la humanidad. Esta humanidad había que concebirla como un ser primero que contiene a todos los hombres por ser algo común a ellos, por ser la realidad que les une y les encamina hacia un destino en la historia¹¹. En efecto, para Sanz del Río, la acción de filosofar no era más que la demostración de cómo el individuo obra para con la humanidad y la humanidad para con todos los individuos¹². Siguiendo a Juan López-Morillas, el concepto de humanidad tiene una división tripartita para abordar la vida humana: metafísica, histórica y ética. Se manifiesta, de este modo, la esencia del pensamiento krausista, por cuanto el hombre es idea al ser una imagen de Dios; es historia al realizarse esa idea a lo largo del tiempo; y es voluntad moral al conocer su destino y deber encaminar sus actos en armonía consigo mismo, los demás y Dios¹³.

Tal y como expone Antonio Jiménez, la divulgación de la filosofía de Krause por parte de Sanz del Río hizo que Giner heredara su metodología, una moral laica que facilitaba la conciencia individual y la visión de que los problemas de España eran materia de educación. Tras las conocidas cuestiones universitarias de 1868 y 1875, Giner junto con otros compañeros como Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón fundan la Institución Libre de Enseñanza en 1876 con el objetivo de profesar prácticas pedagógicas reformadoras que no aceptaba la enseñanza oficial. Para los krausistas había un tema fundamental, como indica Jiménez, y era el de la libertad que debía ser sopesada en todos los ámbitos de la vida humana, tanto individuales como sociales. Para ellos, el atraso en que se encontraba la sociedad española era en gran parte por la servidumbre que causaba la falta de libertad. Pensaban que la libertad era el principio fundamental de la conciencia interior del hombre. Y, en consonancia con esto, Giner trató de instaurar un modelo educativo al frente de la Institución que preparara hombres espontáneos y libres con la capacidad de cambiar la sociedad. Giner defendía que la educación tenía que ocupar un lugar destacado en los asuntos nacionales, porque, según el nivel de educación, podría ser más seguro o no salir de un atraso cultural, pues esta tesitura además repercutía en la democratización del país. Pero, para que esto fuera posible, era preciso la creación de hombres con una nueva conciencia interior, y por ello la misión que tenía por delante la Institución consistía en formar determinadamente desde el nivel más bajo de la enseñanza. Giner no era partidario, por eso, de una enseñanza memorística para que el niño almacenara conocimientos sin más. Sabía que la formación tenía que girar en torno a la idea de crear hombres libres sobre la base de un crecimiento integral que les permitiera desenvolverse en el entorno social, y sólo después tenían que ser educados en saberes concretos. Los institucionistas utilizaban el método de la intuición, con la que el alumno se convertiría en un sujeto investigador que reflexiona, que cuestiona o duda, que desarrolla una voluntad y una comprensión moral y estética de la vida y termine haciendo una dedicación de sus oficios¹⁴.

⁹ José Ortega y Gasset, «La pedagogía social como programa político» (1910), en *Personas, obras, cosas* (1916), vol. II, p. 98.

¹⁰ Francisco Giner de los Ríos, «La futura ley de Instrucción Pública» (1869), *op. cit.*, pp. 224-225.

¹¹ Vicente Cacho Viu, *La Institución Libre de Enseñanza*, ed. crítica de Octavio Ruiz-Manjón, Fundación Albéniz / Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, Madrid, 2010 [1.ª ed. de 1962], pp. 72-74.

¹² Julián Sanz del Río, «Prólogo», en Karl Christian Friedrich Krause, *Ideal de la Humanidad para la vida*, Imprenta de Manuel Galiano, Madrid, 1860, p. XVII.

¹³ Juan López-Morillas, *El krausismo español. Perfil de una aventura intelectual*, 2.ª ed. rev., Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1980 [1.ª ed. de 1956], p. 79.

¹⁴ Antonio Jiménez García, *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*, pról. de José Luis Abellán, Cincel, Madrid, 1986, pp. 133-135, 139 y 149-153. Cfr. Francisco Giner de los Ríos, «Instrucción y educación» (1879) y «El espíritu de la educación en la Institución

Con todo, como subraya Delia Manzanero, las propuestas krausistas no se quedaban sólo en la preocupación nacional, sino que además procuraban una España más europea y universal en solidaridad con la democracia y el desarrollo cultural. La pérdida de las colonias produjo una sensación generalizada de pesimismo que llevó a una desconfianza hacia la política y, en algunos casos, a actitudes antiliberales que ponían a rivalizar unas culturas con otras¹⁵. Por otra parte, como relata Javier Zamora, la enseñanza krausista marcó una brecha en la hegemonía neoescolástica de las universidades españolas al colocar en escena otras filosofías europeas como el kantismo, el positivismo y el hegelismo. El krausismo no era bien visto por la Iglesia católica, que no aceptaba la tesis del panenteísmo sobre el contenido del mundo en Dios y se atenía al ideal de la tradición. Incluso, se insertaba en otros frentes como el republicanismo, el liberalismo (incluso un liberalismo dinástico como fueron los casos de Moret y Canalejas) y el socialismo (aunque fue minoritario). En suma, las pretensiones del krausismo eran que, mediante la educación, se llegara a una reforma de la vida social y política de la mano de la transformación del hombre¹⁶. Y, desde las palabras de Rafael Orden, cabe decir que el propio Sanz del Río advertía de la desdicha que suponía para el avance de la ciencia española la oposición de la Iglesia a la filosofía krausista, en la que veía el progreso del país. Orden contextualiza este hecho en una forma de impedir la práctica de la libertad a la que se podría llegar tras la formación científica de la sociedad y sus gobernantes. Incluso los discípulos de Sanz del Río reconocieron su fracaso político al timón de la I.ª República por obviar esa base científica de la educación krausista, y derivaron de igual modo a la enseñanza privada de la Institución para alcanzar los fines educativos que se proponía el krausismo¹⁷.

La reflexión de Giner sobre la enseñanza universitaria insistía en una educación social que no se agotara sólo en proporcionar el conocimiento hecho, sino que fuera su razón de ser el nexo de maestros y discípulos. Éstos serían la parte del empuje de ideas incipientes y la alegría de la vida; aquéllos, la de la reflexión y la experiencia. Formarían una única fuerza para el fin común de la sociedad¹⁸. Entendida, por consiguiente, la educación krausista como un elemento crucial con respecto a los cambios que deben establecerse en las sociedades y los hombres, en el sentido de que adquieran un nivel tanto de conocimientos como cultural en general, hay que subrayar que este principio es adoptado por Ortega y que su filosofía de la educación apunta hacia la renovación del hombre y de la sociedad en la que vive. En «La pedagogía social como programa político», piensa que la labor del pedagogo es capacitar al individuo para el porvenir conforme a los pilares del conocimiento y la responsabilidad. Todo sistema educativo tendría que contener unos medios intelectuales, morales y estéticos que, al tiempo de humanizar al individuo, consiguiera una sociedad organizada para un proyecto común¹⁹.

Libre de Enseñanza» (1880-1881), en *Sobre educación y enseñanza*, en *Obras selectas*, op. cit., pp. 236-238 y 260-261 respectivamente; Julián Sanz del Río, *Programas de segunda enseñanza. Psicología, lógica y ética*, Imprenta de Manuel Galiano, Madrid, 1862, pp. 1-2. Siguiendo esta pauta, la filosofía de la educación de Ortega querrá hacer prioritario la formulación de unas primeras preguntas que marquen el camino de las curiosidades. Así, además de la formación de la sociedad, se iría creando un núcleo de hombres de ciencia tan necesario para que se consumara cualquier acción pedagógica. José Ortega y Gasset, «Asamblea para el progreso de las ciencias» (1908), vol. I, p. 186.

¹⁵ Delia Manzanero, «El proyecto europeísta de la filosofía krausista», *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, n.º 71, 2017, pp. 39-40.

¹⁶ Javier Zamora Bonilla, *Ortega y Gasset*, Plaza & Janés, Barcelona, 2002, p. 25. Ortega hace alusión a los krausistas cuando asevera que fueron los únicos en España que reflexionaron sobre los dogmas de la filosofía europea y que no los manejaron de cualquier manera como otras corrientes filosóficas españolas. Y también que ofrecieron la disciplina germánica mediante sus enseñanzas, pero que el catolicismo fue un obstáculo para ello. José Ortega y Gasset, «Observaciones» (1911) y «Una respuesta a una pregunta» (1911), vol. I, pp. 408 y 456 respectivamente. No obstante, como es sabido, ni Ortega, como tampoco el krausismo español tenían una actitud de confrontación con la religión católica. Sus propuestas estaban centradas en un avance de la educación y la ciencia como fórmula de incremento de la cultura española. En unos escritos personales, a la hora de exponer un programa para la formación de la nación mediante la política, Ortega precisa varios elementos, entre los que cita un catolicismo civilizador. José Ortega y Gasset, notas de trabajo de la carpetilla «Política», Archivo de la Fundación Ortega-Marañón, Madrid, [s. f.], caja 10, carpeta 4, carpetilla 2, nota 37.

¹⁷ Rafael V. Orden Jiménez, «La recepción de la filosofía krausista en España», en Manuel Suárez Cortina (ed.), *Libertad, armonía y tolerancia. La cultura institucionista en la España contemporánea*, Tecnos, Madrid, 2011, pp. 101-102.

¹⁸ Francisco Giner de los Ríos, «Qué debe ser la Universidad española en el porvenir», en *Educación y enseñanza* (1889), en *Ensayos*, selec., ed. y pról. de Juan López-Morillas, Alianza Editorial, Madrid, 1969, pp. 136-137.

¹⁹ José Ortega y Gasset, «La pedagogía social como programa político» (1910), en *Personas, obras, cosas* (1916), vol. II, pp. 90-91.

Ortega procuraba, siguiendo el ideal krausista, una intensificación de la conciencia moral y la instauración de una cultura política de índole liberal con la que el individuo se valiera para interpretar la política, el papel del Estado y el uso de las instituciones, la sociedad misma y forjarse en estas coordenadas su propio proyecto vital. Alguna noción de Giner sobre el liberalismo en clave política puede distinguirse, por ejemplo, cuando hace mención a la libertad del individuo para actuar en distintos órdenes de la propia vida, y que desde esta emancipación se sume con todo derecho a la organización de lo político²⁰. Como dice Elías Díaz, el pensamiento krausista e institucionista cabe definirlo, en su perspectiva política, por el liberalismo. Por un lado, no asume principios abstencionistas con respecto al Estado ni que se excluya de participación los grupos sociales intermedios; por otro, desconfía de los excesos del Estado cuando restringe las funciones propias de individuos y asociaciones²¹. Y, en lo que a la educación se refiere, como advierte Enrique Ureña al citar la actitud de Giner, el Estado no debía entrometerse en las esferas de las creencias religiosas, las verdades científicas o las organizaciones académico-administrativas. Pero tampoco desentenderse, sino facilitar y ser garante de la acción educativa²².

De acuerdo con Gonzalo Capellán, los krausistas destituidos de sus cátedras tuvieron tal inquietud por regenerar la sociedad española que crearon la Institución para poner la educación por una senda al margen del Estado y de la Iglesia. Pero no era la declaración de un enfrentamiento, sino la emancipación de un estatuto científico de la educación para evitar interferencias de ideologías políticas o confesiones religiosas. Por un lado, la ILE cuidaba de que el Estado no interfiriera en dimensiones personales de la vida humana; por otro, en lo que atañe a la Iglesia, no tenía la intención de proclamarse irreligiosa. En virtud de lo cual, la idea de educación que manejaba la Institución era la de un saber global al que pudiera abarcar la formación general del hombre, y tal idea apostaba por otra de especial relevancia en el krausismo como la de vocación. La fórmula consistía en que aquella formación general desembocara en especialización, a fin de instruir y concienciar al hombre de que con su quehacer colabora en la obra común de la sociedad. Consecuente con esto, la ILE no basaba su pedagogía en una práctica de castigos y premios, sino en labrar una moral relacionada con las nociones de naturaleza, hombre (y fines del hombre) y bien. En concreto, el bien lo vinculaba con el ánimo de despertar una conciencia con la que los hombres se harían responsables de sus actos²³. En diversos textos de Ortega se hace referencia a este principio. Por ejemplo, en «El Quijote en la escuela», su proposición es que los hombres profesarán actos buenos si son educados moralmente conforme a las normas éticas, pero que para esto es necesario contar con la voluntad. Especifica, por tanto, que la enseñanza superior debe apuntar hacia una educación cultural y de civilización y enfile la especialización; y que la enseñanza básica debe hacer prevalecer la espontaneidad de todo individuo para que naturalice el componente creador de la vida, y no mecanice funciones mediante la especialización en edades tan tempranas²⁴.

Los aspectos programáticos de la pedagogía krausista de la ILE son asimilados por Ortega para su diseño de renovación social, porque proporcionaban un modelo educativo en orden a una formación general e integral del hombre y la vertiente de la vocación para que sacando lo mejor de sí se sensibilice de una convivencia armonizada en sociedad. Por eso, su filosofía de la educación tiene el objetivo final de llegar al individuo, de manera que pueda desarrollar las capacidades y competencias que se requieren para emprender las reformas que se hacían necesarias en la sociedad y la política de España. De hecho, el filósofo madrileño cree en el poder transformador de la educación en una cuestión de mucho más alcance como es la de construir una nación, cuyo significado es el de un proyecto de vida en común. Y este compromiso también encuentra su referencia en el institucionismo. En el mismo orden de ideas, Giner ya había sido consciente de las complica-

²⁰ Francisco Giner de los Ríos, «El individuo y el Estado» (1880), en *Sobre filosofía, política y sociedad*, en *Obras selectas*, op. cit., p. 147. En cuanto a la materia estricta del liberalismo político en Ortega, está expuesta a lo largo de su dilatada obra, que atiende a la tradición intelectual y filosófica y constituye una de las aportaciones más originales a la historia del pensamiento.

²¹ Elías Díaz, *De la Institución a la Constitución. Política y cultura en la España del siglo XX*, Trotta, Madrid, 2009, p. 37.

²² Enrique M. Ureña, «Sociedad, economía y educación en K.C.F. Krause, Albert Schäffle y Francisco Giner de los Ríos», op. cit., pp. 125-126.

²³ Gonzalo Capellán de Miguel, *La España armónica. El proyecto del krausismo español para una sociedad en conflicto*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2006, pp. 241-244 y 247-248.

²⁴ José Ortega y Gasset, «El Quijote en la escuela» (1920), en «Ensayos filosóficos (Biología y Pedagogía)», en *El Espectador III* (1921), vol. II, p. 406.

ciones que traía ordenar un sistema de enseñanza que satisficiera las ambiciones de la sociedad española, que tenía unas formas de ver las cosas, unas cualidades pero también unos defectos que había que corregir. Y a dar con soluciones correspondía a la educación para marcar un camino tanto a gobernantes como a ciudadanos²⁵.

II. La vocación como aspiración auténtica para la acción moral y la convivencia

Giner mantenía que la educación en España tenía muy asentada una enseñanza que ejercitara la inteligencia del individuo, pero no sus potenciales vitales de manera integral como sus aspiraciones, ideales, voluntad, moral y sentimientos²⁶. Esta visión tenía su arraigo en la estética educativa de Sanz del Río, quien había asumido la misión de proyectar nuevas obras cuyo valor prevaleciera a lo largo de los tiempos, para superar las limitaciones con que cada sociedad se topa y haga de las oposiciones históricas el hallazgo de armonías llenas de verdad y de bien. Para ello, el hombre debía acceder al conocimiento guiado por la razón y la conciencia²⁷.

Teniendo en cuenta el postulado del krausismo español de que para la renovación de la sociedad hay que implicarse en un nuevo pensar y sentir del hombre, esta actitud, como incide Alejandro Mayordomo, exige a cada cual el cumplimiento de algunos deberes tales como conocerse a sí mismo, buscar la verdad o hacer el bien sin perder el horizonte de la libertad y la voluntad. Y, para este menester, los institucionistas tenían la convicción de que la educación, en la que cabe contener la filosofía y la moral, era la llave de la regeneración interior del hombre y la sociedad. La educación se veía como la suerte por la que obtener recursos para la mejora de la sociedad, porque, tras un desarrollo extenso e intenso de formación, aportaría ciudadanos con el potencial de explorar cambios que recayeran en el proceso civilizador de su país. Y, en este sentido, no debería apartarse la política de su misión pedagógica, pues también tiene la responsabilidad de velar por una sociedad que ejercite las virtudes cívicas y goce de las libertades públicas. Puesto que la libertad y la conciencia moral son los fines de la tarea educativa, según Mayordomo, es por eso por lo que el planteamiento de Giner era el de no realizar una enseñanza únicamente para leer y escribir, sino el de educar el cuerpo, el espíritu y la voluntad. Sobre esta base, tanto la enseñanza primaria como la universitaria perseverarían en la vocación. La convicción giraba en torno a que con ella se aumenta el grado de indagación y reflexión, y se completa una formación de índole moral y social que impulsa la humanización. La formación de la persona lleva consigo ejercitar tanto su intelecto como su conducta, ya que la persona es concebida como un todo integral y armónico que ha de ser preparado para la convivencia, la tolerancia y la sociabilidad. La idea de fondo de formar al hombre tiene como consecuencia la construcción del país en que vive y ser así actor de su historia²⁸.

Según Jesús Díaz, el ser humano vive en la libertad que supone su propia existencia, pero esto también conlleva un vacío que hay que llenar con la decisión de elegir lo que tiene que ser. Y acertar con la decisión conduciría a un vivir a gusto y feliz, lo cual es un acto de responsabilidad y, en definitiva, donde está en juego el ejercicio de la libertad. El dilema de escoger el mejor camino de entre todos los que se presentan puede satisfacerse atendiendo a la vocación. Ésta es, para Ortega, la llamada que el ser humano escucha para dar rumbo

²⁵ Francisco Giner de los Ríos, «Enseñanza y educación» (1881), en *Sobre educación y enseñanza*, en *Obras selectas*, op. cit., pp. 291-292. Un estudio analiza las intenciones de la ILE de reformar la sociedad española con el compromiso y la lealtad de construir una nación. Vid. Demetrio Castro y Antonio Morales Moya, «Patriotismo institucionista. La idea de España en la Institución Libre de Enseñanza», en Antonio Morales Moya, Juan Pablo Fusi y Andrés de Blas Guerrero (dirs.), *Historia de la nación y del nacionalismo español*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2013, pp. 347-363.

²⁶ Francisco Giner de los Ríos, «Enseñanza y educación» (1881), op. cit., pp. 286-287.

²⁷ Julián Sanz del Río, *Discurso...*, op. cit., p. 4.

²⁸ Alejandro Mayordomo, «La Institución Libre de Enseñanza como proyecto socio-educativo y pedagógico», en Manuel Suárez Cortina (ed.), *Libertad, armonía y tolerancia. La cultura institucionista en la España contemporánea*, op. cit., pp. 217-221. En este contexto hay que tener en cuenta el pensamiento social y educativo de Rafael Altamira, jurista y pedagogo que impulsó y dio apoyo a los proyectos de la ILE. Creía en la educación como procedimiento por el que modificar la conducta de los ciudadanos para concienciarlos de sus responsabilidades morales y cívicas, y así disponerlos en un marco de convivencia y unidad de la sociedad. Vid. Rafael Altamira, *Problemas urgentes de la Primera Enseñanza en España*, Imprenta del Asilo de Huérfanos del Sagrado Corazón de Jesús, Madrid, 1912, y *Psicología del pueblo español*, Biblioteca Nueva / Cicon, Madrid, 1998 [1.ª ed. de 1902].

a un proyecto personal en el que desplegar su yo auténtico. El caso contrario, es falsificarse y desviar su yo del curso de la vida, no ser el que se tiene que ser. Ahora bien, desde el punto de vista ético, habría que ver de qué manera la vocación tiene conexión con la moral. Díaz abre la cuestión de cómo coincide la ética, que se funda en unos estatutos universales que rigen las normas morales, con la vocación, que nace en el seno más estrictamente individual. Este interrogante se abre en cuando surgen las situaciones paradójicas de aquellas personas que pudieran tener por vocación hacer el mal, o actuar contrarios al sentido común que atribuye la ética para lo que es moralmente bueno. Pero, desde la filosofía orteguiana, esas paradojas morales para la vocación no forman parte de ninguna problemática, ya que el mal no sería un argumento propio de la vocación por no ser una aspiración auténtica de la vida humana. Lo que rige en un precepto ético es, precisamente, que supervisa las posibles desviaciones de lo considerado moralmente bueno²⁹. En relación con el asunto del mal, Sanz del Río lo veía como una limitación connatural del hombre, y su posibilidad sería permanente cuando la voluntad se pervierte. Del mal moral es responsable todo individuo que lo ejecuta, pues puede vencerlo gradualmente por el bien y no por el mal o por malos medios empleados³⁰.

Algunos autores como José Lasaga aprecian una cierta analogía entre la ética de Kant y el sentido ético de la vocación en Ortega que puede traerse aquí a colación. En efecto, según Lasaga, la razón pura kantiana puesta en la práctica del deber es comparable a la visión que Ortega tiene de la vida humana como vocación. Pero esto hay que ponerlo en el marco de referencia de una moral de la ilusión. Lo que quiere decir es que de la vida humana, que se sostiene en las bases de unas creencias, emerge la ilusión. Y, dado que toda creencia es lo constituyente de la vida humana, la antítesis entre ilusión y deber, en Ortega, se explica con la diferencia entre creencias e ideas. Así, por tanto, mientras la ilusión es la fuerza que pone al individuo ante la posibilidad de algo que puede ser en la realidad, el deber, por su parte, tiene su campo de acción en las ideas. Si la ilusión no respeta la realidad, corre el riesgo de caer en ilusionismo. Por eso, en la ética orteguiana, la moral es justificada por la honestidad del individuo cuando afronta ser el que tiene que ser en el ámbito circunstancial de su vida, no por el cumplimiento de una norma. Para Ortega, el individuo actúa movido por ilusiones y no por deberes, y de ahí que su ética anteponga metódicamente la idea moral de la ilusión a la del deber³¹. Lasaga especifica en otro lugar que el filósofo madrileño no busca sustituir la razón por la espontaneidad de la vida sin más, sino que la razón reconozca que sus fines ideales carecen de sentido cuando desprecian los elementos espontáneos de la vida. El vitalismo orteguiano no prescinde de una ética normativa si contiene ideales creadores de vida y reconoce los deseos y las estimaciones del individuo. Por supuesto, la ética orteguiana está mediada por condiciones psicológicas, ya que el quehacer cotidiano ha de guiarse por el principio de cumplir con la vocación en una circunstancia no elegida, lo que supone aceptar ese destino que por lo general está oprimido por otro tipo de elementos formalistas y utilitaristas, al no permitir al individuo tomar las riendas de su vida ni ser el auténtico sujeto ético de sus actos. Y ésta es la contrariedad que se produce en caso de que únicamente prevalezca una ética del deber, que priva de las ilusiones y termina apoyándose en ideales falsos. En consecuencia, se gestan sociedades que no reparan en las ilusiones que se sustentan en la vocación de los individuos y se quedan atrapadas en creencias y convicciones estáticas, lo cual hace disparatado proponer moral alguna. La ética de Ortega es, por ello, una protesta al tiempo de crisis que le tocó vivir, y reclama ideales que respondan al proyecto histórico de las personas y la sociedad³².

²⁹ Jesús M. Díaz Álvarez, «Cuestión de libertad. Ética y filosofía política», en Javier Zamora Bonilla (ed.), *Guía Comares de Ortega y Gasset*, Comares, Granada, 2013, pp. 260-266. Un ejemplo en Ortega sobre vocación por el mal es el que pone sobre el ladrón. Cfr. José Ortega y Gasset, «Pidiendo un Goethe desde dentro.— Carta a un alemán», en *Goethe desde dentro* (1932), vol. V, p. 130.

³⁰ Julián Sanz del Río, *Programas de segunda enseñanza. Psicología, lógica y ética*, op. cit., p. 44. En un estudio se pone el acento en la recepción de la ética kantiana en la filosofía krausista, por lo que resalta el deber por el deber como objetivo del ideal de la humanidad. Cfr. Vicente Rodríguez Carro, «Krause y las raíces “masónicas” del krausismo español», *Studia Zamorensia*, vol. XIII, 2014, p. 284. Esto lleva a ver viable una senda kantiana desde el krausismo hasta Ortega (aunque sin llegar a kantianizar a éste), donde el imperativo categórico de Kant para las encrucijadas morales es aceptable para la concordia en todo tipo de vida social, ya que los actos de cualquier individuo no deben suponer nunca un lastre para cualquier otro.

³¹ José Lasaga Medina, *Figuras de la vida buena*, Enigma, Madrid, 2006, pp. 181-184. Cfr. José Ortega y Gasset, *¿Qué es filosofía?* (1929), vol. VIII, p. 363.

³² José Lasaga Medina, «Del deber a la ilusión. (Notas para una ética de Ortega)», *Isegoría*, n.º 10, 1994, pp. 159-160 y 164.

Hay que anotar la similitud con las palabras de Sanz del Río a la hora de desoír la voz interior de la conciencia. La ética abordaría la voluntad de la conciencia moral. Lo que corresponde aquí es que la voluntad del individuo está bajo la condición del conocimiento y el sentimiento de aquello que quiere. Además, conoce aquello que quiere como bueno conforme a la conciencia, pues su conocimiento y sentimiento concuerdan. También, cualquier actuación en consecuencia se rige por las leyes de la inteligencia, en tanto que conocimiento que es. Y de ahí que se manifieste en todo individuo y sociedad, a los que hay que educar y perfeccionar³³.

La clave para que encajen la vocación y la moral, con lo moralmente bueno, la da Ortega en «Goethe, el libertador» cuando habla de la vida humana como quehacer. Quiere decir, así, que no se trata de realizar un quehacer tras otro como pura laboriosidad, sino de que el quehacer se ordene según la vocación a la que se está llamado. Para Ortega, cuando el individuo se desentiende de esta voz interior, entra en una ociosidad, en un abandono de sí mismo que es como hacer nada. Desde este punto de vista, el holgazán no falsifica su vida, porque estaría sustituyendo, en el fondo, aquello que tiene que hacer por laboriosidad sin más. La radicalidad del problema se encuentra en aquél que, habiendo escuchado su voz interior para desempeñar el quehacer verdadero señalado por la vocación, anula su propia vida por afanarse en lo que corrompe la conciencia³⁴. Esto tiene unas consecuencias negativas desde el planteamiento de la vocación vista como prolegómeno para renovar la sociedad, ya que el individuo que no es honesto con su voz interior difícilmente tendrá una actitud comprometida, íntegra y justa con los quehaceres de la vida pública. Terminaría ocurriendo también que falsifique sus principios como ciudadano y actúe inmoralmente en los proyectos comunes de la sociedad. Los efectos sobrevienen en forma de crisis históricas, que para mitigarlas la educación debe persistir en la finalidad de proveer unas bases éticas que capaciten al individuo hacerse eco de su voluntad vocacional.

Hay que puntualizar que, en Ortega, más que considerar la búsqueda metafísica de la vocación hay que hablar de dirigirla a la perspectiva irreductible que es cada ser humano. Cada individuo es una perspectiva en marcha que pone los acentos sobre la realidad según su peculiar punto de vista. Y de ahí que elabore con más o menos minuciosidad un proyecto con el que sea quien tiene que ser de acuerdo con su vocación personal, que no es una obligación sino un ejemplo de vida dotado de moralidad e integridad. Cada individuo es libre de abrazarlo o no cuando escucha la llamada de lo que mejor puede hacer. Pero esto no supone, para Ortega, que la llamada vocacional haya que verla como un misterio que se desvela, o que se tenga que analizar desde un pensamiento teológico como hicieron algunos de sus discípulos, como Julián Marías o Xavier Zubiri. El filósofo madrileño se refiere a la entrega esforzada a aquello por lo que se siente llamado, que se puede hacer mejor y da orientación y autenticidad a la vida humana. Es así como se posibilita la innovación y, en consecuencia, la variación histórica, por ser el trasfondo de todo ello el poder de creación único con el que cuenta un individuo. Ortega lo expone en los textos «Pidiendo un Goethe desde dentro» o *En torno a Galileo*³⁵.

Esta percepción orteguiana es, al fin y al cabo, un eco de la doctrina de Sanz del Río, cuando dice que el fin de la filosofía consiste en adelantarse a las consecuencias morales y sociales de los principios prácticos como de todo acto de la conducta humana por minúsculo que sea, y también en preservar conforme a los principios teóricos los sentimientos y la vitalidad dramática de la historia. Esto se debe a que, como en el interior de los individuos se encuentran hábitos adquiridos difíciles de superar, hay que desacostumbrarse de la obediencia pasiva característica de la moral servil que coloca el destino fuera de las obras humanas. Y, a cambio, hay que acogerse a la moral libre de la razón y generosa del amor para situar el destino en las obras humanas, de tal manera que sea como una ley que cada individuo se dicta y se ve obligado a cumplir con él mismo y para con todos los demás³⁶.

Y, como destaca Lasaga del pensamiento orteguiano, ésta es la razón por la que la vida humana parte de un yo que no está hecho. Pero esta eventualidad es posibilitadora de ir haciéndose, no una nada desde la percepción nihilista. La vida humana no es lo únicamente biológico, tampoco la tradición social que recoge en herencia. Por eso, la vocación es el elemento constituyente del yo, la llamada interior que el individuo descubre

³³ Julián Sanz del Río, *Programas de segunda enseñanza. Psicología, lógica y ética*, op. cit., p. 40.

³⁴ José Ortega y Gasset, «Goethe, el libertador», en *Goethe desde dentro* (1932), vol. V, pp. 143-144.

³⁵ José Ortega y Gasset, «Pidiendo un Goethe desde dentro.— Carta a un alemán», en *Goethe desde dentro* (1932), vol. V, pp. 125-127, y *En torno a Galileo* (1947), vol. VI, pp. 482-483.

³⁶ Julián Sanz del Río, «Prólogo», op. cit., pp. XVII-XVIII.

para ser lo que tiene que ser. Implica una ética que prescribe el cuidado de uno mismo, así como no ignorar la propia vocación que le constituye. El yo se realiza en su circunstancia, y la salva teniendo en consideración lo histórico y la sociedad en que vive. Y, puesto que la ética conduce a la atención de sí mismo y al esfuerzo de dedicarse a lo que la vocación revela que se tiene que ser, pone límites a la moral del acomodamiento propia del hombre ocioso o caprichoso, del hombre-masa en términos orteguianos³⁷. Ortega dice que no se puede fingir aquello que no se es, porque de aquí brota la desmoralización y el envilecimiento. Conformarse con la falsificación de uno mismo es faltarse el respeto propio³⁸. Y, tal y como muestra José Manuel Campillo, para que el individuo asuma la vocación a la que está llamado, ha de buscar dentro de sí hasta hallar ese fondo insobornable del que Ortega habla con el que encauzar sus juicios y estimaciones. Las respuestas que encuentre a lo que en realidad quiere ser corresponderán con la fidelidad a su vocación, lo que le guiará hacia su propio destino. De hacer otra cosa contraria a la que le dicta su conciencia, ciertamente se ocupará en una labor pero traicionará su propia vida. Corromperá su fondo insobornable y se alejará de la felicidad³⁹.

III. El destino humano en la vocación personal y el proyecto de transformación de la sociedad

La premisa de la que partía Sanz del Río era que el hombre se reconoce en la autoría de sus hechos como fruto de su libertad; más que por el dominio que tenga de la razón, por la causalidad inmediata con que los lleva a cabo. Y, por este motivo, antes de toda obra que produce ha asistido a la contradicción de hacerla mediante la pasión o el deber. Pero de ejecutarla con la pasión, sería una derrota para la voluntad; mientras que, si es con el deber, la voluntad se pone de su parte⁴⁰.

Ortega intensifica esta premisa de Sanz del Río. En «No ser hombre de partido», afirma que la persona es su destino, lo que equivale a decir que es el proyecto al que está llamado a hacer, ya que todo obrar de una persona tiene que dar cumplimiento a ese proyecto. Pero tal proyecto no consiste en algo antojadizo o arbitrario que bien se desarrolla o bien no. El proyecto impone su ejecución, porque la vida es tanto el yo de la persona como el mundo en que el yo se realiza. El proyecto, por tanto, es un programa para proceder en el mundo, y por lo cual la persona puede decidir si llevarlo a cabo. Esta decisión, entonces, es previa a cualquier acto de voluntad, y es, por eso, lo que indica que la persona ha aceptado un destino con el que reconoce ser lo que tiene que ser y se pone a su servicio. De resistirse a él, desvirtúa el proyecto que su interior le demanda, se presta a la desdicha del mal, de la que no puede esperarse ninguna creación vital⁴¹.

Como dice Javier San Martín, aquello que primero alcanza a la persona es esa voz interior del fondo insobornable, pero antes hay que dar cuenta de la idea de destino como anterior a la vocación. San Martín señala, por eso, cuatro tipos de destinos en Ortega. En primer lugar cabe hablar de destino vital, próximo al fondo insobornable. Después hay que mencionar el destino personal, que personaliza la dirección de los actos de un individuo. Otro destino que aludir es el humano o del hombre, que está en relación con el asunto de la paz. Por último, el destino individual, lo más originario que puede descubrirse en la persona, que es sustituido por el destino del hombre siguiendo la influencia de Fichte en 1909, pero que después, en textos como «El origen deportivo del Estado» de 1924, cobra su sentido al relacionarse con el fondo insobornable y que Orte-

³⁷ José Lasaga Medina, «El yo-vocación en Ortega y Gasset. (El personaje sin autor)», en Lucia Parente (ed.), *Tra biografia e storia: la filosofia spagnola nel Novecento*, Aracne, Roma, 2008, pp. 91-92. Con respecto al yo no hecho por cuanto el hombre imagina en su intimidad el mundo que tiene que vivir en la realidad, cfr. José Ortega y Gasset, *Ideas y creencias* (1940), vol. V, pp. 677-678.

³⁸ José Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad* (1930), vol. IV, p. 543.

³⁹ José Manuel Campillo Ortega, «El concepto de vocación en Ortega», en José González-Sandoval Buedo (ed.), *Ortega y la filosofía española*, Sociedad de Filosofía de la Región de Murcia / Biblioteca Saavedra Fajardo de Pensamiento Político Hispánico, Murcia, 2004, pp. 48-49. Ortega habla de ello varias veces, por ejemplo en «Prólogo a *Veinte años de caza mayor*, del conde de Yebes» (1943), vol. VI, pp. 273-274.

⁴⁰ Julián Sanz del Río, *Discurso...*, op. cit., p. 22.

⁴¹ José Ortega y Gasset, «No ser hombre de partido» (1930), vol. IV, pp. 308-309.

ga termina denominando como vocación. De acuerdo con esto, la vocación estaría mediando entre el destino, caracterizado por el determinismo, y el fondo insobornable, que exige a la persona cumplir con la vocación⁴².

Tal y como mantiene Francisco José Martín, toda persona posee la libertad suficiente como para hacer cualquier actividad o lanzarse a algún proyecto. Esta premisa es la práctica de su libertad. De ahí que se vea en la necesidad de tomar la mejor de las decisiones, y la que siente desde su interior como vocación tiene que ser realizada. La autenticidad, pues, radicaría en la obligación de ejercer la libertad de elegir de acuerdo con esa llamada interior. Ésta lleva al hombre no a reproducir proyectos ya consumados sino a crearlos, ya que por naturaleza se corresponde con la verdad⁴³. Sanz del Río ya había señalado que el amor al trabajo y la estima pública tenían que ampararse en la moral para que no estuvieran alimentados por las pasiones groseras, así como también que la conveniencia social llevaba a las personas a una conducta adoptada por motivaciones interesadas y relativas. Pensaba que el amor desinteresado potenciaría el cultivo de la ciencia y las artes, necesario para forjar un carácter íntegro en el hombre con el que realizar actos y proyectos honestos. Y, por consiguiente, daría fuerza a su voz interior como garante de un obrar moralmente bueno, que humaniza y se relaciona armónicamente con los demás⁴⁴.

En un ámbito mayor, hay que relacionar este planteamiento con los usos que imperan en una circunstancia dada. Los usos condicionan la realidad del hombre, pero no la determinan. Existe la posibilidad de no seguirlos, de elegir sobre la base de la libertad fórmulas más auténticas para no verse instigado por la presión social. En Ortega, el carácter histórico del hombre le distinguiría de cualquier connotación determinista. La oportunidad para realizar proyectos es la forma de cambiar aspectos que a veces su vida reclama y no estancarse en esquemas que lo cosificarían. Siempre sobre la base de la vocación y sin extraviar la educación de su formación integral. Giner incidía en que la vocación del individuo, como fruto del orden de la educación especial, coopera en las obras de los fines humanos por hacer útil a cada cual en la división del trabajo social. El orden de la educación general es impuesto y extraño a la profesión, pero también impide atrofiarse y caer en la rutina del oficio por hacer partícipe al individuo de un vínculo común⁴⁵. Estos órdenes de la educación, el general para preparar a vivir y el especial para desempeñar un quehacer en la sociedad, corresponden con la filosofía orteguiana en lo que trata de reinterpretar una circunstancia dada. Así, la educación tendría el sentido de armonizar los conocimientos globales de cualquier ámbito de la vida con la vocación del hombre y sus capacidades. Ésta sería la manera de posibilitar una regeneración de España en cualquiera de sus dimensiones (sociedad, economía, justicia, política, Estado), una vez hecha la regeneración moral y vital del hombre.

En la misma línea que Ortega transcurre el pensamiento de Fernando de los Ríos sobre el concepto de vocación. Era una cuestión que muchos de los intelectuales de la época albergaron como iniciativa para la transformación social, y que ligaban con naturalidad a la educación. Ríos ve en la vocación el problema esencial del ser humano. Por un lado, porque de realizarla el individuo satisface su inquietud personal; por otro, al poner lo mejor de sí sus actos repercuten positivamente en la sociedad. Hay que tener en cuenta que es en este espacio de lo social donde se intensifican los bienes morales, artísticos y económicos cuando la profesión y la vocación concurren. Así, entonces, el pedagogo tiene que encargarse de avivar la vocación y velar por ello, y

⁴² Javier San Martín, «Vocación y profesión: Bases orteguianas para una ética del futuro», en Pedro Cerezo Galán (ed.), *Ortega en perspectiva*, Instituto de España, Madrid, 2007, pp. 104-106. Esta última idea de fondo insobornable como vocación que es imperativo para la persona la desarrolla Ortega en su obra tardía. José Ortega y Gasset, «Sobre la leyenda de Goya» (1946) y *Curso de cuatro lecciones. Introducción a Velázquez* (1947), vol. IX, pp. 810-811 y 901 respectivamente. En un estudio se analiza la vocación, según la filosofía orteguiana, como significado de autenticidad que implica el destino del yo. Cfr. Eduardo Álvarez González, «El fondo insobornable: el problema de la autenticidad en Ortega», *Revista de Estudios Orteguianos*, n.º 25, 2012, pp. 175-176.

⁴³ Francisco José Martín, «Los secretos del corazón (La vocación y el amor en Ortega)», en VV.AA., *Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia*, Cadmo / Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Siena, Florencia, 1994, vol. XIV, pp. 122-123, 125 y 130.

⁴⁴ Julián Sanz del Río, «Prólogo», *op. cit.*, pp. XXI-XXII. Según Elías Díaz, aunque sin una alusión explícita a la voz interior, o la vocación, o el fondo insobornable, en el pensamiento krausista e institucionista los desajustes y las injusticias sociales pueden resolverse con el cumplimiento ético de los deberes, por lo que habría que apelar a una educación moral del hombre y ciudadana. Cualquier transformación de la humanidad requeriría primero de una transformación ética del individuo. Elías Díaz, *De la Institución a la Constitución...*, *op. cit.*, p. 46 y n. 35.

⁴⁵ Francisco Giner de los Ríos, «Grados naturales de la educación» (1897), en *Sobre educación y enseñanza*, en *Obras selectas*, *op. cit.*, p. 498.

al Estado le corresponde facilitar su desarrollo al amparo de la educación como mecanismo de justicia social. El razonamiento de Ríos es que el individuo se realice conforme a su vocación, y aplicándola a la profesión, se realice también como hombre social. El sentido de la educación arraiga en la organización vocacional como una exigencia psicológica y moral, ya que el individuo sacaría lo mejor de sí mismo para la profesión elegida. Haría de su actividad cotidiana un compromiso leal y aportaría sus mejores resultados al bien común. Se aúnan, de esta manera, vida interior y vida exterior. Y la educación, por eso, tiene la doble misión de cultivar al individuo en la unidad de su carácter e inteligencia y formar al profesional en la sensibilización de su quehacer con la que contribuye a la sociedad⁴⁶.

El enfoque de Ríos respiraba el ambiente de Ortega y los intelectuales de la generación del 14, y derivaba de las bases del krausismo. Sanz del Río recurrió a los cimientos morales de la profesión a fin de reputar la ciencia con devoción y entrega permanente, cuyas obras resultantes alejarían los egoísmos personales y fructificarían en beneficio del bien común de la sociedad⁴⁷. Y esta visión es amplificada por Ortega en *El tema de nuestro tiempo* con un análisis histórico integral. Para el filósofo madrileño, igual que al individuo, puede sucederle a las generaciones desasistir su vocación y dejar en abandono el progreso de la sociedad. Es así como las generaciones caen en la mera laboriosidad de las ideas, instituciones e inclinaciones estéticas, al repetirlas y no crearlas desde su demanda vital, lo que lleva a corromper, incluso, los gustos por los que apostar para su compromiso histórico. Acontece, entonces, una depresión honda del tiempo que se vive, ya que, cuando una generación renuncia a su crecimiento y al aumento de su nivel histórico, crea un estado de fracaso en el que los hombres no viven con la suficiente claridad, es decir, no viven de acuerdo con su llamada interior y da comienzo un sentimiento de cansancio e indolencia por las cuestiones artísticas, éticas y políticas. La historia de un país se paraliza y sus posibilidades de mejora y moral se envilecen. Es por ello por lo que, al poseer cada generación un conjunto propio de valoraciones e intenciones, tiene también una íntima voz de sentido histórico, una vocación que atender y realizarla conforme a un bien común⁴⁸.

Giner anotó la desatención del cultivo de la ciencia por parte de los políticos, más tentados por las ambiciones personales y de poder. A lo que habría que sumar la propia de la sociedad dado el atraso en la educación. El estado de necesidad quedaba manifestado por los hechos de los individuos y la sociedad como expresión del grado de cultura, por lo que la esfera de las ideas era el lugar en que buscar la concepción de la vida y el destino del hombre para que fuera elevándose el nivel de civilización y el carácter reflexivo y sistemático de la historia⁴⁹. Y Sanz del Río mantuvo el mismo argumento cuando afirmaba que hay regiones de la conciencia en las que no habla la voz interior, y que hay que empeñarse en el acierto de una conciencia social como salvaguarda del hábito moral en un pueblo más culto⁵⁰. Ortega se refiere a que cada individuo es el medio en el que está, lo que metafóricamente dice paisaje en alusión a Giner. El paisaje es aquello que ve y siente, desde el cual interpreta y obra en su vida. Los demás también tienen su propio paisaje. Pero cada uno con su paisaje se encuentra con una limitación del horizonte, del que no se puede salir y establece una forma común de ver las cosas. El paisaje es así, según Ortega, reconocido como la patria, el ser mismo de los hombres. Y, de igual modo, por tanto, el destino y el porvenir de un pueblo⁵¹.

⁴⁶ Fernando de los Ríos, *El sentido humanista del socialismo*, op. cit., pp. 239-240 y 276.

⁴⁷ Julián Sanz del Río, *Discurso...*, op. cit., p. 32.

⁴⁸ José Ortega y Gasset, *El tema de nuestro tiempo* (1923), vol. III, p. 566.

⁴⁹ Francisco Giner de los Ríos, «La política antigua y la política nueva» (1868-1872), en *Sobre filosofía, política y sociedad*, en *Obras selectas*, op. cit., pp. 106-107.

⁵⁰ Julián Sanz del Río, «Prólogo», op. cit., p. XX.

⁵¹ José Ortega y Gasset, «Temas del Escorial» (1915), vol. VII, pp. 410-411.