

Ortega y Gasset y la Razón Vital; una aproximación al modelo pedagógico del colegio

Jordán de Sajonia

TESIS FILOSOFÍA

Trabajo de grado para obtener el título de Licenciado en Filosofía y Letras

Presentado por: Brayan Armando Álvarez Contreras

Asesora: Diana Paola Triana Moreno

Universidad Santo Tomás

Facultad de Filosofía y Letras

Licenciatura en Filosofía y Letras

Bogotá, 2024

Tabla de contenido

Contenido	
Contenido	2
Ortega y Gasset y la Razón Vital; una aproximación al modelo pedagógico del colegio	
Jordán de Sajonia.....	4
Introducción	4
I. Ortega y Gasset; periodos de su pensamiento y su intención educadora	20
A. Ortega y Gasset y su circunstancia	22
B. Primer estadio: objetivismo	25
C. Segundo estadio: perspectivismo.....	29
D. Tercer estadio: Razón vital.....	32
E. La Razón vital en el proyecto educativo de Ortega y Gasset	37
La apuesta educativa de Ortega y Gasset desde su objetivismo	44
La postura educativa vitalista de Ortega y Gasset.....	46
La síntesis educativa de Ortega y Gasset con su Razón Vital	48
Conclusión.....	50
II. Razón vital y la crisis del Ser-hacer en la educación	51
A. Razón Vital y su aporte a la educación	53
B. La autenticidad educativa de la razón vital	58
C. Ser-hacer en la vida del ser humano, una mirada fenomenológica	61

D. El Ser-Hacer en el mundo de la vida.....	62
E. Dependencia ontológica del Ser-hacer en la realidad del ser humano	68
F. La necesidad del Ser-hacer del hombre en el mundo de la vida	71
III. Razón vital y su dialogo con el modelo socio crítico del colegio Jordán de Sajonia	76
A. Observación y análisis del modelo socio critico en la enseñanza de grado 11° del colegio Jordán de Sajonia.....	77
B. Aplicación práctica del Raciovitalismo en el aula; un enfoque educativo para fomentar el pensamiento crítico y vital.	84
¿Qué se hizo?	84
¿Cómo se hizo?	85
¿Qué se logró?	95
C. La Razón vital en el contexto educativo del colegio Jordán de Sajonia.....	95
Conclusiones	105
Bibliografía	110

Introducción

Cómo educar al ser humano y bajo qué principios resulta ser uno de los problemas frecuentes de la filosofía de la educación. Sin embargo, los discursos fundamentados en la condición racional del ser humano resultan centrales a la hora de responder a estas preguntas. Lo que no siempre se advierte es que la comprensión de la razón ha sido uno de los temas clásicos de la discusión filosófica en medio de las diferentes comprensiones epistemológicas que se han desarrollado con el tiempo. Así, el ser humano en su ejercicio natural de emplear su capacidad racional para buscar respuestas no ha parado de cuestionar su entorno, “es ahora el pensamiento un dialecto fauno que persigue, como a una ninfa fugaz, la esencia del bosque” (Gasset, 1922, p. 63) a tal punto de ser presa de sus enredaderas logrando adaptarse al medio o quizás cercándose a sí misma.

Ortega y Gasset elaboró el concepto de razón vital como núcleo de su propuesta filosófica. Ortega y Gasset no es ajeno a la crisis de la modernidad, la cual se encontraba centrada en una polarización epistémica, provocando un descuido en la formación y la vitalidad del ser humano, separando el conocimiento teórico-abstracto del conocimiento práctico-sensitivo. Para comprender el raciovitalismo es menester tener presente la postura de los racionalistas y los empiristas, así como su disonancia metódica, en el periodo de la modernidad. Esta discusión se ubica en la revolución científica del siglo XVII, donde se “colocó el problema del conocimiento en el centro del debate filosófico al cuestionar tanto el origen y fundamento del conocimiento verdadero como el método más adecuado para alcanzar la verdad desde las ciencias” (Huelga, 2019). En este contexto, tanto el racionalismo como el empirismo, las dos grandes corrientes de la época, comparten la confianza en la nueva ciencia y en el método matemático y experimental, pero difieren en su postura sobre el origen del conocimiento.

La episteme racionalista y la empirista se entienden desde campos diferentes, la primera pone como suprema fuente de conocimiento la razón y la segunda la experiencia, en esa medida, se gestaron movimientos que se ubicaron en el paradigma del racionalismo limitándose a la idea positivista dejando a un lado el valor del dato empírico, pero también se consolidaron aquellos sujetos que consideraban la experiencia como la fuente primaria y de mayor valor negándose al dialogo con la episteme racionalista.

Si se observa con detalle la anterior situación, se puede evidenciar a través de la historia que tanto los racionalistas como los empiristas llevaron sus ideas al extremo, haciendo de estas, un muro en la integralidad epistémica del hombre, “debido a la discordia establecida entre estos dos poderes sin reconciliación posible, la cultura moderna ha desembocado bien en “el absolutismo racionalista – que salva la razón y nulifica la vida-”, bien en “el relativismo, que salva la vida evaporando la razón”” (Pozo, 2023, p. 499). De cuando con Ortega situarse desde cualquiera de estas formas de comprensión del conocimiento y la razón implica un sesgo para el hombre en su integralidad, es decir, ante la capacidad pensar y sentir, quedarse en uno o en otro extremo es dejar la vitalidad el hombre en un estado de aridez.

El racionalismo postula la razón como único método para alcanzar la verdad, esta idea se presentará en la filosofía moderna y contemporánea, planteando leyes universales para comprender el mundo. Pero este método va a tener sus límites. El hombre moderno se da cuenta que sus leyes no lo abarcan todo, que, para comprender el mundo y al hombre es necesario abrir la posibilidad a otros campos del conocimiento, como lo es la corriente empirista. De allí que en esta época surjan estas dos fuentes de conocimiento; la racionalista y la empirista, con el crítico detalle de polarizarse cada cual en su episteme negándose a las distintas fuentes del saber, dejando al ser humano en una realidad vital sesgada, ya que si entienden el mundo desde la razón

niegan la posibilidad de la experiencia como fuente de conocimiento y aquellos que se ubican solamente en la experiencia empírica, se coartan de una posible verdad racional.

Sesgar al hombre de su capacidad sensorial, de su vitalidad sostenida en los sentidos es ponerle límites al conocimiento, y abstraerlo de su realidad. La razón no se puede ejecutar ni reducir a un hacer leyes o métodos discursivos abstractos. El “*Cogito ergo sum*” (Descartes, 1642, p. 23), de la modernidad necesita un terreno donde tomar cuerpo, de lo contrario se quedará en un ensimismamiento lógico formal. Si bien es esencial en el hombre el uso de su razón, ese tipo de desarrollo meramente abstracto y lógico lo puede hacer parecer una máquina, distanciándolo de la realidad sensible y en consecuencia de una experiencia mayormente vital.

Ahora bien, desde otro punto de vista, el empirismo es una escuela filosófica que considera como fuente de conocimiento la experiencia, lo sensible, lo vital. A esto cabe agregar que existen dos tipos de empirismo, uno idealista, y otro materialista. El primero considera que el conocimiento por la experiencia se da a través de un complejo de sensaciones o representaciones, dejando por fuera el aspecto material. El segundo empirismo, piensa que lo material es la fuente del conocimiento. Esta corriente filosófica también incurre en errores extremistas, se adhiere a su experiencia dejando a un lado la construcción lógico racional en medio de su experiencia sensible. De tal manera, “los empiristas y racionalistas incurrieron en un mismo error. Ambos identificaron la razón con el conjunto de operaciones discursivas de la lógica formal.” (Turbiano, 1956, pp. 72-85).

Ahora bien, la disputa epistémica entre racionalistas y empiristas se ha trasladado a otros campos de la vida, como la ciencia, la religión o la economía, pero en mayor grado en el campo educativo, lugar y etapa donde se construye la estructura mental y emocional de cómo ver y asumir la vida. En la modernidad la idea de la razón como el más alto ideal de la condición

humana “y, por lo tanto, ideal educativo, alcanzó dimensiones inusitadas al punto que se llegó a asumir que la condición esencial del hombre en el medio social y su valoración moral tenía como condición esencial la razón” (Camacho, 2005, p. 21). Así lo expresa Spinoza en su “Ética” (1826) al reafirmar la primacía de la razón en el individuo diciendo:

Nada puede concordar más con la naturaleza de una cosa que los demás individuos de la misma especie. Y, por tanto, no se da nada que no sea más útil al hombre para conservar su ser y gozar de una vida racional, que el hombre que se guía por la razón. Además, como entre las cosas singulares no hemos conocido ninguna que sea más excelente que el hombre que se guía por la razón, en nada puede uno mostrar mejor cuánto vale su habilidad e ingenio, que en educar a los hombres de tal suerte que, al fin, vivan según el mandato de su propia razón (Spinoza, 1677, p. 234)

Por lo cual, cabe preguntarnos ¿de qué manera esta disyuntiva epistémica entre un conocimiento puramente racional o empírico está permeando las aulas de clase?, ¿qué tanta implicación tiene el paradigma epistémico de los racionalistas y empiristas en la conciencia pensante y sintiente de los estudiantes y docentes? Estos interrogantes no fueron ajenos a Ortega y Gasset, por el contrario, fueron una constante preocupación en su pensamiento. Fue tan alto su interés, que, en la trayectoria de su filosofía objetivista, vitalista y razón vital, expresa según su estadio epistémico caminos emergentes para pensar la educación, pero es en su último estadio, donde a través de la razón vital logra sintetizar su reflexión educativa de manera íntegra. En esa medida surge el *quid* del asunto, pregunta que guía la presente monografía: ¿cómo puede el raciovitalismo de Ortega y Gasset orientar el ejercicio educativo?

El raciovitalismo propuesto por Ortega y Gasset representa la armonización de lo más virtuoso de su pensamiento objetivista (racionalista) con su pensamiento perspectivista, es decir, busca poner en diálogo a la razón en y con la vida misma, la razón es co-determinante en los hechos concretos del ser humano en su entorno. Así, la razón vital se entiende como la capacidad esencial del hombre (la razón) entendida en su vida diaria, en todas sus actividades como individuo inmerso en sus circunstancias, permitiendo que el hombre, en su existencia cotidiana, refleje el buen uso de su razón, como co-determinante con el mundo, de tal manera, Ortega logra la dialéctica entre el fenómeno y el *logos*, entre la realidad radical que es la vida y su realidad significativa, en otras palabras, tener la capacidad de asumir la vida de tal manera es un existir sabiamente. El individuo que actúa con sabiduría percibe y vive su existencia de manera íntegra, reconociendo y armonizando sus dos realidades fundamentales: la sensible y la racional. En lugar de ignorar o separar estas dimensiones, logra comprender la necesidad mutua que tienen una de la otra. En la filosofía de Ortega, es imposible entender las acciones y sensaciones humanas sin considerar la presencia y el papel de la razón en la vida del individuo. El ejercicio racional y la experiencia vital del ser humano están intrínsecamente unidos y no pueden separarse.

La educación es uno de los pilares fundamentales de la sociedad, ha sido el foco de los intereses sociales, cayendo en el riesgo de perder la esencia y finalidad misma de la educación, ha perdido su foco, ha naufragado en el océano utilitarista dejando en las horillas a la educación como espacio propicio para crecer de manera íntegra. La niñez y la juventud está siendo amputada por la segregación epistémica del carácter teórico-racional y del enfoque sensible-vital, la sociedad se encuentra vendada por la idea de progreso caminando por el terreno vital a ciegas, sin darse cuenta del camino, de las circunstancias de mundo y de humanidad, escasamente logra dar grandes pasos por el mapa grabado en sus cabezas. Toda esta problemática la alcanza a

vislumbrar Ortega y Gasset, demostrando en su trayectoria como filósofo, literato y sin duda alguna pedagogo desde su objetivismo, perspectivismo, pero con mayor madurez desde su razón vital.

Actualmente, es evidente cómo la enseñanza en el aula se encuentra estructurada de manera que responde a las exigencias sociales, con un amplio carácter capitalista y utilitarista. La observación de la realidad, da cuenta de que, en su esencia, se está atrapado en un sistema de mercado que inhibe la capacidad de reflexionar, experimentar emociones y vivir de manera genuina, y en su lugar, fomenta una respuesta mecánica a las demandas utilitaristas, esto no es más que la separación entre el saber hacer (conocimiento teórico-racional) y el saber ser (conocimiento sensible-vital).

La razón vital que presenta Ortega y Gasset logra poner en diálogo estos dos enfoques esenciales en el ser humano, su capacidad reflexiva racional y su sensibilidad vital, el Raciovitalismo como teoría íntegra le devuelve al terreno vital su semilla racional, siendo de tal manera el mundo de la vida quien le da sentido y única realidad vital al *logos*. En esa medida, el enfoque educativo rastreado en la razón vital que presenta Ortega y Gasset nos lleva a asegurar que la Razón vital puede brindar horizontes íntegros en la educación, tal como se presenta en el primer capítulo.

Ahora bien, el concepto de raciovitalismo en sí mismo implica una preocupación por su dinamismo dentro de las prácticas educativas. Esto conduce a que la investigación se desplace de la teórica hacia las prácticas pedagógicas presentes en el modelo pedagógico¹ de un colegio en el

¹ Se entiende como aquellos “lineamientos sobre cuya base se reglamenta y normatiza el proceso educativo, definiendo sus propósitos y objetivos: qué se debería enseñar, el nivel de generalización, jerarquización, continuidad y secuencia de los contenidos” (Universidad EAN, s.f.), con la finalidad de moldear cualidades y virtudes en los estudiantes, a través su relación con el docente y el saber.

que he posido participar en los últimos años de manera frecuente: primero, allí fue donde realicé las prácticas pedagógicas de mi proceso de formación como licenciado en filosofía y letras; segundo, tuve la experiencia de asumir la dirección pastoral del colegio, brindándome un panorama amplio de la educación en esta institución. En este sentido, la monografía ha tomado como forma de aproximación al concepto de razón vital el modelo pedagógico del colegio Jordán de Sajonia, a través de la siguiente pregunta: ¿cómo la razón vital de Ortega y Gasset logra aportar horizontes íntegros al pedagógico del Colegio Jordán de Sajonia?

Por consiguiente, esta investigación maneja un marco teórico, conceptual y documental del pensamiento de Ortega y Gasset desde sus tres etapas epistémicas; objetivismo, perspectivismo y Razón Vital, para comprender y rastrear su aporte educativo. Para lo cual, nos enfocaremos principalmente en su última etapa de madurez, la razón vital, para relacionarla con la educación hoy, teniendo como contexto concreto el modelo pedagógico del colegio Jordán de Sajonia. A continuación presento una sección de texto de Ortega y Gasset clasificados en cada una de las etapas enunaciadas; además de una serie de textos secundarios, los cuales constituyen el estado del arte del que partió la presente investigación respecto de la relación entre la razón vital y la educación.

Dentro de la documentación primaria, se utilizaron las principales obras de Ortega y Gasset según su etapa y los ensayos más relevantes sobre la educación. Desde el objetivismo se trabajó fundamentalmente la obra “meditaciones del Quijote” (1914) y el ensayo “la pedagogía social como programa político” (1910); desde el perspectivismo, la obra “el tema de nuestro tiempo” (1923) y el ensayo “Biología y pedagogía” (1924) y; desde la razón vital, la obra “la rebelión de las masas” (1930) y el ensayo “la misión de la universidad” (1930).

Las anteriores obras y ensayos aparecen de manera transversal en toda la investigación, sin embargo, se utilizó una serie de ensayos del madrileño los cuales aportaron en gran medida a la investigación en tanto que, permitieron rastrear desde distintas perspectivas la evolución del pensamiento del autor y su constante preocupación por una educación cada vez más íntegra vitalmente. Esos ensayos fueron: “sobre el estudiar y el estudiante”, “pedagogía y anacronismo” “¿qué es la filosofía?”, “muerte y resurrección”, “misión del bibliotecario”, “arroyos y oropéndolas”, “trasmundos”, “la pantera o del sensualismo”, “relativismo y racionalismo”, “cultura y vida”, “el doble imperativo”, “las dos ironías, o Sócrates y Don Juan”.

Ahora bien, del pensador madrileño, Ortega y Gasset se ha escrito mucho desde distintos campos o enfoques como: filosofía, teoría política y social, estética y literatura, historia y cultura, educación y pedagogía. Desde el campo filosófico su pensamiento ha calado en la filosofía existencial, desde la vida y desde la teoría del conocimiento. Respecto al campo de la teoría política y social, su pensamiento ha hecho eco desde la democracia y liberalismo, nacionalismo y patriotismo, crítica al fascismo y al totalitarismo. Por otro lado, en el campo estético y literario, su pensamiento se destaca en la teoría literaria, la estética de la vida y el análisis cultural. Desde el enfoque histórico y cultural, su filosofía ha dado pie para reflexionar la historia de la filosofía, la historia de España y de manera amplia la cultura y la civilización. Finalmente, desde el campo educativo y pedagógico ha permitido extender la reflexión a la teoría de la educación y a la pedagogía crítica. Cabe decir que, dentro de los enfoques mencionados el que más reflexión ha tenido por muchos autores ha sido el campo filosófico, seguidamente el enfoque político y el que menor profundidad ha tenido ha sido el enfoque de la educación y la pedagogía, lo que nos permite justificar la relevancia académica de la presente investigación.

Ahora bien, tratando de rastrear el concepto de la razón vital para la presente investigación, la documentación secundaria manifiesta una común inclinación a tres líneas: primero, la razón vital y el existencialismo; segundo la razón vital y la cultura en íntima relación con la política y; tercero, la razón vital y la educación. No obstante, la reflexión sobre el enfoque educativo no ha ocupado el interés de los investigadores, de modo que se puede observar en la literatura existente una mirada panorámica del pensamiento de Ortega y Gasset con la educación, pero de manera transversal, mientras que se evidencia la ausencia del enfoque raciovitalista en el contexto educativo.

En efecto, desde la relación Razón vital y existencialismo, distintos autores relacionan la razón vital con la conciencia, funcionalidad vital y correlación reflexión-vida para explicar la íntima y necesaria conexión que debe existir entre el yo y la circunstancia. Como muestra de lo anterior, algunos autores como: Antonio Gutiérrez Pozo, va hablar de la “*epokhé* fenomenológica y raciovitalista” donde desarrolla el concepto de vida desde Ortega como la fuente principal de todo logos, Pozo sostiene que la reflexión debe volver sobre la vida para darle sentido al logos, para lo cual, el autor se permite utilizar la relación de Ortega con Husserl desde la *epokhé* para desarrollar a tensión entre la reflexión y la vida.

Así mismo, Rolando Gutiérrez Martínez, hace una reflexión sobre “la raíz fenomenológica del concepto –creencia-: breves consideraciones para un estudio formal de la creencia en el pensamiento de Ortega y Gasset” donde plantea que el concepto de “creencia” al ser uno de los principales planteamientos del madrileño tiene una fuerte incidencia fenomenológica en la vida y la cultura, es así que, desde la relación del concepto conciencia de Husserl y de creencia en Ortega, presenta una perspectiva conceptual de funcionalidad necesario en la vida humana.

Ahora bien, desde el segundo enfoque (la razón vital y la cultura en íntima relación con la política), distintos autores han escrito ensayos sobre: “La evolución de la relación yo-circunstancia en la obra de Ortega y Gasset” (Marcos Alonso, 2020), “Hacia un nuevo concepto de progreso en el pensamiento de José Ortega y Gasset” (Javier Rodríguez Amaro, 1996), “las tensiones entre técnica y proyecto de vida en la *meditación de la técnica* de Ortega y Gasset” (Marcos Alonso Fernández, 2018), “Por una cultura raciovitalista, deportiva y festival. Cien años de El tema de nuestro tiempo de Ortega y Gasset” (Antonio Gutiérrez Pozo, 2023) y “contribución de José Ortega y Gasset al campo de la epistemología antropológica” (Alejandro de Haro-honrubia, 2021).

De manera general cada uno de los autores anteriormente nombrados tienen en común un discurso que pone a la razón vital en dialogo con la cultura y la política, vislumbrando este campo social como el lugar privilegiado para el desarrollo o movimiento vital del hombre tanto cultura como vitalmente. El hombre como ser integro, se comprende de manera co-relacional con su circunstancia, entendiendo su desarrollo integro como progreso en la medida en que avanza constantemente con la responsabilidad de no olvidar aquello que lo constituyó en el pasado, sino que siempre debe tener como suelo la circunstancia que le permitió avanzar cultural y vitalmente., de allí que de los conceptos clave de estos autores sean: Hombre, cultura, proyecto, historia, progreso y yo-circunstancia.

Finalmente, el enfoque la razón vital y la educación, esta línea de investigación aún no ha sido abordada con profundidad desde el Raciovitalismo, los autores rastrean de manera general el pensamiento del madrileño desde cada una de sus etapas y lo ponen en diálogo con la educación. El rastreo bibliográfico permitió indentificar diferentes textos: “Vocación, *ethos* y educación en Ortega y Gasset” (Rubén Sánchez Muñoz, Cintia Robles Luján, 2021), “Unas notas sobre la

pedagogía de Ortega y Gasset” (Javier Zamora Bonilla, 2024), “La idea de pedagogía política en Ortega y Gasset” (Marcelo Gonzales Colville, 1989), “Política y educación en Ortega y Gasset: la pedagogía de la prosa” (Juan Carlos Hernández Beltrán, 2008), “José Ortega y Gasset – el problema de España es un problema educativo” (Juan Escámez Sánchez, 1993), “Ortega y la educación” (Ángel Casado s/f), “La filosofía de la educación de Ortega y Gasset. Una mirada actual” (Raquel Hidalgo Esteban, 2011) y, finalmente, “La filosofía de la educación de Ortega y Gasset: Una crítica a las modas pedagógicas de hoy” (Inger Enkvist, 2012).

La relación entre filosofía raciovitalista y educación es el núcleo de esta investigación, pues nos presenta el diálogo constante entre el objetivismo y el perspectivismo con la educación, si bien son escasas las reflexiones propiamente dedicadas a la razón vital. De manera amplia se puede decir que los autores rescatan de cada etapa de pensamiento del madrileño aquello que enriquece las experiencias educativas y la vida culta de los hombres. Es así que podemos encontrar desde el objetivismo el aporte de una razón altamente metódica, centrada en escudriñar la idea en sí misma como fuente de cultura, pero también encontramos desde el perspectivismo una educación que debe poner su mirada en el fenómeno, en la realidad del mundo, en la experiencia, en la vitalidad de la circunstancia, este aspecto entiende la experiencia como terreno fundamental de la educación para una vida culta sólida. Finalmente, algunos autores enfocados en la última y más madura etapa del pensamiento de Ortega entenderán la razón vital como la vía necesaria y fundamental para una educación integral donde entra en correlación la reflexión y la experiencia, la razón se presenta como la vía por la cual la educación lograría ser más perfecta y útil vitalmente para los hombres.

Por último, para poner en diálogo el pensamiento de Ortega y Gasset principalmente desde la Razón Vital con la educación, se contrastó con las siguientes reflexiones educativas:

“Proyecto de educación Institucional (PEI)” (Colegio Jordán de Sajonia, 2024), “pedagogía del oprimido” (Paulo Freire, 1970), “educación crítica y comunidades de aprendizaje” (Andrés Arguello Parra, Ubeymar Mondragón Vivescas, 2012), “la educación como eje de transformación social” (Revista de ciencias humanas, 2024), “integración de la IA en la educación: desafíos y oportunidades (2024)” “la inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional” (Pablo Fernández, Rosario Cabello, 2020) “educación del siglo XXI frente a los desafíos del mundo actual” (Bárbara Fierro, Rosa Elvira Alfonso Ramos, 2024) “lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia” (Lucia Mendoza Castillo, 2020).

Con relación a lo anterior, cabe decir que el recorrido de la reflexión filosófica y educativa utilizará el terreno pedagógico del Colegio Jordán de Sajonia para explicar de manera teórica y analítica la incidencia de la razón vital de Ortega y Gasset en la educación. En esa medida, poner en diálogo el pensamiento raciovitalista del madrileño con el modelo socio crítico del colegio Jordán es la excusa necesaria para aterrizar las ideas reflexionadas en un ejemplo concreto.

Así, como contextualización general, el colegio Jordán de Sajonia regido por los frailes dominicos es inaugurado en febrero de 1954, bajo el nombre de “Seminario Apostólico Dominicano Jordán de Sajonia”, el nombre de Jordán es atribuido al primer sucesor de Santo Domingo de Guzmán, patrono y fundador de los Frailes predicadores (Dominicos), además, Jordán es reconocido por haber sido un gran promotor y formador de las vocaciones dominicanas. Es así que, el colegio Jordán de Sajonia “nace como plantel para la formación cristiana y humanística de los niños y jóvenes aspirantes a la Orden Dominicana” (Sedano, S/f, p. 2). En ese momento (1954), contaba aproximadamente con 92 estudiantes, bajo la modalidad de internado teniendo como excursiones los meses de junio y julio, a ello se sumaría posteriormente las

vacaciones en familia a fin del año, ya en el año 1968, “el seminario empezó a admitir estudiantes extranjeros, lo que conllevó a modificaciones en el plan de estudios. Esto incluyó la apertura de asignaturas propias de la educación primaria y secundaria” (Colegio Jordán de Sajonia, s/f, Historia del Colegio Jordán de Sajonia). Los estudios que se impartían eran desde quinto de primaria y bachillerato, y el ejercicio académico era asumido por frailes y seglares, los primeros se encargaban de las materias de religión y de las asignaturas humanísticas, matemáticas y química. Los segundos de materias como física, francés, inglés y educación física.

Actualmente, el colegio ha mantenido una tradición de más de setenta en los que ha asumido el reto de priorizar la formación integral bajo el modelo socio crítico en niños y jóvenes, “a lo largo de estas siete décadas, el colegio ha experimentado múltiples transformaciones, siempre a la vanguardia de los procesos educativos y tecnológicos” (Colegio Jordán de Sajonia, s/f, Historia del Colegio Jordán de Sajonia). Pero también ha tenido que actualizarse a los tiempos en términos académicos, por ejemplo: “en 2010, pasó de ser un colegio exclusivamente masculino a uno mixto, abriendo sus puertas a estudiantes de ambos géneros. En 2013, se inició el proceso de implementación del bilingüismo en el preescolar” (Colegio Jordán de Sajonia, s/f, Historia del Colegio Jordán de Sajonia). Teniendo como proyecto que en el 2024 saliera una promoción bajo este carácter internacional, actualmente el colegio cuenta con 1700 estudiantes, que formándose bajo el modelo pedagógico socio-critico esperan ser sujetos más íntegros transformadores de sociedad.

Hoy en día se puede ver un problema con la forma en que el ser humano asume su existencia y su correlación con el mundo, se comprende como una existencia sin sentido y una relación utilitarista. Esta cuestión radica en la crisis del ser-hacer que se presenta en la modernidad, época donde la idea de progreso superó la sensibilidad humana poniendo su mirada

en su practicidad, el hombre valía más por lo que era capaz de hacer, mas no por la íntegra relación de aquello que es como persona y de aquello que realiza como profesional. Esta crisis se fortaleció en su momento por las posturas racionalistas y vitalistas, la primera solo consideró valido el conocimiento racional y la segunda se ensimismó en el conocimiento sensible, experiencial. El dinamismo de estos dos polos genera una crisis existencialmente vital en el ser humano, ya que lo fractura en su integralidad. El hombre más que sola razón es sensible y más que sola sensibilidad es razón, por lo cual, es un dinamismo dual donde la razón se fecunda en la vida radical y esta encuentra su trascendencia vital en su *logos*.

Así mismo, la crisis del ser-hacer es una realidad que se ha traspulado al campo educativo, la enseñanza permeada por el utilitarismo social se esfuerza por formar ciudadanos útiles para la sociedad más que seres humanos más co-existenciales. Es allí en medio de esta situación problema donde tiene sentido poner en dialogo el pensamiento de la razón vital que presenta Ortega y Gasset (la cual busca una fecundidad dinámica entre la razón y la experiencia sensible), con el campo educativo. Para lo cual, la institución educativa colegio Jordán de Sajonia bajo su modelo pedagógico socio crítico, podría servir como lugar de muestra para entablar el dialogo filosófico y pedagógico.

El objetivo general de esta investigación es analizar el pensamiento raciovitalista de Ortega y Gasset y la crisis del ser-hacer en la educación a través del estudio de sus periodos de pensamiento (objetivista, perspectivista y razón vital) y sus escritos sobre educación, para poner en dialogo su filosofía raciovital con el campo educativo hoy, desde el modelo pedagógico socio crítico del colegio Jordán de Sajonia y presentar algunas luces que la razón vital podría aportar a la formación hoy.

Para lo anterior, es necesario como objetivos específicos, primero, contrastar los periodos de pensamiento de Ortega y Gasset y sus escritos a la educación; segundo, comprender la crisis del ser-hacer en la educación y establecer cómo la razón vital puede entrar en diálogo con dicha crisis, y, tercero, proponer la discusión raciovitalista de Ortega y Gasset con el modelo pedagógico del colegio Jordán de Sajonia para llegar a los aportes del pensamiento del madrileño al fortalecimiento de la educación sociocrítica.

En efecto, el desarrollo de esta reflexión se dividirá en tres capítulos. En primer lugar, "Ortega y Gasset; periodos de su pensamiento y su intención educadora" que presenta la circunstancia de Ortega y Gasset y su transición a través de los tres estadios de su pensamiento (objetivismo, perspectivismo y razón vital), concluyendo con el Raciovitalismo como un pensamiento emergente que busca iluminar las repercusiones de la crisis de la modernidad en el ámbito educativo. Este capítulo se propone analizar el pensamiento de Ortega y Gasset y su aporte educativo mediante el estudio de sus tres periodos en sus principales obras como: "meditaciones del Quijote" (1914), "el tema de nuestro tiempo" (1923) y "la rebelión de las masas" (1930), para rastrear a través de la evolución de su filosofía, su constante aporte e intención educadora.

En segundo lugar, "Razón vital y la crisis del Ser-hacer en la educación", en el cual se aborda la problemática utilitarista de la educación y la crisis de la integridad en la realidad vital, recordando la íntima y necesaria co-relación del ser y el hacer en el hombre. Este apartado tiene como objetivo analizar críticamente la crisis del ser-hacer en la educación rastreando el problema utilitarista desde la modernidad contrastándolo con la razón vital como camino emergente para presentar una mirada integra desde el pensamiento de Ortega y Gasset.

Finalmente, "Razón vital y su diálogo con el modelo socio crítico del colegio Jordán de Sajonia", el cual busca poner en dialogo a la razón vital con la formación humana del colegio Jordán de Sajonia desde su modelo socio – critico. Es así que este último capítulo tiene como objetivo establecer una relación teórica y vital con el modelo socio crítico del colegio, a través de la experiencia y comprensión formativa de los estudiantes en la institución y en el aula, para aportar desde la razón vital algunos puntos emergentes para fortalecer la formación íntegra de los estudiantes.

Para lograr lo anterior en esta investigación se utilizó el enfoque de investigación cualitativa a partir de dos enfoques: primero, se realizó una revisión documental, en la que se identificaron, clasificaron y se reseñaron las fuentes primarias y secundarias. Para esto fue fundamental, el uso de las bases de datos y el software *Publish and Perish*. A partir de una búsqueda exhaustiva de las fuentes secundarias se evidenció que la producción sobre Ortega y Gasset respecto de la educación solo se concentraba en los periodos iniciales del autor, dejando de lado su perspectiva raciovitalista.

La segunda perspectiva fue la investigación observación participante, que permitió realizar varias visitas al colegio, acompañar los espacios del aula e identificar la puesta en escena del modelo sociocrítico del Colegio Jordán de Sajonia. Esta perspectiva de observación participante permitió el diseño de entrevistas semiestructuradas y talleres para comprender la manera en que los estudiantes de grado 11° A, 11°B, 11°C y 11°D comprendían el ser y el hacer en el marco de sus propios proyectos personales, formativos y laborales. Las entrevista semiestructurada se realizaron a través de preguntas generales y flexibles que exploraron los proyectos de vida de una manera espontánea, permitiendo la conversación abierta con los jóvenes. En esa misma línea, los grupos focales fueron las aulas de grado 11° en las clases de:

matemáticas, química, filosofía, estas clases fueron seleccionadas buscando un equilibrio en los campos de ciencia y de humanidades, en otras palabras, para comparar y hacer el análisis raciovital de los enfoques que cada docente determinaba en su enseñanza. En los anexos de esta investigación se presentan los instrumentos aplicados de manera detallada.

En este sentido la investigación contó con un aproximado de 80 estudiantes del último grado escolar. Se consideró que este momento de la vida es crucial, pues el estudiante ha logrado culminar las etapas inicial y media de la educación y se encuentra *ad portas* de una educación superior y vida profesional, es decir, es el punto clave donde se puede hacer consciencia de lo que fue su formación inicial y lo que quiere vocacionalmente en su formación superior y vida profesional. Esta población de estudiantes, jóvenes de 16 a 17 años, se encuentra en un punto fundamental de sus vidas para decidir qué quieren ser y hacer de manera íntegra con su vida.

Finalmente, la presente reflexión filosófica y pedagógica busca poner en diálogo a la razón y al sentir desde la perspectiva Orteguiana (Razón Vital) como guías de la educación hoy, evitando el riesgo de una educación ubicada en los muros de la especialización utilitarista, sino más bien, procurando una consciencia dialogante entre los horizontes de la razón y la vitalidad en el mundo de la vida, fomentada desde la educación integral de los seres humanos.

I. Ortega y Gasset; periodos de su pensamiento y su intención educadora

En el siglo XX, Ortega y Gasset se destacó como un filósofo influyente en España, cuyo pensamiento evolucionó a través de tres etapas distintas: objetivismo, perspectivismo y Raciovitalismo. En su primera fase, defendió la primacía de la razón y la objetividad, mientras que en la segunda se centró en la importancia de la circunstancia y la perspectiva en la vida humana. Finalmente, en su etapa raciovitalista, buscó integrar la razón y la vida como un nuevo horizonte de pensamiento, reconociendo la vitalidad como un componente esencial en la

existencia humana. A lo largo de su trayectoria filosófica, Ortega y Gasset se propuso crear un pensamiento propio para España, fusionando diversas corrientes filosóficas en un intento por revitalizar la conciencia individual y colectiva.

El Raciovitalismo presentado por Ortega y Gasset se erige como una síntesis entre la razón y la experiencia vital del ser humano, desafiando la noción de que la razón debe prevalecer sobre la vida. En este sentido, Ortega argumenta que la razón es un instrumento biológico que se nutre de la vitalidad del cuerpo, y que la circunstancia es el contexto fundamental donde se encuentra el significado de la existencia. Para Ortega, la vida es un constante devenir en el que el individuo lucha por afirmarse y encontrar su lugar en el mundo, reconociendo la importancia de la circunstancia como un elemento ineludible que debe ser salvado para alcanzar la propia salvación del yo.

En efecto, este capítulo se desarrolla en dos grandes apartados: Ortega y Gasset y su circunstancia, donde se evidencia las fuentes intelectuales y la realidad cultural en la que se construye el pensamiento del madrileño pasando por sus tres etapas, objetivismo, perspectivismo y razón vital, esta última da paso a un segundo tema: la Razón vital en el proyecto educativo de Ortega y Gasset, aquí se despliega con detalle la madurez de su pensamiento raciovitalista, el cual busca el justo medio entre la razón y la vida, postulando una nueva forma de asumir el drama vital del ser humano, desde la educación. En esa medida, la razón vital es puesta en dialogo con diversos campos sociales y del saber, como la antropología, la ética, la fenomenología, la historia, la política y la educación.

Finalmente, nos centramos en la educación como un horizonte emergente donde la reflexión de Ortega y Gasset resalta la necesidad de integrar la ciencia y la cultura en el proceso educativo, criticando la excesiva especialización profesional y la falta de conocimiento cultural

en la formación de los individuos. En este apartado, se propone una educación que busque formar individuos completos y auténticos, capaces de integrar diferentes áreas del conocimiento para enriquecer su comprensión del mundo y de sí mismos.

A. Ortega y Gasset y su circunstancia

Somos historia, así lo expresa el filósofo Ortega y Gasset, por lo cual es necesario conocer nuestro pasado, nuestro contexto, aquello que ha hecho de nosotros lo que somos. Es así que, para entender el pensamiento de Ortega y Gasset, debemos conocer su contexto social, los diversos avatares que irrumpieron de manera directa e indirecta su vida, haciendo de su pensamiento uno de los más destacados en el rango de la filosofía del siglo XX en España. Así lo confirma Morgan Sloan agregando que “posiblemente incluso el más relevante de todos los tiempos. Lejos de encajar en la imagen estereotipada de un filósofo sentado en una torre de marfil, Ortega y Gasset estaba comprometido con su sociedad y sus problemas” (Sloan, 2020).

Hablar de la época de Ortega y Gasset en España es hablar de una serie de disonancias ideológicas a nivel político que entorpecieron y reprimieron el ambiente social, académico y cultural, pero que también, lo expandieron y lo fortalecieron a nivel económico. Sus cambios políticos fueron sin duda la casusa de grandes transformaciones en la esfera pública. Es claro el crecimiento demográfico de la época, tal y como lo muestran las reconocidas urbes; Barcelona y Madrid, las cuales se dan a conocer como grandes ciudades, haciendo de ellas un atractivo para los demás pueblos. Por tal razón, se produce una movilización de la población rural hacia las nuevas ciudades, especialmente por el reciente nacimiento en el sector industrial. Además, en lo cultural, los sucesivos cambios políticos y sociales propician una gran diversidad de estéticas, aunque de desigual calidad.

Otros aspectos como los conflictos civiles, las Guerras Mundiales y la dictadura del general Primo de Rivera (1923-1930), hacen de Ortega y Gasset un hombre crítico de su cultura, quien, aprovechando su anclaje al periódico “El Imparcial”, fundado por su padre, José Ortega Munilla, le permiten hacer algunas publicaciones en las que deja en claro su sentir respecto a la España de su momento. Así mismo, en el periódico “El Sol”, “fundado por Vasco Nicolás de Urgoiti pero inspirado por Ortega, se publicaron los «folletones» que anticiparon dos de sus obras más importantes: “España invertebrada” y “La rebelión de las masas” (Gavilán, 2020).

En medio de ese contexto, Ortega y Gasset se convirtió en uno de los filósofos más influyentes de España en el siglo XX, “con un estilo literario, lleno de metáforas y frases ingeniosas, pretendió hacer filosofía en un lenguaje próximo al del Quijote, lo que le permitió llegar al público en general” (Gavilán, 2020) Ortega se nutrió en su tiempo de muchas y fuertes corrientes de pensamiento filosófico que le permitieron construir su vida y su mirada del mundo, por ejemplo, “podemos hablar del neokantismo de Natorp y Cohen, del vitalismo de Nietzsche, de la fenomenología de Husserl, del historicismo de Dilthey, del “ser y tiempo” de Heidegger, de otros como Simmel y Scheler”. (Moreno, 2011) . A raíz de tantas influencias, muchos cuestionan su originalidad, pero desde una mirada más detallada, se puede ver la novedad del filósofo madrileño.

A lo anterior, Antonio Gutiérrez-Pozo va a afirmar que efectivamente Ortega no es un pensador aislado, que construye su propio ser y promueve una verdad completamente novedosa, “más bien su pensamiento se forja en dialogo creativo con muchas fuentes, pero especialmente con el kantismo y luego sobre todo con la fenomenología husserliana y la filosofía de Nietzsche” (Pozo, 2023, pág. 494) de esa manera, Ortega forja un pensamiento crítico, dejando ver la preocupación por la identidad española. Siente que su España necesita crear su propio

pensamiento, por lo cual, implementa a través de su filosofía objetivista toda la corriente científicista del modernismo europeo en la cultura española.

Ortega y Gasset ante la circunstancia de la modernidad nunca cerró sus ojos a los horizontes que su realidad radical, la vida y el mundo le presentaba, siempre fue una persona curiosa y abierta a su realidad, como lo afirma muy sentidamente María Zambrano haciendo una despedida a su maestro Ortega y Gasset cuando falleció: “no perdía de vista nunca el horizonte, (...) donde todas las cosas y acontecimientos se situaban en el lugar adecuado, justo, en conexión con los demás. Lo cual es la condición del pensamiento filosófico. De cualquier tema que hablara hacia filosofía” (Zambrano, 1956, pp. 7-12). Cerrando este genérico apartado más que biográfico contextual del pensador madrileño, cabe destacar un aspecto fundamental en su personalidad lo cual nos sirve como antesala a los tres estadios de su pensamiento, “vivir es tener que elegir aquello que se elige, impuesto por el destino en forma de concretas circunstancias” (Gasset, Trasmundos, 1914), (Zambrano, 1956, pp. 7-12).

Dentro del pensamiento general de Ortega y Gasset, se pueden identificar tres momentos o etapas. La primera consistió en un apoyo y producción filosófico-literaria de la idea objetivista (1902-1914) de la modernidad, una época en la que, con aires de antigüedad, desarrolló su ejercicio racional a un nivel imperante sobre lo demás. La segunda etapa se desarrolló en el paso del objetivismo al subjetivismo (1914-1923), un estadio en el que puso su atención en la circunstancia y la perspectiva. Finalmente, su pensamiento maduro o tercer estadio consistió en su alta novedad: La Razón Vital (1924-1955), cuestión que será tratada a fondo en este trabajo, desde una perspectiva educativa.

B. Primer estadio: objetivismo

Con la idea de europeizar España, Ortega y Gasset ve la necesidad de implementar la ciencia en su cultura, pues es la ciencia la que se sostiene en objetividad y rigor. En esta etapa objetivista, Ortega busca que España vuelva a las cosas mismas, evitando que caiga en la opinión subjetiva, pues esta es un error. Las cosas deben ser examinadas y medidas para hallar su realidad.

Para Ortega, es indispensable no solo observar las cosas, sino también reflexionar sobre ellas y darles forma. Para que exista ciencia, se requiere distanciamiento y objetividad hacia los objetos de estudio, una perspectiva que va más allá de la mera observación y los considera de forma abstracta, desde un plano superior de abstracción, lo que permite un conocimiento racional y la formulación de teorías. Sin embargo, la teoría no es suficiente para comprender las cosas; adquiere su carácter teórico en la medida en que se integra en un pensamiento sistemático, al estar dentro de un marco de coordenadas, similar a la ubicación de un punto geográfico en un mapa. Se requiere, por tanto, un sistema teórico completo.

En este periodo objetivista Ortega escribió varias obras significativas como lo fueron principalmente: “meditaciones del quijote” (1914) en la cual desarrolla la primera etapa de su pensamiento, “todavía bajo influencia del neokantismo, pero con un bagaje creciente en fenomenología y biología, Ortega expresará su célebre tesis: “yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo”” (Alonso, 2020, p. 95). “El tema de nuestro tiempo” (1923) obra en la cual según Antonio Gutiérrez pozo se desarrolla “el proyecto orteguiano contra el idealismo y la clave del nuevo tiempo consistirá esencialmente en la reunión de la razón y la vida, de lo cultural/reflexivo y lo espontaneo/vital” (Pozo, 2023, p. 494).

En estas principales obras, el filósofo madrileño logra plasmar a través de cortas narraciones con un aire literario-filosófico su consciencia altamente racional de comprender la

vida, su realidad radical, inicialmente desde las ideas abstractas de la racionalidad. Aunque en su primera obra de madurez “Meditaciones del Quijote” (1914) Ortega plasma su pensamiento objetivista, se vislumbra la idea de circunstancia y vitalismo, lo que lleva a que en su segunda obra “El tema de nuestro tiempo” (1923) desarrolle con predominancia la necesidad de la razón y la experiencia sensible. Esta última idea deja ver cómo en Ortega no se da un cambio radical de una postura a la otra, sino que más bien su pensamiento se va construyendo y transformando de manera conjunta, es decir, Ortega nunca descartará la importancia de la razón por hablar de relativismo, lo que hace es sacar lo positivo de ambas posturas.

A continuación, presento un fragmento de “Meditaciones del Quijote” donde podremos observar la primacía de la razón en el pensamiento de Ortega y Gasset:

Me ha enseñado este bosque que hay un primer plano de realidades, el cual se impone a mí de una manera violenta: son los colores, los sonidos, el placer dolor sensible. Ante él mi situación es pasiva. Pero tras esas realidades aparecen otras, como en una sierra los perfiles de montañas más altas cuando hemos llegado sobre los primeros contrafuertes. Erigidos los unos sobre los otros, nuevos planos de realidad, cada vez más profundos, más sugestivos, esperan que ascendamos a ellos, que penetremos hasta ellos. Pero estas realidades superiores son más pudorosas; no caen sobre nosotros como sobre presas. Al contrario, para hacerse patentes nos ponen una condición: que queramos su existencia y nos esforcemos hacia ellas. Viven, pues en cierto modo apoyadas en nuestra voluntad, la ciencia, el arte, la justicia, la cortesía, la religión son orbitas de realidad que no invaden bárbaramente nuestra persona como hace el hambre o el frío; sólo existen para quien tiene la voluntad de ellas. Cuando dice el hombre de mucha fe que ve a Dios en la campiña florecida y en la faz combada de la noche no se expresa más metafóricamente que si

hablara de haber visto una naranja. Si no hubiera más que un ver pasivo quedaría el mundo reducido a un caos de puntos luminosos. Pero hay sobre el pasivo ver un ver activo, que interpreta viendo y ve interpretando, un ver que es mirar. Platón supo hallar para estas visiones que son miradas una palabra divina: las llamó ideas. Pues bien, la tercera dimensión de la naranja no es más que una idea y Dios es la última dimensión de la campiña. (Gasset, 1914, p. 68).

El primer Ortega que se muestra en el anterior fragmento, es un objetivista puro, donde la razón prevalece dentro de las realidades humanas, el madrileño expresa casi que con excitación metódica el proceso de aquellos hombres que superan la realidad sensible en búsqueda de la realidad superior, es decir, la idea. De manera concreta, Ortega nos habla en su fragmento “trasmundos” (1922) de tres momentos por los que pasa el hombre que reflexiona, que piensa, que filosofa.

Esos momentos son: en primer lugar, la realidad sensible que es el mundo, los objetos, los entes o fenómenos que se muestran ante su vista, ante su olfato, ante su tacto, sin más, aquella realidad sensible. En segundo lugar, la actitud del ser humano ante estos objetos, la cual es de pasividad, es tan solo una limitada relación, relación que le permite emprender su tercer momento, donde reconoce que hay algo existente detrás o encima del fenómeno, hay una realidad superior, que al hacerse consciente de ella se muestra cada vez más profunda, pero al mismo tiempo es una realidad que espera que el ser humano se acerque a ella. Es tan alta la estima del madrileño por la razón en esta etapa, que considera esta tercera realidad como la más poderosa dado que viven apegadas a la voluntad del hombre, no es que golpeen la vida del ser humano de manera bárbara, como lo hace el hambre o el frío, sino que este nivel de abstracción está inherentemente unido a la voluntad del hombre. En el madrileño es tanta la seguridad y la

fidelidad a la razón que se permite ubicar en este nivel a la ciencia, al arte, la justicia, la cortesía y la religión, todas realidades dentro de los universales medievales y de los campos con mayor excelencia de la antigüedad.

Ahora bien, Ortega y Gasset aclara que son realidades que solo existen para quien tiene voluntad de ellas, para aquel que desea el conocimiento, la verdad, la vida culta. Son realidades tan solo accesibles para aquellos que son capaces de ver más allá de lo sensible, es decir, mirar la realidad trascendente, la cual implica llegar a la abstracción, a la idea misma. La apuesta racional que Ortega presenta en este fragmento es indudablemente objetivista, no hay más vía para la vida culta que la abstracción, la idea que se encuentra casi que, como un velo sobre los objetos, de allí que los horizontes educativos que propone el madrileño es este estadio de su vida no son más que la formación en la vida culta y metódica, capaz de estructurar positivamente el mundo.

Así, queda expuesta la postura del primer Ortega, donde se manifiesta altamente lógico y defensor de la idea como verdad epistémica fundamental. Para este primer Ortega las impresiones de los sentidos, ni siquiera toman un segundo lugar, sino el más bajo en la escala epistémica, dado que la relación primera del hombre con su entorno se entiende como una actitud pasiva. Quedándose, de alguna manera, en la primera parte del método fenomenológico de Husserl, la *epoché*, para luego avanzar en el método, la reducción fenomenológica y la reducción eidética².

² El método que presenta Husserl en “ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica” consiste en lo siguiente: 1. La *epoché*, momento en que se suspende el juicio o las creencias que se tengan previas, para poder vivir la experiencia sin prejuicios. 2. La reducción fenomenológica, momento en que se busca reducir a tal punto la experiencia que se logre llegar a la esencia de la misma, dejando a un lado los accidentes irrelevantes. 3. La descripción fenomenológica, momento en que se expresa lo vivido, la experiencia tal cual se presentó, aquí no caben las interpretaciones. Por ultimo, 4. La reflexión fenomenológica, donde se hace reflexión sobre la experiencia buscando comprender no solo la estructura sino su eidos. Lo anterior se muestra a lo largo de toda la obra, pero principalmente en ideas I parágrafo 16. “La extensión eidética de la región comprende la totalidad ideal de los complejos concretamente unificados de las diferencias de estos géneros; la extensión individual, la totalidad ideal de los posibles individuos de semejantes esencias concretas.” (Husserl, Ideas relativas a una fenomenología pura y una fenomenología filosófica, 1913, p. 44)

Ahora bien, para el madrileño, solo le es posible llegar a las ideas a aquellos para quienes tienen voluntad de ellas y se esfuerzan por las mismas, no son dadas bárbaramente como los asuntos sensoriales. En efecto, la primacía objetivista de Ortega es clara, si el hombre se queda solo con la mirada pasiva el mundo sería un caos de puntos de vistas. Por lo cual, el hombre que busque la verdad debe aspirar a superar la mirada pasiva y llegar a la mirada platónica, es decir, a la idea misma.

Este Ortega objetivista se presenta desligado de la realidad de la experiencia vital que presenta el mundo con sus horizontes (circunstancias), opacando con la luminosidad de la razón, su valor vital. Ortega no es que desconozca la realidad de la experiencia, solo que no la considera como fuente suprema o fundamental del conocimiento, sino como un peldaño accidental por el que el hombre llega a la tercera dimensión, la idea misma. Así Ortega y Gasset se encuentra convencido de la necesidad de un sistema objetivo para construir y orientar su pensamiento, pues a partir de dicho sistema se puede dar la verdad. Como nos damos cuenta, no hay cabida a una subjetividad o relatividad del pensamiento.

C. Segundo estadio: perspectivismo

Ahora bien, el pensamiento de Ortega y Gasset evoluciona abriéndole las puertas al subjetivismo (1914 - 1923), pensamiento respaldado por los vitalistas, es decir, bebe indudablemente de la filosofía de Vono Uexkull, Unamuno y Nietzsche, “también cabría añadir a autores como Hartmann, Scheler, kohler y Plessner, así como otras figuras tales como Bergson o Simmel” (Alonso, 2020, p. 96). Es interesante la forma en que Ortega y Gasset manifiesta con esta transformación epistémica el hecho de que somos historia, y nos hacemos diariamente, pues afirma que: “la vida es un gerundio y no un participio: un *faciendum* y no un *factum*” (Gasset, 1935, p. 37).

Este pensamiento perspectivista es también llamado circunstancialismo, el cual consiste en hacer constantemente una reflexión sobre las cosas o realidades que nos rodean, por más pequeñas, indiferentes o comunes que puedan parecer. A partir del análisis del entorno, se ejecuta el método inductivo, pasando de lo concreto a elevar la reflexión a ideas más generales. Ante esto Ortega llega a firmar que lo propio de la vida es tener perspectiva, es decir, la forma de mostrarse al mundo, “organizarse de diverso modo para ser vista desde uno u otro lugar. Espacio y tiempo son los ingredientes objetivos de la perspectiva física, y es natural que varíen según el punto de vista” (Gasset, 1923, p. 226)

Lo anterior no es otra cosa que poner la mirada en la vida, en lo concreto, en la realidad más cercana, y en cada circunstancia. Pero, ante esta idea subjetivista se hizo patente el riesgo de sumergirse solo en el mundo, dejando de lado la necesidad de hacer presente en medio de la vida el método objetivista de la razón.

Ahora bien, con mayor predominancia el madrileño pone su mirada en la realidad de la perspectiva, rescatándola de las sombras del racionalismo, buscando “consagrar la vida, que hasta ahora era solo un hecho nulo y como un azar del cosmos, haciendo de ella un principio y un derecho” (Pozo, 2023, p. 502), no obstante, Ortega evitando caer en el mismo error del objetivismo de polarizar la postura racionalista, es crítico con su postura, afirmando que “el relativismo es a la postre, escepticismo, y el escepticismo, justificado como objeción a toda teoría es una teoría suicida” (Gasset, 1923, p. 43).

Ahora bien, el pensamiento perspectivista de Ortega en esta etapa le permitió desarrollar importantes obras como: “Meditaciones del Quijote” (1914), en este trabajo, Ortega y Gasset examina la obra de Miguel de Cervantes desde un enfoque filosófico, abordando aspectos como la realidad, la identidad y el punto de vista. Así mismo, “El tema de nuestro tiempo” (1923),

donde se destacó la postura perspectivista de Ortega, allí reúne ensayos filosóficos que tratan temas como la crisis del pensamiento racional, la vitalidad, la cultura y el estado de la filosofía en su época. Finalmente, en la obra “La deshumanización del arte” (1925), Ortega y Gasset medita acerca del desarrollo del arte y la conexión entre el artista, la obra de arte y el observador, explorando el concepto de la pérdida de aspectos humanos en el arte.

A continuación, presento un extracto de “El tema de nuestro tiempo” que ilustra la importancia del perspectivismo en la filosofía de Ortega y Gasset.

La nota esencial de la nueva sensibilidad es precisamente la decisión de no olvidar nunca y en ningún orden, que las funciones espirituales de cultura son también, y a la vez que eso, funciones biológicas. Por tanto, que la cultura no puede ser regida exclusivamente por sus leyes objetivas o transvitales, sino que, a la vez, está sometida a las leyes de la vida. Nos gobiernan dos imperativos contrapuestos. El hombre, ser viviente, debe ser bueno-ordena uno de ellos, el imperativo cultural-. Lo bueno tiene que ser humano, vivido, por tanto, compatible con la vida y necesario a ella- -dice el otro imperativo, el vital-. Dando a ambos una expresión más genérica, llegaremos a este doble mandamiento: la vida debe ser culta, pero la cultura tiene que ser vital (Gasset, 1923, p. 72).

El perspectivismo que presenta Ortega en el anterior fragmento pone en alto el aspecto necesario de una cultura vital, la cual no se aparte de la realidad misma del mundo de la vida. por más que la cultura se rija por ideas y abstracciones universales, esta tiene sus raíces en lo en la experiencia, es decir, en lo vivido por los hombres, la cultura es testimonio de la evolución humana que, configurando experiencias, llegaron a consolidarse en convenciones que demuestra un diálogo entre la vida vivida y pensada, “la vida es precisamente este esencial diálogo entre el cuerpo y su entorno” (Bonilla, 2024, p. 14).

La vida vivida parte de la realidad radical que es el mundo de la vida donde el hombre se relaciona con su entorno, siendo estos horizontes vitales pedagogos del yo sintiente y pensante que se encuentra inmerso en ellos; “la pedagogía del paisaje enseña al ser humano sus límites, pero también le muestra cómo trascender su horizonte vital para ampliarlo” (Bonilla, 2024, p. 12).

En esa misma línea cabe destacar el tema principal del perspectivismo, es decir, la circunstancia, todo aquello que rodea al sujeto haciéndolo parte de sí, es así que la emblemática frase de Ortega y Gasset “yo soy yo y mi circunstancia, si no la salvo a ella no me salvo yo” es ejemplo puntual de la importancia del yo y la circunstancia en necesaria correlación. En efecto, el perspectivismo de Ortega afirma dos cosas: “que todo conocimiento está anclado siempre en un punto de vista, en una situación concreta, en una circunstancia. Y, que, en su propia esencia, la realidad misma es multiforme, atendiendo a la pluralidad de puntos de vista”. (Moreno, 2011).

De esta manera se evidencia en el pensamiento de Ortega no un cambio de idea epistémica, sino una transformación, pues a pesar de estar enfocado en el perspectivismo no aleja su mirada de la necesidad de mantener un principio rector en medio de la multiplicidad que se da en la subjetividad del perspectivismo.

D. Tercer estadio: Razón vital

Las dos etapas anteriores del pensamiento de Ortega y Gasset reposaron en medio del aire moderno e ilustrado de su época, un periodo de tiempo donde el hombre se debatió entre dos corrientes fuertes y vivas: los racionalistas con su objetivismo y los empiristas con su relativismo. Estas dos corrientes, que en el análisis de Ortega crecen, se fortalecen, se nublan y vuelven a esclarecerse, son la causa y razón para que el filósofo español se motive y geste en medio de dicha disputa una posible luz, conocida como razón vital.

Hablar del trabajo literario-filosófico de Ortega y Gasset es sumergirse en un devenir constante al navegar en sus ideas, al madrileño es muy complicado encasillarlo en un solo pensamiento, si bien es reconocido por ser un hombre de su tiempo, que ponía su atención a la realidad de su momento hallándole sentido a su ser en el mundo, siempre tuvo una mirada abierta al futuro, al provenir.

Para ampliar un poco más la idea anterior, cabe decir que, al mirar al primer Ortega (objetivista) notamos entre líneas a un hombre inquieto por la biología, al mirar el segundo Ortega (vitalista) notamos su interés por un equilibrio (razón-experiencia) y, al ubicarnos en el tercer Ortega, percibimos en su Raciovitalismo el justo punto donde el hombre subyace, realidad radical donde se entrecruzan y fecundan la razón y la vida dando sentido a su quehacer en el mundo. Lo cual nos lleva entender su pensamiento en un constante diálogo.

Sin más cabe expresar que en esta etapa raciovitalista Ortega se sostiene principalmente en dos columnas: la fenomenológica (Husserl) y la vitalista (Nietzsche). Fuentes que llevan su pensamiento a enfocarse en el fenómeno vital, en las cosas mismas, pero como realidad trascendente. Esto como respuesta a que “el idealismo y positivismo vaciaron la realidad del ser, la gigantesca innovación de la fenomenología ha sido devolver el ser y el sentido al mundo vital, a las cosas mismas del mundo de la actitud natural de conciencia” (Pozo, 1998). Es así como Antonio pozo parafraseando a Ortega, llega a afirmar que la razón es vital; la vida es el lugar del *logos* germinal, o mejor, es la razón.

La insistente preocupación de Ortega y Gasset mediante el Raciovitalismo fue lograr generar una conciencia integral en la sociedad de su momento, recordando las dos caras que tiene el fenómeno vital humano, lo biológico y lo espiritual, “de modo que la vida tiene que ser culta y la cultura tiene que ser vital” (Pozo, 2023, p. 498), de no ser así, el ser humano moderno y

siguientes seguirían siendo víctimas de una razón sin carne y una carne sin alma. En esa medida, de las preocupaciones primarias de Ortega fueron que “en Europa han llegado a plena diferenciación, disociándose hasta el punto de construir dos polos antagónicos” (Pozo, 2023, p. 498).

Ortega y Gasset concibió que la integral forma de ser del Ser humano no estaba cerrada, sino más bien proyectada a combatir el inerte quehacer del hombre en el mundo, con esto, Ortega hace alusión al hombre masa, aquel que no piensa su existencia y realidad vital, pues “la vida es conciencia de lo que nos es posible” (Gasset J. O., Vida noble y vida vulgar, o esfuerzo e inercia, 1930). En este caso lo posible son los horizontes que la vida nos ofrece, es decir, la misma circunstancia que nos rodea. Más adelante Ortega afirma con preocupación que “vivimos en un tiempo que se siente fabulosamente capaz para realizar, pero no sabe que realizar (...) domina todas las cosas, pero no es dueño de sí mismo (...) se siente perdido en su propia abundancia” (Gasset, 1930, p. 74). Lo anterior es la conjugación entre prepotencia e inseguridad que abrazó o determinó el alma moderna y contemporánea de su época.

La nota esencial de la nueva sensibilidad es precisamente la decisión de no olvidar nunca y en ningún orden, que las funciones espirituales de cultura son también, y a la vez que eso, funciones biológicas. Por tanto, que la cultura no puede ser regida exclusivamente por sus leyes objetivas o transvitalas, sino que, a la vez, está sometida a las leyes de la vida. Nos gobiernan dos imperativos contrapuestos. El hombre, ser viviente, debe ser bueno-ordena uno de ellos, el imperativo cultural-. Lo bueno tiene que ser humano, vivido, por tanto, compatible con la vida y necesario a ella, dice el imperativo vital. Dando a ambos una expresión más genérica, llegaremos a este doble mandamiento: la vida debe ser culta, pero la cultura tiene que ser vital

A continuación, algunas notas de “las dos ironías, o Sócrates y Don Juan”, que aparece en *El tema de nuestro tiempo* donde se refleja el interés de Ortega y Gasset por presentar un nuevo horizonte de pensamiento, donde la razón tenga vitalidad en las cosas mismas (*fenómeno*) y a su vez la circunstancia cobre un sentido trascendental (*Logos*). De esa forma, se entiende la *fenómeno-logía* que presenta Ortega sobre el mundo.

La razón pura no puede suplantar a la vida: la cultura del intelecto abstracto, no es, frente a la espontánea otra vida que se baste a sí misma y pueda desalojar a aquélla. Es tan sólo una breve isla flotando sobre el mar de la vitalidad primaria. Lejos de poder sustituir a ésta, tiene que apoyarse en ella, nutrirse de ella como cada uno de los miembros vive del organismo entero”. (Gasset, 1923, p. 92).

A lo anterior, cabe decir que Ortega presenta una crítica racionalista, afirma que la razón no puede caer en la ironía de bastarse a ella misma, su fundamento primero es el suelo vital, la experiencia, el mundo de la carne que siente, que padece, que se construye y se desgasta en su circunstancia. La razón, por el contrario, ha de caminar sobre su realidad radical: el mundo de la vida.

Más adelante continua Ortega “la razón es sólo una forma y función de la vida. La cultura es un instrumento biológico y nada más. Situada frente y contra la vida, representa una subversión de la parte contra el todo. Urge reducirla a Su puesto y oficio” (Gasset, 1923, p. 93), de esa manera, Ortega insiste en que la razón no puede primar sobre la vida, ella es un instrumento vital, necesario mas no exclusivo. En muchos casos la vida, el drama sorprende a la rúbrica. La vida es un devenir constante, es un ir haciéndose, es en ese dinamismo vital, donde la razón debe ocupar su lugar de cara a la circunstancia. Podríamos decir metafóricamente, que la razón es el alma que alienta el cuerpo del hombre, pero es el cuerpo quien le da forma al alma.

De tal manera, el alma (razón) sostiene su existencia en la vitalidad del cuerpo y el cuerpo dispone su terreno (carne) donde da fruto el *logos*.

En concreto, Ortega en *El tema de nuestro tiempo* busca ser tajante con la idea de “someter la razón a la vitalidad, localizarla dentro de lo biológico, supeditarla a lo espontáneo (...) la razón pura tiene que ceder su imperio a la razón vital” (Gasset, 1923, p. 95). El Raciovitalismo no consiste en dejar de lado la razón y dar predominancia a la experiencia, lo que pretende es situar al hombre en su realidad radical (la vida) de la que no puede escapar, dada como universal, donde sus pensamientos se encaminan. En consecuencia, el mundo es la circunstancia donde su *ego* trascendental (cuerpo-carne) encuentra su horizonte primario, la vida no se puede pensar fuera de sí misma. En otras palabras, el hombre debe buscar un equilibrio existencial, donde su conocimiento, y su cultura esté encaminada a la realidad del mundo de la vida, pues cuando el pensamiento se distancia de su circunstancia pierde su horizonte vital, quedándose en un etéreo *ego* de idolatría racional que solo alcanzará como triunfo, la soledad, la aridez y el límite de sentido.

Ortega y Gasset en una reflexión que hacía sobre el desarrollo político en Chile, presentaba la idea de una política de ideas, queriendo dar a entender que la cultura consiste en el repertorio de ideas vivas, ¿qué vendrían siendo con concreto las ideas vivas? para dar respuesta es necesario entender la filosofía raciovitalista como un diálogo, como un todo; “Dentro de esta totalidad la idea de lo intelectual no es (...) una forma de idealismo, sino que esta actitud intelectual se entiende como una filosofía que va a las cosas, es el “yo con la circunstancia”” (Colville, 1989, p. 55).

En esa misma línea, Ortega afirmó que la razón vital es la vida humana, “esta no se define, sino que se intuye, se narra y se describe con metáforas” (Colville, 1989, p. 56). No

somos seres humanos determinados, la vida misma es un devenir constante donde se encuentran todo el tiempo: mi yo, el otro y el mundo. El hombre no puede olvidar su pasado, su historia, quien se olvida de ella es como si navegara a la deriva, sin ningún horizonte a donde llegar, pero tampoco donde regresar. De allí que la razón vital sea también razón histórica, esto señala la forma en que una sociedad debe abrazar su propio pasado y herencia cultural “no como una añoranza del pasado, sino porque es el suelo –que es la tradición- en donde se encuentran los argumentos donde surgen estas “ideas vivas” y el “Sistema de creencias” (Colville, 1989, p. 56). Esos argumentos históricos nos permitirán anticipar lo que está por venir y establecer, de este modo, los cimientos para el progreso futuro de nuestra sociedad.

Así, la razón vital como pensamiento integral aparece como novedad ante el conflicto epistémico moderno, - donde la razón fue considerada como única fuente de conocimiento por los racionalistas dejando a un lado las verdades de la vitalidad, pero, también el ensimismamiento de los vitalistas que se negaban a considerar las verdades de la razón, lo cual desembocó en una crisis antropológica, donde no solo se limitaba la íntegra posibilidad de conocimiento en el ser humano sino su desarticulación de su ser-hacer- abriendo un nuevo horizonte a la relación entre pensamiento y experiencia humana, donde su comprensión es el medio, no el fin, el fin es la participación, de esa misma manera, el Raciovitalismo no es tener fines a la idea o al sentido, sino medios que permiten una participación vital.

E. La Razón vital en el proyecto educativo de Ortega y Gasset

Hablar del Raciovitalismo de Ortega implica ubicarnos en el vértice de dos líneas, una vertical y otra horizontal. La primera supone el pensamiento objetivista y la segunda el perspectivismo. Al cruzarse estos dos segmentos, subyace en el punto medio, la Razón vital, la

cual presenta un nuevo horizonte que integra la razón y la experiencia superando la polarización racionalista y empirista.

La razón vital surge como un pensamiento emergente, buscando dar respuesta al complejo anti-vital de los racionalistas y al anti-racional de los vitalistas. Este pensamiento de Ortega, mucho más maduro y altamente aterrizado en el mundo de la vida abre las puertas de manera creativa a muchas realidades que circundan al hombre, presentando una nueva forma de ver, juzgar, asumir y vivir la vida política, social, educativa y profesional de manera integral, salvaguardando estas dos grandes fuentes de conocimiento como lo son; la razón y la experiencia vital del ser humano.

A través de este pensamiento raciovitalista, Ortega dejó ver el influjo fenomenológico husserliano, relacionando las ideas de objetivismo y perspectivismo de su historia, con el mundo de la vida, como realidad radical donde el hombre se constituye. De allí que, el concepto de razón vital se desenvuelva en ideas como circunstancia, mundo, conciencia, vida, razón, compromiso, fatalidad y el yo.

En efecto, para adentrarnos de manera ordenada al Raciovitalismo, es menester volver nuevamente a una de las ideas fundamentales de Ortega, “*Yo soy yo y mi circunstancia, si no la salvo a ella no me salvo yo*”, pues a partir de ella, se logra comprender la necesidad del Raciovitalismo como pensamiento emergente en la vida del ser humano en el mundo, sujetos que no se comprenden más que en la intimidad del quiasmo³ vital del yo y la circunstancia.

³ El quiasmo no es solamente intercambio yo-otro (los mensajes que éste recibe llegan a mí, los mensajes que yo recibo llegan a él), es también intercambio de mí con el mundo, del cuerpo fenoménico con el cuerpo «objetivo», de lo que percibe con lo percibido: lo que comienza como cosa termina como conciencia de la cosa, lo que comienza como «estado de conciencia» termina como cosa. No se puede explicar ese doble «quiasmo» por el corte del Para-Sí y el corte del En-Sí. Es necesaria una relación con el Ser que se haga desde el interior del Ser. (Ponty, 1964, p. 119)

La idea “Yo soy yo y mi circunstancia, si no la salvo a ella no me salvo yo”, no se limita a una mera relación del yo y lo que me rodea, sino va más allá, pues el yo y la circunstancia es altamente carne, cosa (*korper*), cuerpo (*leib*) que busca salvarse salvando su realidad vital, es decir, dándole sentido al mundo donde se arroja, donde hay múltiples horizontes vitales que le dan sentido al yo.

Ortega reconoce que en el ser humano subsisten dos realidades una sensible y la otra ontológica, la primera responde al observar y sentir de manera natural la realidad pero que la pone en ejecución cuando interactúa con ella, “este llevar a cabo es lo que Ortega llama “ejecutividad”, el valor o poder ejecutivo que tienen los actos cuando la conciencia está en actitud natural, y esto es, a su juicio, lo que define la vida” (Pozo, 1998, p. 106). Por otro lado, la realidad ontológica la entiende como la ejecución racional de pensar la realidad, de esa manera, para el madrileño al pensar y sentir la realidad se mueve en un constante quiasmo donde él mismo es circunstancia pensante y sintiente.

En esa línea, el yo se entiende como un quiasmo de dos realidades íntimamente unidas, la realidad racional y la experiencial (cuerpo), donde, por ser polos diferentes, son un engranaje de sentido mutuo. La razón se sostiene en la experiencia de mundo y a su vez, la experiencia de mundo cobra sentido en su *logos*.

El *logos* que todos usamos pre-reflexivamente pero que solo la filosofía intenta convertir en objeto, es el sentido primario de las cosas, lo que nos son de forma inmediata; pero también es el sentido de lo vivido, ya que el *logos* se da en el vivir, en el contacto ingenuo de la conciencia natural. (Pozo, 1998, p. 110)

Por otro lado, cuando Ortega se refiere a la circunstancia tiene presentes tres realidades, su yo, el mundo y el otro, comprendiéndolas a cada una como diferentes por su particularidad, pero como semejantes en términos de circunstancias, es decir, “somos lo que nos rodea”, no se trata del mundo y el otro por separado, “sino que ambas forman lo que llamamos la vida, y la vida es lo que hacemos y lo que nos pasa, vivir es tratar con el mundo, dirigirse a él, ocuparse de él” (Gasset, Lección III, 1929)

La circunstancia viene siendo todo aquello que está alrededor del yo. La vida misma es circunstancia, pues es en ella donde vivo, me muevo, existo y me construyo. La circunstancia es el destino del ser humano, su realidad universal que le posibilita distintos horizontes, ya que le brinda múltiples posibilidades de proyectarse, ubicando el yo y el mundo en la misma realidad radical. En ella encuentra sentido la fatalidad vital del yo. De allí que Ortega, en su obra *la rebelión de las masas*, afirme que: “Nunca el hombre masa hubiera apelado a nada fuera de él si la circunstancia no le hubiera forzado violentamente a ello.” (Gasset, 1930, p. 89) circunstancia es un drama en el que el yo lucha constantemente por hacerse y rescatar su ser en el mundo.

Para Ortega, la realidad radical es mi vida, la vida es lo que hacemos y lo que nos pasa. El ser humano se encuentra con las cosas en una circunstancia determinada, y tiene que hacer algo con ellas para vivir. Las cosas aparecen interpretadas como circunstancia, es decir, todo lo que está alrededor del yo. Vivir es estar en el mundo, es actuar en él, es estar haciendo algo con las cosas. En efecto, circunstancia es todo lo que no soy yo, todo aquello con lo que me encuentro y no lo puedo elegir, sino que es inevitable. Si no salvo a mi circunstancia, no me salvo yo.

Ahora bien, ¿a qué se refiere Ortega cuando habla de salvar su circunstancia? Tras pasar por un estadio idealista, cuando se encerró en la idea pasando por alto la realidad vital, vuelve a poner sus pies sobre la realidad inducido por las ideas de Husserl, donde recupera el ser de las

cosas mismas. En ese momento Ortega reconoció la realidad del ser en las cosas, pues se dio cuenta que en el mundo de la vida existe un *logos* que nos permite captarlo aun sin la reflexión; “la conciencia natural es un pensar –*cogito*- del mundo, pero vital –*lebendig*-, intuitivo; es certeza vital, pre-teórica, -un saber que no tiene nada que pensar conceptual-” (Pozo, 1998, p. 109)

Tanto Husserl como Ortega reconocen que miramos al mundo a través de conceptos e ideas. Son los conceptos los que de alguna manera nos permiten leer desde una percepción natural el mundo. A estas alturas del pensamiento de Ortega, ya no es un ver pasivo, es un mirar activo que interpreta viendo, una consciencia intencional. Es menester aclarar que esta actividad categorial de ver el mundo no es una operación reflexiva, sino más bien es la forma directa de relacionarnos con el mundo; “es el sentido de lo vivido, ya que el *logos* se da en el vivir, en el contacto ingenuo de la conciencia natural” (Pozo, 1998, p. 110) . De esta manera, el *logos* idealista ahora se presenta encarnado en la realidad, tomando cuerpo en el mundo y el mundo tomando sentido en el *logos*.

En esa medida, Ortega sostiene en su filosofía que la vida (yo y circunstancia) es la realidad por excelencia, es así que volviendo a ella es que le encontramos sentido. De allí que Ortega afirme: “-salvación- o en lenguaje fenomenológico –meditación-, a la praxis de la filosofía, operación que consiste en verificar esa posibilidad, en llevar las cosas a la plenitud de su significado, es decir, en manifestar o hacer *fenómeno* el *logos* (fenómeno-logía)” (Pozo, 1998, p. 111). De esa forma, cobra sentido el *yo soy yo y mi circunstancia, si no la salvo a ella no me salvo yo*.

Lo anterior es la base de la que emerge el Raciovitalismo, que no descarta al yo pensante ni al yo sintiente de su realidad radical, la vida, que solo se desenvuelve en el mundo. La razón vital conduce a los seres humanos a entenderse como proyecto, que se realiza en la vida y para la

vida, dado que se ha superado el paradigma entre sujeto-objeto. Con ello, el ser humano pasa a entender el mundo y al yo como sujetos objetivados. El principio rector del Raciovitalismo es poner la razón en armonía con la vida misma, dándole sentido a la realidad radical es el mundo de la vida. Otro de sus principios es conducir la conciencia del hombre a su realidad circundante, haciendo no solo importante el entorno exterior, sino también el sentido que este le da a su ser interior.

Ortega reconoce claramente que el proyecto de Sócrates de perpetuar la razón anulando la espontaneidad no es más que una ironía, donde se sobrepone una “realidad segunda” (espontaneidad) sobre la realidad primera (ideas – razón) (Gasset, 1923, p. 90). Esa dualidad, entre razón y espontaneidad se derrumba, pues la espontaneidad no puede ser anulada. En suma, la razón vital expone la finalidad de la razón, la cual es solo una forma y función de la vida, de allí que Ortega afirme que:

La razón pura no puede suplantar a la vida: la cultura del intelecto abstracto, no es, frente a la espontánea, otra vida que se baste a sí misma y pueda desalojar a aquella. Es tan solo una breve isla flotando sobre el mar de la vitalidad primaria. Lejos de poder sustituir a ésta, tiene que apoyarse en ella, nutrirse de ella como cada uno de los miembros vive del organismo entero (Gasset, 1923, p. 92)

En esa medida, para ir concluyendo esta primera parte, es menester recalcar que el hombre y la circunstancia deben desenvolverse en esta integralidad del Ser. Lo que en palabras de Heidegger lo expresa como *Dasein*, término que utiliza para expresar el modo propio de ser del hombre, aquel ente capaz de estar en medio del mundo, de su circunstancia diría Ortega,

capaz de pensarse en ella y con ella. A esa sintonía nos quiere llevar el Raciovitalismo, donde la razón adquiriera movilidad y fuerza de transformación en la vitalidad del mundo.

El Raciovitalismo de Ortega y Gasset constituye un elemento central en su pensamiento equilibrado, sin embargo, en sus últimos años de vida, comenzó a vislumbrar la razón histórica y un concepto que denominó 'biografía', interpretado de manera particular. Según Marcos Alonso en su artículo "La evolución de la relación yo-circunstancia en la obra de Ortega y Gasset" (Alonso, 2020), el filósofo madrileño experimentó una transformación en su pensamiento raciovitalista hacia un enfoque biográfico. En este sentido, Ortega y Gasset llegó a reconocer que su proyecto inicial de integrar el yo y la circunstancia de manera integral era una ilusión. En cambio, concluyó que el yo y la circunstancia se repelen mutuamente, lo que ha llevado al ser humano a transformar su entorno a través de la técnica para adaptarlo a sus necesidades.

Contrario a la posición de Marcos Alonso, es necesario considerar que, como es característico en Ortega, más que desligarse de una idea, de una verdad, lo que hace es transformarla, sin apartarse de ella completamente, lo cual lleva a sintetizar que, efectivamente el madrileño afirma que el hombre se ha valido de la técnica para asumir su entorno, pero en ultimas es una respuesta a la necesidad vital del hombre para entenderse en ella, es una búsqueda constante de unidad que el yo requiere, ya que el ser humano es un ser incompleto que busca constantemente transformarse en y con el entorno.

Ahora bien, lo anterior no detiene la rueda raciovitalista que con gran fuerza ha venido haciendo camino por muchos campos del saber cómo lo ha sido en la fenomenología, antropología, ética, arte, política y en la educación. El dialogo filosófico que ha logrado el Raciovitalismo ha sido impresionante, lo cual demuestra que la razón vital tiene un espíritu activo que anima y toma forma en muchos horizontes epistémicos y vitales del ser humano.

Dentro de los horizontes vitales, la educación ha sido el campo donde Ortega siempre ha dedicado parte de su reflexión, aparte de su perfil de literato y filósofo, también fue pedagogo, con su mirada puesta en la circunstancia de su momento en España, ve la necesidad de elevar el espíritu español a través de la educación. De allí que durante los tres periodos de Ortega (objetivismo, perspectivismo, Raciovitalismo) no retire su pensamiento educativo de cada circunstancia. Se destacan dentro de su primer periodo textos como: “La pedagogía del paisaje” (1906), “La universidad española y la universidad alemana” (1906) y “La pedagogía social como programa político” (1910). En su segundo periodo: “el prólogo a la pedagogía general derivada del fin de la educación” (1914), “la pedagogía de la contaminación” (1917), “pedagogía y anacronismo” (1923), “vitalidad, alma y espíritu” (1924) y “biología y pedagogía” (1920). Finalmente, su pensamiento pedagógico de madurez, lo expresa junto al Raciovitalismo en su tercer periodo, donde la obra que destaca es “Misión de la Universidad” en ella desarrolla un equilibrio entre la vida y la cultura. A continuación, una visión general de tres obras de Ortega y Gasset para rastrear la evolución de su pensamiento pedagógico, éstas son: “la pedagogía social como programa político” (1910), “biología y pedagogía” (1920) y “Misión de la Universidad” (1930).

La apuesta educativa de Ortega y Gasset desde su objetivismo

Ortega Y Gasset en el año 1910 presenta su apuesta educativa objetivista a través de un ensayo llamado “la pedagogía social como programa político” este texto es desarrollado en una conferencia en la Sociedad “El Sitio” en el año 1910, en el cual el madrileño se presenta altamente crítico con la España de su momento, poniendo su voz en el olvido de la cultura como uno de los actos más graves para el hombre. “España es un dolor enorme, profundo, difuso. España no existe como nación” (Gasset, 1910, p. 504). En consecuencia, Ortega ve la necesidad de hacer con España una sociedad culta, capaz de regenerarse y el camino que propone para

lograr transformar al hombre español es la educación, “por la educación obtenemos de un individuo imperfecto un hombre cuyo pecho resplandece en irradiaciones virtuosas” (Gasset, 1910, p. 508).

La educación que propone el madrileño está netamente impregnada de idealismo, de entrada, afirma que “el hombre no es el individuo biológico (...) el problema de la pedagogía no es educar al hombre exterior, al *anthropos*, sino al hombre interior, al hombre que piensa, siente y quiere” (Gasset, 1910, p. 511). Ortega va directamente a los universales, a la formación del espíritu, que solo puede educar por la cultura descendente, donde parte de los ideales de la sociedad para educar al hombre. Así, ante el ideal pedagógico Ortega afirma que “la ciencia tiene que comenzar por ser la determinación científica del ideal pedagógico, de los fines educativos” y también sus medios, los cuales deben ser: “intelectuales, morales y estéticos por los cuales se logre polarizar al educando en dirección a aquel ideal” (Gasset, 1910, p. 509).

Ahora bien, para dar luces a la regeneración que necesitaba España, Ortega y Gasset pone en paralelo la idea de la política y a la educación como actividad social (pedagogía social) lo cual conlleva al acto de regeneración. Ante la crítica “el individuo aislado no puede ser hombre, el individuo humano, separado de la sociedad – ha dicho Natorp – no existe, es una abstracción” (Gasset, 1910, p. 513). Ortega afirma que hay que educar a la sociedad para educar al individuo, la mejor vía para levantar a España es teniendo una muy buena educación, es decir, una enseñanza metódica, científica, estructurada en los universales, en últimas, una enseñanza racional, la cual permitirá que el individuo encaminado a la misma logre entenderse como hombre culto.

En concreto, Ortega y Gasset con su idea de una pedagogía social como programa político buscó exhortar y encaminar a la sociedad española a entender que la razón es la única vía

para lograr el progreso, que la vida culta es lo primordial para un entorno social superior.

En esa medida la solución que presenta ante la crisis española es un programa político donde la educación desde su carácter cultural, racional, metodológico o científicista, libere al hombre de su estado de barbarie. Ortega entendió desde su objetivismo que la forma ideal de una sociedad superior es formar en cultura para que el ser humano viva más plenamente con su ser.

La premisa que movió a Ortega a presentar desde su objetivismo a la razón como punto fundamental de encuentro entre la educación y el ejercicio político fue la falta de identidad española, principalmente desde su organización política pero que era síntoma de una educación sin estructura metodológica, racional. De allí que Ortega afirme que: “la política se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español un problema pedagógico” (Gasset, 1910, p. 515). En esa medida, para el Ortega objetivista es fundamental que la educación racional deba transformar la sociedad de la misma forma que el ejercicio político tiene como objeto de sí la transformación social, de esa manera la forma de alcanzar la regeneración será en el trabajo por y para la sociedad (cultura) de manera consciente y culta.

La postura educativa vitalista de Ortega y Gasset

Ortega y Gasset por medio de su ensayo “Biología y pedagogía” del 1920 expresa su periodo perspectivista donde prima la vida, la experiencia y lo sensible en su reflexión. Aquí hace toda una reflexión a las funciones vitales como aquellas que tienen un sentido más pleno y radical en ejercicio de la vida. Para justificar su postura pone su crítica a la mala interpretación de la cultura y la civilización. La modernidad se alardea del hombre moderno, civilizado, culto pero lo que ha creado es a una sociedad activista y especialista que tiene su razón de ser en la mera utilidad práctica mas no en las virtudes vitales que han llevado al hombre a especializarse, han olvidado al

salvaje de la historia, al niño, que con su curiosidad ha hecho cultura. Más adelante afirma “sin ciencia no hay técnica, pero sin curiosidad, agilidad mental, constancia en el esfuerzo, no habrá tampoco ciencia.” (Gasset, 1921, p. 278), la especialización de saberes se ha olvidado de la acción vital que la precede y sostiene, de allí que Ortega se incline por la educación de la espontaneidad la cual debe ser cultivada desde la infancia.

El madrileño insiste en la necesidad de una educación que piense en educar por y para la vida antes que, en una vida especializada, “la escuela debe favorecer el pulso radical de las funciones psíquicas internas” (Gasset, 1921, p. 294), es decir, en los sentimientos, en las emociones, en las virtudes, en la imaginación y creatividad, de allí que para el madrileño los mitos sean importantes en la educación de los niños, pues ellos expresan astucia, emoción y deseo de vivir la vida. Cabe aclarar que la postura epistémica perspectivista de Ortega y Gasset no busca un olvido de la civilización o la cultura, sino más bien una crítica al idealismo cultural, la cual se desliga de la vida, parafraseando a Ortega, lo que realmente sustenta y da sentido a la cultura es lo natural, lo vital, esta es quien la reanima (Gasset J. O., *Biología y Pedagogía*, 1921), es así que, la madurez del hombre y la altura cultural solo se pueda comprender y dar por el hombre salvaje o la curiosidad y espontaneidad del niño.

La fuente epistémica que presenta Ortega y Gasset en su ensayo “*Biología y pedagogía*”, deja ver su carácter perspectivista, poniendo en esta etapa de su vida la sensibilidad, la experiencia, la vitalidad como la fuente primera e ineludible de conocimiento. Su discurso objetivista lo ha transformado, pasando de mirar el más allá de la realidad circundante, por mirar el mundo y su relación con el ser humano, como fuente necesaria dentro de la estructura educativa. Para este Ortega el estudiante debe ser formado desde su vitalidad circundante, con todo lo que implica la experiencia sensible y emocional, el madrileño se da cuenta de la

necesidad de que la educación no obvie dentro de sus formas de enseñar el partir de la experiencia vital del estudiante, es decir, lo que siente, como percibe la vida según su entorno, sus capacidades y destrezas sensitivas y por supuesto su carácter vocacional.

Cabe aclarar algo interesante y fundamental dentro del proceso evolutivo del pensamiento de Ortega y Gasset, el hecho de que pasara de un objetivismo a un perspectivismo vitalista, no implica un cambio de postura epistémica radical, la filosofía de Ortega se caracteriza más que por su cambio, por su transformación, por su dialogo, pero principalmente por su progreso, entendiendo este último término como el carácter histórico del ser humano que le permite hacerse y avanzar sin desligarse de lo que lo ha constituido anteriormente como historia, en consecuencia, Ortega ve necesario que la educación se concentre en atender el medio vital del niño, pues esta etapa no es un peldaño que superar sino más bien uno que hay que vivir de la forma más sensible-vital posible para lograr una madurez íntegra, con virtudes fundamentalmente vitales que dan sentido al ritmo de la vida practica sin perder de vista el dialogo con el carácter culto o racional de una formación significativa.

La síntesis educativa de Ortega y Gasset con su Razón Vital

Ortega y Gasset logra la síntesis de su pensamiento con su propuesta de la Razón Vital, idea que evidencia desde su talante educador, a través de su ensayo: “Misión de la universidad” en el año 1930. El desarrollo de este texto manifiesta la madurez del madrileño respecto a sus reflexiones sobre pedagogía, donde al parecer siempre fue transversal la preocupación por España y su inculturación, de allí que Ortega y Gasset critique la forma en que se está desarrollando la educación en la universidad y a su vez proponga una vía de salvación para su sociedad. En estas últimas reflexiones sobre pedagogía, se logra evidenciar un equilibrio solido entre la razón y la

vida, entre lo que fue su etapa objetivista y su perspectivismo, aquí ya predomina la razón vital como la sangre que da vitalidad al cuerpo pensante y sintiente.

En un primer momento hace notar su preocupación sobre aquello que él denomina la crisis de las universidades y es su subvaloración de la cultura en la educación, está predominando la enseñanza de ciencias, de especializaciones de profesionalismo, pero no de cultura, de allí que a la hora de ejercitar la profesión se desconozca su aporte o finalidad vital. Ortega llama barbaros a aquellos que se quedan a medias con su saber, es decir, el hombre inculto, “este nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también” (Gasset, 1956, p. 11). Ortega no critica la ciencia, sino el cientificismo y la enseñanza que omite el conocimiento cultural, pues construye un hombre desintegrado, una buena educación consiste en el justo medio del aire público y del aire pedagógico.

La enseñanza de la cultura es esencialmente importante para Ortega dentro de las universidades porque le da al conocimiento profesional un terreno vital donde el drama de la vida toma sentido, “cultura es lo que salva del naufragio vital, lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento” (Gasset, 1956, p. 10). El madrileño en últimas lo que pretende llamar la atención es al problema institucional de la enseñanza, a su repercusión en el hombre dejándolo en pedazos, es decir, incompleto ante la vida, por lo cual hace hincapié en la formación del hombre culto.

En este ensayo denominado “la Misión de la Universidad”, Ortega logra consolidar su proyecto filosófico, en la medida que encuentra el justo medio (o la virtud como la llamará Aristóteles), en esa justa medida Ortega después de levitar entre la razón objetivista y navegar por las aguas de la vitalidad logra llegar a tierra firme con la Razón Vital, ese es su centro de apoyo respecto a la misión de la universidad, que interpretando su pensamiento se puede decir

que el camino emergente ante la educación que se presenta descontextualizada social y antropológicamente del estudiante. De manera sencilla y concreta el madrileño pretende que la razón vital permee la educación, para lograr una enseñanza íntegra, donde el terreno de la vitalidad sea fértil para la semilla de la razón de la cultura. La razón vital conduce a una conciencia sabia y significativa del ser humano y su proyecto social o comunitario.

Finalmente cabe decir que Ortega no solo propone en este texto una serie de líneas educativas necesarias dentro de la universidad para rescatar la cultura vital de los profesionales, como la siguiente: el habla de imagen física (física), los temas fundamentales de la vida orgánica (biología), el proceso histórico de la especie humana (historia), la estructura y funcionamiento de la vida social (sociología) y el plan del universo (filosofía). También el madrileño concreta la misión de la universidad, la cual, sostenida en la ciencia y la cultura, a través de una autenticidad vital logre que el hombre crezca íntegramente, buscando la autenticidad de su ser en el mundo.

Conclusión

En conclusión, la filosofía de Ortega y Gasset, marcada por su evolución a través de las etapas del objetivismo, perspectivismo y Raciovitalismo, destaca la importancia de integrar la razón y la vida en la existencia humana. Enfocarse en la circunstancia como contexto fundamental para encontrar el sentido de la existencia y su crítica a la excesiva especialización y falta de conocimiento cultural en la educación, resaltan la necesidad de una formación integral que permita desarrollarse plenamente en la sociedad. Ortega y Gasset aboga por una conciencia que equilibre la razón y la vitalidad, buscando contrarrestar la alienación del hombre masa y promover una cultura que valore tanto la objetividad como la subjetividad en la vida cotidiana.

En última instancia, la filosofía de Ortega y Gasset nos invita a reflexionar sobre la importancia de integrar la razón y la vida, la cultura y la ciencia, en la formación de individuos

auténticos y completos. Su enfoque en la educación como un medio para regenerar la sociedad y cultivar la espontaneidad y las funciones vitales en los individuos, nos recuerda la importancia de buscar un equilibrio entre la especialización profesional y el conocimiento cultural. En un mundo cada vez más marcado por la fragmentación y la alienación, las ideas de Ortega y Gasset nos ofrecen una perspectiva valiosa para cultivar una conciencia integral que nos permita encontrar significado y plenitud en nuestra existencia.

El pensamiento de Ortega y Gasset sigue haciendo eco en nuestros días y más que nunca en la educación, lugar donde la crisis de la desintegración del Ser humano ha tomado fuerza por la influencia capitalista y utilitarista de la sociedad, queda por preguntarnos ¿qué tan afectada está siendo la educación en una sociedad activa en el hacer, pero pasiva en su ser vital?, ¿qué consecuencias trae consigo la digresión del Ser-Hacer en la vida de los estudiantes?, ¿qué relación hay entre la Razón Vital y la educación?, ¿qué luces brinda el Raciovitalismo a la educación?

II. Razón vital y la crisis del Ser-hacer en la educación

La razón vital surge como pensamiento emergente en un contexto de crisis epistémica, donde la modernidad se disputaba la primacía del conocimiento entre los racionalistas, quienes aseguraban que la razón es la fuente suprema del saber, y, los vitalistas, aquellos que daban el trono del saber a la experiencia sensible. Esta polarización del saber generó un problema ético y antropológico en el ser humano, pues el hombre no se comprendió de manera íntegra por su pensamiento y experiencia vital, sino que ha sido segmentado y limitado a una u otra forma delimitada de conocer (se) y de entender el mundo.

Así mismo, es menester recordar que esta época moderna dio sus grandes avances con la revolución de las máquinas, estas vienen a agilizar la producción en las empresas dejando a un

lado la mano de obra humana. Ya el centro y objetivo del progreso no giraba en torno al crecimiento social-humano, sino a la capitalización y economía del mercado a través de las inmensas producciones de la máquina. Esto condujo al olvido del ser íntegro de la humanidad, ya la persona solo se pensaba y valoraba en cuanto pudiera aportar por su hacer. La idea de progreso desfiguró la imagen del hombre, desligando su ser, de su hacer. En este contexto solo cuenta el hacer, es decir, el ser humano como número, como máquina de progreso.

Por otro lado, la modernidad es el culmen del egocentrismo racional, el hombre se siente capaz de dominarlo todo, el avance científico, la revolución de las maquinas, las teorías de la evolución, los avances en medicina y la superación del medioevo, generó un racionalismo llevado al extremo, es decir, un positivismo que ubicaba la razón del hombre en la cima de la realidad olvidando el terreno de la experiencia vital.

Es en esa realidad donde en 1924, Ortega y Gasset escribe a manera de critica un texto llamado: “ni vitalismo ni racionalismo”, para más adelante afirmar en otro texto denominado: “las dos ironías, o Sócrates o Don Juan”, que, “la razón ha de ceder el puesto a una Razón Vital” (Gasset, 1923, p. 95). La razón vital es ese justo medio que rescata la crisis de segmentación humana, donde el hombre es valorado y pensado por su hacer mas no por integra relación del ser y el hacer. Es así como, Ortega con su Raciovitalismo buscó integrar la vitalidad del ser humano.

Ahora bien, esta crisis de segmentación humana (ser-hacer) se ha venido incorporando en distintas realidades sociales, ya no solo en lo económico y social, sino en lo académico, las instituciones han perdido el horizonte de la formación íntegra y autentica. Las escuelas y universidades buscan formar personas con miras a la especialización, profesionalización y producción, olvidando el carácter vital, el terreno experiencial que debe existir en medio de la circunstancia para formar humanos vitalmente más íntegros.

El presente capítulo tiene como objetivo presentar cómo la Razón Vital rescata y se muestra necesaria ante la crisis de la segmentación humana, a través de una formación integral desde el campo educativo. Tiene como esquema de desarrollo seis apartados: primero, la Razón Vital y su aporte a la educación, segundo, la autenticidad educativa de la razón vital, tercero, el Ser-hacer en la vida del ser humano, una mirada fenomenológica, cuarto, el Ser-Hacer en el mundo de la vida, quinto, la dependencia ontológica del Ser-hacer en la realidad del ser humano, y sexto, la necesidad del Ser-hacer del hombre en el mundo de la vida.

A. Razón Vital y su aporte a la educación

A manera de puente entre la Razón Vital y la pedagogía me gustaría presentar dos justificaciones o asuntos problemas donde se fundamenta el cómo el Raciovitalismo de Ortega es clave para pensar la educación; primero, una educación descontextualizada y, segundo, una desarticulación entre el Ser y el Hacer en la vida del hombre. a la primera, el Raciovitalismo responde desde la Circunstancia-educación y a la segunda desde la autenticidad vital en la educación.

Esta primera parte, la cual responde a una educación descontextualizada, invita a revisar los sujetos del aula, el estudiante y el docente, quienes se encuentran en contextos vitales diferentes, pero tienen en común la construcción integral del ser humano, del conocer y del sentir. En ese sentido, ¿qué y cómo debe conocer y sentir el estudiante?, ¿qué y cómo debe conocer y sentir el docente? Son cuestiones que, presentadas desde el plan nacional de educación, los planes de estudios, los proyectos educativos institucionales o los modelos pedagógicos se tienen muy bien planteados, por ejemplo, un común denominador es ver en estas instancias frases como: una educación, integra, creativa y humana, (lo cual está muy bien) pero, el asunto versa sobre la realidad del aula, por eso la reflexión se orienta no solo sobre el qué se está conociendo y sintiendo en el aula, sino en el cómo desde los dos sujetos principales, estudiante y docente.

Podríamos decir que la vida de cada época no solo responde a cuestiones particulares según su historia y circunstancia, sino que también marcha a un ritmo particular, lo interesante es ver como para muchos el tiempo a pesar de ser entendido objetivamente y lineal, es vivido y sentido de forma dinámica, es decir, un día para un niño puede ser consumido en dos actos, estudiar y jugar en un abrir y cerrar de ojos, cosa distinta para un anciano donde el pasar de las tardes se convierte en un devenir de largas horas de anhelos, recuerdos y quejidos. Lo cierto es que, con la llegada de la tecnología a la vida del hombre, los días tratan de ir al sorprendente ritmo del internet, situación que no es nueva, seguramente el hombre en la modernidad con la revolución de las maquinas aceleró sus días también. El caso es, no hemos parado de correr a una velocidad que genera una descontextualización vital.

La descontextualización vital consiste en un no ser en circunstancia, es decir, por estar pensando en el porvenir, ya sea la última actualización del Smartphone o la última línea de ropa, o la última tendencia viral de internet, o el último programa educativo, tratando de estar a la altura de los tiempos, hemos pasado por alto la contextualización vital, que, en términos orteguianos, sería una contextualización vital-educativa.

En esa medida Ortega propone a partir de la circunstancia una idea de formación vital contextualizada. La enseñanza en el aula debe tener como terreno el diálogo con la realidad del niño, no es posible orientar con responsabilidad la vida de los estudiantes si el docente desconoce los interrogantes vitales de sus alumnos; “la pedagogía ha estado, durante siglos, acercándose a la periferia de la circunstancia-niño, no ha logrado penetrar en ella porque pretendió utilizar razones intelectuales; prejuicios psicológicos, biológicos, sociales, raciales, etc.” (Sandoval, 1956, pág. 86). Se ha pretendido especializar a los niños en ámbitos ajenos a su realidad vital, se ha querido

formar al niño en los mismos términos de un adulto, como lo afirma Juan Sandoval, lo que hay es una necesidad de un “Yo” que nada sabe de un “Tú”.

El estudiante está siendo arrancado de su circunstancia vital para ser encunado en un utilitarismo promiscuo, como lo afirma el madrileño, “una pedagogía de adaptación tenderá, movida por su miope utilitarismo, a podar en el niño y el adolescente toda la fronda del deseo, dejando solo aquellos apetitos que el maestro juzga practicables” (Gasset, 1921, p. 289). En otras palabras, “la unidad del proceso formativo del niño, ha de chocar con la desintegración del proceso educativo que pretende hacer de él un adulto, un ciudadano, conforme a ciertos cánones éticos, cívicos o políticos” (Sandoval, 1956, p. 87). La circunstancia de la cual nos habla Ortega es una donde el niño se extiende, enriqueciéndose en medio del drama de la vida donde se concede la libertad de decidir sin copulación al medio, sino en un fértil engranaje vital.

En ese contexto donde el maestro (docente) debe entrar en un diálogo con el estudiante y su contextualización vital, procurando el saber y el sentir del niño desde su realidad concreta. Una educación orientada por la circunstancia vital como lo pretende Ortega evita la esterilidad y la desintegración del hombre en su etapa vital. Fortaleciendo la inmensa creatividad y sensibilidad del alma en sus primeros años, donde el niño lleno de deseos y curiosidad busca de alguna manera entender (se), conocer (se) y sentir (se) en su circunstancia, en otras palabras, vivir. Son esas realidades y experiencias las que el docente está llamado a leer y orientar en sus estudiantes, en otras palabras, parafraseando a Ortega en su ensayo: “biología y pedagogía”, la técnica es algo de lo que el hombre debe ocuparse posteriormente a la espontaneidad. (Gasset, Biología y Pedagogía, 1921).

Teniendo en cuenta lo anterior, el docente y la educación deben ser orientadoras, la escuela y el docente no son un banco que transfiere conocimientos a códigos inertes, bien lo dice

Paulo Freire “tal es la concepción “bancaria” de la educación en el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” (Freire, 1971, p. 52). Lo cual es una crítica directa a la deshumanización y a la educación opresiva. En esa medida, el maestro ha de ser el faro que ilumine los pasos de sus estudiantes, de allí que “la pedagogía es ante todo un proceso intencional que trata de enseñar a ver a quien no sabe cómo hacerlo” (Beltrán, 2008, p. 213). Es en esa dialéctica de Razón Vital donde se ubica tanto el docente como el estudiante, la cual ayuda a entender que “la pedagogía no es sino la aplicación a los problemas educativos de una manera de pensar y sentir sobre el mundo” (Beltrán, 2008, p. 224).

La Razón vital nos brinda otras luces de asumir la educación de manera más íntegra parados desde la “circunstancia”, para lo cual, cabe recordar la icónica frase del madrileño: “yo soy yo y mi circunstancia, sino la salvo a ella, no me salvo yo”, ¿cómo entender la razón vital en este contexto? El Racio vitalismo conduce al hombre a ser consciente de su experiencia vital, como también de darle sentido a las ideas desde la realidad radical que es la vida. De tal forma, “salvar” la “circunstancia” es pensar (se), reflexionar, hacerse consciente de todo aquello que interpela co-existencialmente al ser humano.

En efecto, la circunstancia en el aula viene siendo para el estudiante todo aquello que lo rodea e interpela, como sus docentes, estudiantes, institución, aula, historia y todo paisaje que lo circunda. De allí que Javier Zamora brinde tres tipos de pedagogía orteguiana que evidencian el pensamiento íntegro de Ortega y Gasset respecto a la formación en el aula y cómo la razón vital anima cada perspectiva educativa.

En primer lugar, la *pedagogía del paisaje*: “Para Ortega, el paisaje es la esfera de las posibilidades de cada ser humano, su horizonte vital, el lugar de realización en que cada persona se esfuerza o no por ser sí misma y es fiel, o no, a su vocación” (Bonilla, 2024, p. 12). El paisaje

es entendido por Ortega como el horizonte que abre las posibilidades, pero también que pone límites, porque es aquel lugar donde el hombre entra en diálogo con su entorno fomentando una conciencia de su destino y una responsabilidad con su realidad. En efecto, el paisaje se presenta modificable pero también como aquello que nos construye, dado que, el paisaje como pedagogo enseña algo nuevo a cada persona desde la experiencia, induciéndolo a crecer en virtud y en cultura.

La mejor forma de entender al estudiante es desde su entorno, para Ortega cada sujeto se encuentra en un entorno (medio-realidad) particular, por lo cual, la manera de conocer al hombre es conocer su circunstancia, a eso induce la razón vital, a superar los límites que presenta cada horizonte, cada paisaje, y, la única forma de superarla es asumirla, pensarla y entender nuestras ideas desde lo vital.

En segundo lugar, la *Pedagogía de la alusión*: “el maestro a lo único que debe aspirar realmente es a mostrar al estudiante, con su ejemplo, su propio amor al saber, esto es *filo-Sofía*, pero ésta no se puede enseñar con hechos, con datos, sino que solo cabe incitar” (Bonilla, 2024, p. 15). Esta pedagogía nos permite tomar partido ante los horizontes de la vida, dado que, el maestro es quien da luces e incita forjando la inquietud a la verdad, es esta misma incitación la que motiva al hombre a realizarse según su propia vocación.

La escuela es el lugar propicio para generar la incitación, porque es la etapa donde la inquietud, la creatividad, la intriga del estudiante se desarrolla, crece y se expande, en otras palabras, vive según su circunstancia hallando sentido a sus virtudes. Es así que, el aire raciovitalista se encuadra en la relación hombre – entorno, como lugar donde se desarrolla la alusión. Es la motivación por buscar la verdad no en lo abstracto, sino desde nuestros propios

horizontes, es decir, “ni racionalismo ni vitalismo (...) la razón pura tiene que ceder su imperio a la Razón Vital” (Gasset, 1923, p. 95).

Finalmente, *la pedagogía de la contaminación*: “el maestro no puede enseñarnos sino cosas, pero puede aspirar a contaminarnos con el amor al saber, con la *filo-Sofía*”. (Bonilla, 2024, p. 16). Aquello que va más allá de la interpelación y de la alusión, es la contaminación, esta logra transformar el pensamiento y la vida de los estudiantes que no solo conscientes de su realidad (paisaje), y no solo con las luces del maestro, sino con el deseo (contaminación) de la verdad, logran ver y sentir la vida de manera diferente, mucho más íntegra, donde el yo no solo está en la circunstancia, sino que es complemento necesario de su realidad, sintiendo la necesidad de salvarse pensando su realidad vital.

B. La autenticidad educativa de la razón vital

El sinnúmero de especializaciones queriendo capacitar con mayor profundidad al hombre, lo ha puesto ante un gran riesgo, por centrar la mirada en una sola línea ha desconocido u olvidado las demás realidades que circundan al ser humano. De allí que valga la pena cuestiones como: ¿a qué tiende la educación?, ¿qué busca enseñar la educación?, ¿en qué consiste la educación? A continuación, estas cuestiones se presentan desde una mirada Raciovitalista.

La educación busca educar a hombres capaces de enfrentarse y resolver las necesidades de la sociedad, ahí radica el problema, ¿para qué la educación? si es para resolver necesidades de sociedad, cabe preguntarnos ¿por qué no una educación para la vida? Las instituciones educativas ubican la enseñanza desde aplicaciones abstractas, distantes de la realidad vital, distantes de la pregunta del por qué o el para qué vital, sino desde los paradigmas y cánones de una sociedad mejor desarrollada, especializada, capitalizada, comercializada o estandarizada.

¿La educación hoy permite pensar la vida? Al parecer no desde lo fundamental, efectivamente hoy la educación tanto en colegios como en universidades especializan al estudiante, generando hombres expertos pero incultos; “el siglo XX nos ha dado la peculiarísima brutalidad y la agresiva estupidez con que se comporta un hombre cuando sabe mucho de una cosa e ignora la raíz de todas las demás” (Esteban, 2011, p. 109). En palabras de Ortega, estos intelectuales vendrían a ser los nuevos barbaros, que siendo profesional (sabio) desconoce la cultura, no vive en la altura de su tiempo, carecen del sistema vital.

Igual que se ha fragmentado el conocimiento a través de las especializaciones, el ser humano se ha fragmentado, en las aulas escolares no se educa (orienta) para la vida desde la realidad del niño, no buscan formar al niño sino formar a adultos. En las universidades se enfatiza en los salones de clase en la profesionalización e investigación, pero relegando la formación cultural a una materia optativa (para muchos estudiantes y docentes entendida como relleno).

Ante esta cruda realidad escolar, el Raciovitalismo de Ortega es fundamental para pensar en la educación, porque busca una formación íntegra, donde el hombre conoce, piensa y siente su entorno, logrando una conciencia responsable de su circunstancia, un hombre vital de su tiempo. El niño debe aprender a vivir en su etapa, donde se gesta la libertad, es así como la razón vital pone su mirada en la acción del hombre ante sus horizontes, posibilitándole vías de diálogo, “el fundamento de este modo de pensamiento es la libertad, pero no una libertad abstracta y pasiva, sino que se la entiende como una libertad dinámica y actual que se constata en un –quehacer-libre” (Colville, 1989, p. 56). Este libre pero responsable quehacer responde a la vocación del estudiante, no a conductas impuestas.

La razón vital busca situar al ser humano (niña, joven, adulto, anciano) en su realidad circundante, pero sin perder la noción de su historia y la perspectiva de su futuro, sin arrancar al

sujeto de su entorno vital, de allí que la razón vital sea entendida también como razón histórica “lo cual nos indica cómo una cultura debe asumir su propia historia y tradición, no como añoranza del pasado, sino porque es el suelo (...) en donde surgen las ideas vivas y el sistema de creencias”. (Colville, 1989, p. 56). En esa media, es necesario estar a la altura de cada tiempo, responder desde nuestra condición y vocación, ser auténticos con mi Yo y con mi circunstancia.

Es fundamental pensarnos desde el ahora, parar por un momento, pensar (ser) y sentir (se) la realidad, quedarse solamente en el pasado o fijar su mirada en un futuro ciego, es negarse a vivir (pensar y sentir) la realidad del presente, “luego vivir esa condición previa para que se dé el pensamiento, sin vida no hay razón. Por tanto, la razón ligada y enraizada a la vida, la razón vital es una realidad” (Esteban, 2011, p. 94). No responder a la altura de su tiempo es traicionar (se) su vocación.

Con la velocidad en que se encuentra la vida hoy, se está perdiendo el espacio para pensar, hay un sorprendente afán por llenar de contenidos, de teorías y de proyectos la vida del niño que no se le da espacio para pensar. Son necesarios los espacios donde el estudiante pueda expandirse, experimentar, intentar, acertar y errar desde su fuerza interna más que de alguna condición o estímulo externo. “Allí donde solo reina el estímulo y reacción, necesidad y satisfacción, problema y solución, propósito y acción, la vida degenera en supervivencia, en desnuda vida animal” (Han, 2023, p. 12). Perder la inactividad, el espacio para pensar, es convertir al estudiante en una máquina, es desconocer el carácter antropológico y ético de la educación.

Cada ser humano está llamado desde una razón vital a responder a su vocación, la cual no es otra cosa que ser lo que se debe ser. “no pocas implicaciones pedagógicas se derivan de esta exigencia ética orteguiana de autenticidad. Si todos fuéramos educados para ser nosotros mismos,

para conocer nuestra vocación y, en función de nuestras particulares circunstancias (...) estaríamos actuando según nuestro propio destino ético” (Esteban, 2011, p. 99). El problema radica en el desinterés, en la mala interpretación que se ha hecho de la inactividad, aparentemente lo importante, bueno y fructífero es hacer, hacer y hacer, pero esa acción es faltar a la autenticidad humana, es decir, a estar en su medio vital. La educación irrumpe la inocencia, la incertidumbre, la curiosidad del niño plasmando en sus proyectos esquemas sociales, pero esto no son más que situaciones abstractas ajenas a la autenticidad del tiempo y de la educación para un niño.

La autenticidad educativa radica en enseñar lo que se debe y puede enseñar, el espíritu inquieto de los infantes debe ser orientado a la experiencia, a comprender su medio vital, a vivir, a errar, a acertar, a proponer, a experimentar según su vocación particular, “solo las necesidades individuales promueven necesidades sociales” (Esteban, 2011, p. 100). Es en la *curiositas* donde surgen las grandes hazañas, faltar a la autenticidad educativa es querer imponer realidades abstractas en la consciencia concreta del estudiante, hay que permitirle vivir su tiempo, un tiempo donde debe conocerse a sí mismo. En últimas, la razón vital promueve la autenticidad de la educación desde tareas auténticas más no impuestas, así que el estudiante actúa según su vocación, donde se apasiona y siente lo que realiza y lo que le realiza.

C. Ser-hacer en la vida del ser humano, una mirada fenomenológica

Ahora bien, la relación de la razón vital con la educación vislumbra un asunto serio y es la crisis de la íntegra relación del ser-hacer en la vida del estudiante, de ahí que se proponga un análisis fenomenológico de la idea del ser-hacer en la vida del ser humano desde el diálogo de Husserl y Ortega y Gasset, que comparten una mirada del mundo de la vida y del hombre de

manera radical, donde se entiende la relación integral y necesaria del ser-hacer en la vida del estudiante.

Para comprender la mirada fenomenológica de Ortega y Gasset sobre el Ser-hacer en la vida del ser humano es necesario ponerla en diálogo con Husserl, de quien no solo recibe influencia académica, sino apropia muchas de sus ideas, en este caso, la íntima relación del “mundo de la vida” presentado por Husserl y la Razón vital (razón histórica) elaborada por el madrileño (Martin, 2012, p. 926). Los dos llegan a afirmar que el mundo y el hombre son las realidades radicales (universales) donde se presentan múltiples horizontes vitales, a los que el ser humano accede libremente entendiéndose parte de la realidad vital (circunstancia) y de la cual debe hacerse consciente y responsable.

De tal manera, el diálogo entre Ortega y Gasset y Husserl permite poner sobre la mesa ideas como: mundo de la vida (*Lebenswelt*), circunstancia, Ser-hacer, vitalidad, trascendencia, conciencia y responsabilidad. En ultimas aspectos que permiten rescatar la importancia de la relación del ser-hacer en la vida del hombre y una interesante luz para la educación.

D. El Ser-Hacer en el mundo de la vida

Al ser humano en todas sus dimensiones no es posible comprenderlo o asimilarlo desde lo abstracto, todos los proyectos, finalidades, experiencias o existencia misma ha de ser vista desde un lugar concreto, ya sea a nivel micro o macro. Es así como, la vida del ser humano desde una mirada fenomenológica se desarrolla en el mundo de la vida (*Lebenswelt*)⁴. Por lo cual, el mundo

⁴ *Lebenswelt* para Husserl es entendido como el estudio del mundo vivido subjetivamente por el sujeto, así mismo, es el mundo donde están los presupuestos del sujeto antes de una reflexión o investigación de él. En esa medida, Ortega y Gasset se vale de esta idea husserliana del *Lebenswelt* desde la asimilación del mundo subjetivamente pero no indistintamente de la realidad del mundo sino como parte intersubjetiva de esa realidad. En otras palabras, el mundo no es una realidad impediendo del sujeto, sino que hace parte de la realidad radical del sujeto. [https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Mundo_vital_\(Lebenswelt\)](https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Mundo_vital_(Lebenswelt)) (Enciclopedia Herder, s.f.)

de la vida será el espacio base donde nos ubicamos para reflexionar en torno al “ser-hacer” del hombre a nivel esencial y práctico, en el marco de la concepción de su vida en el mundo.

Husserl da inicio a su método fenomenológico desde la preconcepción del mundo como realidad objetiva de la cual no se puede dudar. A partir de esta realidad se puede dudar de sus modos o formas de estar en el mundo mas no de su existencia. Es el principal sustento fenomenológico donde se abren múltiples horizontes, donde se entrecruzan las experiencias de manera intersubjetiva, permitiendo la concepción de verdades construidas en medio de la subjetividad.

Al respecto nos recuerda Daniel Herrera Restrepo que el mundo de la vida viene siendo “la instancia trascendental o condición de posibilidad a la que toda experiencia singular remite y que en toda experiencia está implicado. Este es el verdadero “a priori universal concreto” de todo conocer y de toda praxis” (Restrepo, 2010, p. 264). Parafraseando a Restrepo, el mundo de la vida como realidad radical viene siendo el terreno donde se presentan horizontes que permiten concretar la relación del hombre con su entorno.

Gracias al preconcepto o universal del *Lebenswelt*, la conciencia del ser humano se torna intencionada, inicialmente en actitud natural para luego distanciándose de todos los prejuicios se convierta en una actitud fenomenológica (*epoché*), para luego ir tomando conciencia reflexiva (*reducción eidética*) de las cosas en sí, es allí en esa actitud reflexiva donde el “*ego transcendental*” del hombre (su conciencia) vuelca su mirada hacia las cosas mismas, es decir, hacia el fenómeno que se le presenta.

Ahora bien, el “yo” en el mundo de la vida como lo presenta Husserl, es un “yo” expuesto a múltiples horizontes, pero no es un “yo” desconectado de su historia o temporalidad, es un “yo”

que se construye a raíz de su pasado y se proyecta al futuro. En palabras del mismo Husserl como lo cita Restrepo:

El horizonte de la conciencia abarca con sus implicaciones intencionales lo determinado e indeterminado en ella, lo conocido y lo desconocido, lo cercano y lo lejano. No abarca, pues, sólo el mundo circundante actual, presente, que es ahora, sino también, como se ve en el recuerdo y en la expectativa; lo infinito del pasado y del futuro. Husserl, 1965, como se citó en (Restrepo, 2010, p. 271).

En efecto, es el mundo de posibilidades, lugar donde coexiste la triada yo-mundo-otro, donde el cuerpo como *a priori* se expresa, siente y experimenta el mundo de la vida, “El cuerpo es, igualmente, el intermediario de la intersubjetividad. El cuerpo del otro con sus gestos y sus movimientos, con su fisonomía, con su lenguaje, es la encarnación de otro Yo” (Restrepo, 2010, p. 266). De tal manera, es allí en medio de la circunstancia donde no solo se construye el hombre, sino que se puede entender coexistente en la otredad que lo circunda, es esa realidad la que lo rescata del solipsismo.

Ahora bien, sin alejarnos del mundo de la vida que presenta Husserl, nos acercamos a Ortega y Gasset, este gran pensador (discípulo de Husserl) nos permite poner sobre la mesa dos conceptos: Circunstancia y Razón Vital, conceptos que se relacionan y hacen fuerza a la idea fenomenológica del *Lebenswelt*. Ortega y Gasset ponen como realidad radical la vida misma, es allí donde el hombre se va construyendo, y cuando habla de vida no solo se refiere a la vida de su “yo” sino de la vida de todo aquello que lo rodea, que está fuera de sí, esta vida es también denominada circunstancia, por lo cual, una se entiende en la otra, es decir, su “yo” en la circunstancia vital y la circunstancia vital en el ser del “yo”.

mi vida es ante todo un hallarme yo en el mundo; y no así vagamente, sino en este mundo, en el de ahora, y no así vagamente en este teatro, sino en este instante, haciendo lo que estoy haciendo en él, en este pedazo teatral de mi mundo vital - estoy filosofando” (Gasset, 1948-1958, p.404)

De allí que Ortega y Gasset comprenda al ser humano como proyecto, como historia, al igual que Husserl, un “yo” que es determinado y comprendido intersubjetivamente y a través del tiempo. Haciendo alusión a la importancia y relación del hombre con su circunstancia, Ortega nos dice: “el hombre rinde el máximo de su capacidad cuando adquiere la plena conciencia de sus circunstancias. Por ellas comunica con el universo”. (Gasset, 1914, p. 29).

En efecto, la vida del ser humano ha de entenderse íntegra, bidireccional, del hombre a su circunstancia y a la inversa, constituyendo de tal manera ser plenamente yo. En esa medida, la reconocida frase: “yo soy yo y mi circunstancia, si no la salvo a ella no me salvo yo” cobra mucho sentido cuando Ortega nos dice:

Mi salida natural hacia el universo se abre por los puertos del Guadarrama o el campo de Ontígola. Este sector de realidad circunstante forma la otra mitad de mi persona: sólo al través de él puedo integrarme y ser plenamente yo mismo. La ciencia biológica más reciente estudia el organismo vivo como una unidad compuesta del cuerpo y su medio particular: de modo que el proceso vital no consiste sólo en una adaptación del cuerpo a su medio, sino también en la adaptación del medio a su cuerpo (Gasset, 1914, p. 35).

En esa misma línea, hablar del Raciovitalismo de Ortega implica un ubicarnos en el vértice de dos líneas, una vertical y otra horizontal, la primera supone el pensamiento objetivista

y la segunda el acto empirista. Al cruzarse estos dos segmentos, subyace en el punto medio, la Razón vital. Pues esta, hace un intento de superación de la razón pura y la razón práctica de idealistas y racionalistas.

Ahora bien, bajo la idea de Razón Vital, el hombre y su mundo de la vida deben desenvolverse en esta integralidad del Ser, Heidegger lo expresa como *Dasein*⁵, término que utiliza para expresar el modo propio de ser del hombre, aquel ente capaz de estar en medio del mundo, de su circunstancia diría Ortega, y capaz de pensarse en ella y con ella. A esa sintonía nos quiere llevar el Raciovitalismo, claro está, rescatando altamente el valor de correspondencia entre la vida y yo, en un constante desajuste entre el pasado y el futuro, por eso afirma: “la razón pura tiene que ser sustituida por una razón vital, donde aquélla se localice y adquiera movilidad y fuerza de transformación” (Gasset, 1923, p. 153).

El “Raciovitalismo” o “razón vital” que plantea Ortega en concreto consiste en poner la razón, la capacidad racional del hombre al servicio de la vida misma, es decir, es en medio de la vida donde todo el ejercicio racional del hombre cobra vitalidad y sentido, no se queda en abstracto, sino que se hace experiencia racional, lo cual le da sentido al ser del hombre en el mundo de la vida. De allí que Ortega afirme que:

El tema de nuestro tiempo consiste en someter la razón a la vitalidad, localizarla dentro de lo biológico, supeditarla a lo espontáneo. (...) la misión del tiempo

⁵ El desarrollo mismo va a partir de la noción de ser-ahí (*Dasein*). Este término designa a aquél que somos en cada caso nosotros, pero no al hombre entendido como un género o como un ente cualquiera al que le es ajeno su propio ser, sino como aquel ente al que precisamente le es esencial una comprensión de su ser (*Seinsverständnis*), lo que hace de él el ente que puede formular la pregunta por el ser en general, así como aquél al que puede dirigirse esa misma pregunta. (Enciclopedia Herder, s.f.).

El “ser ahí” (*Dasein*), es un ente que no se limita a ponerse delante entre otros entes. Es, antes bien, un ente ónticamente señalado porque en su ser le va este su ser. A esta constitución del ser del “ser ahí” es inherente, pues, tener el “ser ahí”, en su “ser relativamente a este su ser”, una “relación de ser”. (Heidegger, 2010, p. 21)

nuevo es precisamente convertir la relación y mostrar que es la cultura, la razón, el arte, la ética quienes han de servir a la vida”. (Gasset, 1923, p. 94)

Bajo esa misma idea, los conceptos de Husserl y de Ortega y Gasset, entra a jugar un papel muy importante la relación del “Ser-Hacer”⁶, los cuales se comprenden en los dos autores no de manera subjetiva y diferente, sino intersubjetiva y coexistentes en el “yo” y en “el mundo de la vida”.

Esta idea de “Ser-Hacer” pasa por una disyuntiva en la modernidad, periodo donde predomina la razón, pero no como fin en sí misma, es decir, no como Ser propio del hombre, sino como medio por el cual el hombre puede generar progreso, ciencia, avance. Esta idea de progreso directamente fue creando la brecha entre el “Ser persona” y el “Hacer de la persona”, es decir, el hombre es aceptado y reconocido por lo que puede “hacer” antes que por lo que “es”. Es allí donde toma fuerza el olvido del “Ser” ante la funcionalidad humana. Esta problemática se ha encunado en muchos ambientes de la vida del hombre, no solamente desde el trabajo, sino desde la misma educación. Desde allí se empieza a generar la disyuntiva, separación que afecta a la conciencia de lo que somos humanos, pues las preguntas en educación no giran principalmente a ¿qué quieres ser en la vida?, sino a ¿qué quieres hacer en la vida? generando una conciencia funcional o polarizada hacia el hacer, descuidando la integra relación que debe existir entre el ser y el hacer, en la persona como proyecto.

⁶ La pregunta por el Ser fue por mucho tiempo la base del pensamiento filosófico, principalmente se desarrolló fuertemente su idea en la antigüedad y en la edad media, donde se promulgaba el ser como lo plantea Aristóteles, “El ser se entiende de muchas maneras, pero estos diferentes sentidos se refieren a una sola cosa, a una misma naturaleza” (Aristóteles, 1831, p. 81). En otras palabras, es aquello que constituye al ente, lo propio de sí. Así como para el animal corresponde un ser instintivo, para el hombre es su razón. Por lo cual, por “Ser” se entiende a aquello que es consustancial, aquello que no cambia, aquello permite diferenciar un ente de los demás entes o naturalezas.

E. Dependencia ontológica del Ser-hacer en la realidad del ser humano

A raíz de esta crisis del “Ser-hacer” desde la misma educación, he decidido hacer una entrevista a los estudiantes grado once del colegio Jordán de Sajonia de Bogotá, donde les formule dos preguntas por separado: ¿qué quieres Ser en la vida? y ¿qué quieres hacer en la vida? Con ello se buscó conocer la idea o comprensión del “Ser” y el “Hacer” en sus vidas.

El proceso fue el siguiente: inicialmente me presenté, luego les pedí presentar su nombre a cada uno, seguidamente les hablé sobre una pequeña entrevista que les haría, la reacción inicial fue de sorpresa, el único requisito era que respondieran con espontaneidad, solo lo que pensaban tan pronto leyeron la pregunta. La primera pregunta fue ¿Qué quieres Ser en la vida? Muchos quedaron extrañados por la pregunta, otros hicieron caras y expresiones de: que pregunta tan fácil, otros no sabían que responder y me llamaron a que les aclarara la pregunta. Terminada la entrevista, les explique la finalidad del taller, que era: conocer qué tanto los estudiantes y algunos docentes tenían idea o comprensión sobre el ser-hacer en la vida, tras la crítica disyuntiva del ser-hacer desde la modernidad.

Seguidamente, recogí las respuestas de la primera pregunta para dar paso a la segunda, la cual fue: ¿qué quieres *hacer* en la vida? Cuando leyeron la pregunta muchos quedaron confundidos, me preguntaron que si era lo mismo ser y hacer (a lo cual, les dije que al final de la entrevista explicaba el pequeño taller), otros respondieron muy rápido, otros muy lento. Al finalizar me di cuenta que las respuestas fueron muy cortas, pero con un contenido concreto. Estas son algunas de las respuestas de los estudiantes ante las dos preguntas:

¿Qué quieres Ser en la vida?

- “Una persona espiritual y físicamente quiero ser saludable y amigable conmigo misma, quiero ser pensante, quiero ser una persona curiosa”.
- “Quiero ser útil y desarrollar mis habilidades en cualquier ámbito”.
- “Quiero ser una programadora de sistemas, también ser actriz”.
- “Quiero ser abogado corporativo, conocido mundialmente”.
- “Quiero ser importante para el mundo o las personas”.
- “Quiero ser feliz, probablemente viviendo en otro país”.

(Sic. Anónimo)

En las respuestas se puede ver cómo intentan los estudiantes responder al deseo que tienen vocacionalmente pero más que desde la virtud, van dirigidas más a la profesión, por ejemplo: ser abogado, programadora, útil y entre otras. Por el contrario, hay algunas respuestas que tienen más a lo esencial de la vocación, es decir, a la virtud, a ser felices, buenas personas, saludables física y espiritualmente. Este segundo grupo de respuestas van encaminadas al Ser de la persona, sin ninguna coacción utilitarista.

En efecto, se pueden reconocer dos aspectos críticos, por una parte, la alta intervención de corte utilitarista y de especialización y, por otra parte, la relación que hacen de aquello que quieren ser con aquello que quieren hacer (o quizás, lo que la sociedad quiere que hagan). Ante la pregunta ¿qué quieren Ser? Los estudiantes se muestran con una mirada inocente frente a una realidad vital e integra del ser-hacer que implica sobrevivir en el drama de la digresión técnica – vitalidad. En otras palabras, la mirada inocente de los estudiantes les permite relacionar lo que quieren ser con aquello que podrían llegar a hacer. Pero, considero que es una inocencia que se a visto viciada más por el utilitarismo que por una sana interrelación, ya que, en las respuestas de

los estudiantes, el Ser está respondiendo al Hacer, lo cual podría llegar a desvirtuar el ser ya que la relación que presentan no es de corte vital, sino utilitarista.

Ahora bien, ante la pregunta ¿qué quieres Hacer en la vida? Se dieron algunas respuestas como las siguientes:

¿Qué quieres hacer en la vida?

- “Trabajar en lo que me gusta, estudiar diferentes idiomas y viajar”.
- “Quiero hacer todo lo necesario para ser feliz”.
- “Quiero superarme a mí misma, haciendo lo que realmente me gusta y me motiva”.
- “Quiero hacer música”.
- “Volar por los cielos transportando a las personas”.
- “Robótica, ingeniería, programación y mucho dinero”.
- “Tener una vida sana”.
- “Ayudar a los que tienen problemas”.

(Sic. Anónimo)

Ante esta pregunta los estudiantes respondieron de manera más coherente a la pregunta, es decir, bajo términos prácticos y utilitaristas, es así que aparecen palabras como: trabajar, hacer o tener. Parece ser que la estructura de su pensamiento está encaminada a la técnica, a lo práctico, la mayoría de las respuestas van encaminadas a un hacer algo material, algo factico en pro de una vida económicamente estable. Efectivamente hay algunas preguntas que van por la idea de un hacer algo vitalmente productivo, es decir, hay un equilibrio entre ser y hacer en algunas respuestas, pero realmente el porcentaje es muy pequeño. Por el contrario, varios estudiantes me

dieron la razón ante la tesis que propongo, que el hombre se ha venido pensando solo funcional, dejando a un lado la conciencia de ser, de lo que son esencialmente. Otros no decían nada, solo se mostraban pensativos.

Terminado el taller revisé cada respuesta, realmente fueron muy pocos los estudiantes que respondieron lógicamente a cada pregunta, la mayoría lo que hicieron fue integrarlas. Ahora bien, esta integración generó la siguiente sospecha: la mayoría de los estudiantes integran el ser-hacer en sus respuestas por no tener claridad sobre la diferencia de cada “concepto” pensando que corresponden a lo mismo, en otras palabras, responden de manera cultural, es decir, por costumbre social, de allí, la sospecha de una necesaria integración del ser-hacer en la vida de los seres humanos.

F. La necesidad del Ser-hacer del hombre en el mundo de la vida

Ahora bien, partiendo de lo que manifiestan los estudiantes en sus respuestas, sin prejuicio alguno, decidí reflexionar sobre el *eidos* de estas preguntas, es decir, sobre la integración que hacen del “Ser” y el “Hacer” en sus vidas.

Al parecer, el hombre en el mundo de la vida se desenvuelve en actitud natural sobre sus horizontes, pero de fondo, existe un impulso existencial que hace que el *Ser* salga a redimir al *Hacer*, es decir, en medio de las experiencias, decisiones u opciones de vida que cada persona a elegido, ya sea por vocación o porque las circunstancias lo llevaron a realizarse en x o y oficio. El Ser personal de cada hombre se va constituyendo poco a poco en el ejercicio mismo del hacer, de allí que muchas respuestas respondieran: quiero Ser abogado para defender a muchas personas, velar por la justicia y poder tener una vida estable económicamente. Allí se puede ver cómo en el

cotidiano, el hombre en medio de su ejercicio busca “Ser”, y a su vez en medio de su ser, busca “Hacerse”.

El mundo de la vida donde se encuentran, desarrolla y coexisten los estudiantes del colegio Jordán, es ese mundo preexistente, un mundo con historia, donde se presentan bajo la experiencia corporal y conciencia del yo, del otro y del mundo, múltiples horizontes que le permiten al “yo trascendental” comprenderse. “Sus mundos son, sin embargo, mundos circundantes con horizontes abiertos que sólo fácticamente sólo accidentalmente no se pueden descubrir” (Husserl, 1979, p. 213). Estos jóvenes han venido a un mundo dado, a un mundo que no nace solamente con ellos, sino que hay una historia y una circunstancia concreta que los rodea, que les brinda posibilidades y caminos a donde poner su conciencia, su voluntad, sus proyectos. En efecto, es un mundo permeado por la idea moderna del progreso y el desarrollo, creando una conciencia de hombre funcional, reconocida siempre que funcione para el mundo, no para la vida en su alteridad, sino para un ejercicio capitalista.

En esa medida, el colegio como institución y custodia de la educación es responsable de los sueños, los proyectos y estilos de vida que quieren realizar los estudiantes, en el ejercicio docente está la necesidad de orientar a sus estudiantes a que se entiendan más que en un “hacer”, que principalmente se comprendan desde una correspondencia de su “Ser-Hacer” en la vida.

De allí que la mayoría de los estudiantes ante las preguntas qué quieren “Ser-Hacer” en la vida, sobrepongan sobre el Ser en la vida, el Hacer en la vida (con un fuerte tinte capitalista). Este caso es entendible, porque es la realidad preexistente a ellos, es la circunstancia donde se encuentran, de la cual no pueden escapar, no pueden obviar el pasado, el presente, en conclusión, su historia. Al respecto Husserl nos dice:

El mundo en el que vivimos, escribe Husserl, y en el que ejercemos nuestras actividades [...] nos ha sido pre-dado desde siempre como impregnado de una sedimentación de funciones lógicas; nunca nos ha sido dado en forma diferente que como un mundo en que nosotros u otros, cuya apropiación de experiencia nos apropiamos mediante comunicación, aprendizaje o tradición, hemos estado activos juzgando y conociendo de manera lógica (Husserl, 1979, según citó, (Restrepo, 2010, p.259))

Es en esa circunstancia donde el yo (estudiante) se encuentra expuesto a intersubjetividades necesarias que los saca del solipsismo y los pone en relación con otros, pues ese “Ser-hacer” en el mundo de la vida del hombre, se comprende en la medida que da sentido al otro en cuanto otro, no podemos negar la existencia, los gestos y movimientos de los otros, en este caso entran a jugar la existencia familiar o de amistades que hacen parte de la vida de estos estudiante, enriqueciéndolos con sus perspectivas, a tal punto que muchas de las concepciones de “Ser-hacer” de la vida han sido enseñadas o inculcadas por esos otros (familia, amigos) que en intersubjetividad van construyendo su entorno. “De ahí, la crítica orteguiana de que los estudiantes son unos farsantes puesto que no sienten la necesidad de estudiar aquello que estudian, sino más bien aceptan la necesidad impuesta desde fuera (medio social, familiar...) sin sentirla” (Esteban, 2011, p. 110).

A lo anterior, nos dice Husserl que cada sujeto “pertenece al mundo como viviendo en él con los otros; (...) Pertenecemos al mundo como horizonte universal de todo lo existente en un concreto vivir juntamente con otros hombres” (Restrepo, 2010, p. 268). No obstante, en ese mundo histórico e intersubjetivo en que se encuentra el ser humano (estudiante), está lleno de posibilidades, todas sus experiencias están expuestas a múltiples horizontes que dan sentido y

fluidez al “yo” “Ser-hacer” en el mundo de la vida, este yo, “está constituido por la unidad de un pasado, un presente y un futuro. No somos sólo lo que somos, sino también lo que hemos sido y lo que seremos. Por consiguiente, el “Yo” se define a partir de sus horizontes temporales” (Restrepo, 2010, p. 271), lo cual le permite reflexionar sobre su historia, su circunstancia, su entorno y en efecto, sobre sus proyectos.

Ese yo (estudiante) es un “yo trascendental” que se permite proyectarse en los diversos horizontes de la vida. “El Yo que filosofa y que posee una existencia consciente, el famoso Yo trascendental, no es otro que el Yo de carne y hueso que transita por las calles” (Restrepo, 2010, p.261) es esta capacidad humana, la que le permite a todo hombre (a cada estudiante) hacer un ejercicio reflexivo sobre su vida, sobre sus proyectos relacionando el “Ser-hacer”.

En efecto, el “*ego* trascendental” constantemente impulsa al hombre a pensarse en el mundo y a pensar el “mundo de la vida” como una constante relación del “Ser-hacer” en él. La realidad del “yo” no puede escapar de la vitalidad del Ser en su hacerse. De alguna u otra manera, constantemente busca, sin importar las circunstancias, la forma de configurar en el ejercicio de vivir la vida, ser en ella, pues es como se le haya sentido.

Ahora bien, bajo esa misma idea, donde la realidad del “yo” no puede escapar de la vitalidad del “Ser” en su “hacerse”, es donde las categorías de “circunstancia” y “Raciovitalismo” orteguiano refuerzan la idea fenomenológica del “mundo de la vida” que nos presenta Husserl y que hemos venido aterrizando en la concepción “Ser-hacer” en la vida de los jóvenes.

El sentido fundamental del Raciovitalismo es poner la razón (conocimiento, intelecto, técnica) al servicio de la vida misma, es allí, en la experiencia vital donde la razón toma cuerpo, ¿esta idea qué tiene que ver con el “Ser-hacer” en la vida de los jóvenes, en la vida de ser

humano? en la medida en que se genera una integralidad en el hombre, es decir, se da una *inteligencia sentiente* donde la esencia humana encuentra su sentido en aquella realidad radical, la “vida” (según Ortega) y a su vez, en el “mundo de la vida” (según Husserl). Es esa integralidad la que se busca con el “Ser-hacer” en la vida del ser humano (en la vida de los estudiantes).

El problema no está en que los estudiantes hayan respondido a la pregunta ¿qué quieren Ser en la vida? de manera funcional antes que esencialmente, o a nivel interno como persona, el *quid* del asunto está en que no hay una conciencia de la necesidad de integrar el “Ser-hacer”, es decir, el reconocerse persona en medio de su funcionalidad en sociedad. De allí la necesidad de esta idea raciovitalista, la cual invita al hombre a no quedarse en una mera abstracción racional, sino por el contrario, hacerla correr por las experiencias vitales del hombre, experiencias del “yo” que va más allá de ser entendido como “cuerpo-cosa” (*korper*) sino como un “cuerpo-humano” (*leib*).

La integración que se da del “Ser-hacer” por parte de los estudiantes, se da de manera cultural, es decir, el “Ser” que hay en cada sujeto busca “hacerse”. Ante esto, refiriéndose a Ortega y Gasset, Guillem Turró y Miquel Seguró afirman en su artículo: “La vida como proyecto y sentido”, lo ideal sería que el proyecto de vida (hacer) responda a la vocación (Ser) de cada sujeto. (Mendlewicz, 2020, p.1123). Lo interesante es ver cómo internamente el “Ser” casi que por naturaleza busca la forma de darse sentido, no reprimido por las circunstancias o intereses externos, sino porque el “Ser” del “yo” (de cada sujeto) busca salvarse en medio de su circunstancia.

Finalmente, aquí vemos cuán importante es la conciencia del “Ser-hacer” en la vida del hombre, como una conciencia integral y necesaria que coexiste con toda una realidad, ya sea

denominada, mundo, historia, intersubjetividad o circunstancia, pues, “yo soy yo y mi circunstancia, si no la salvo a ella no me salvo yo” (Gasset, 1914, p. 35). No es el “Ser” individual o el “hacer” funcional cada cual, por su lado, sino la conciencia y necesidad de los dos, del “Ser” (constitución personal) y del “hacer” (constitución social) para salvar al “yo” de los terrenos inertes de la sociedad capitalista (de mercado). Salvación que se da en tanto se le da sentido al yo en circunstancia, logrando de tal manera correspondencia entre el “yo” y el “mundo”.

Para concluir este apartado, se puede decir que la integración de los conceptos de "ser" y "hacer" es necesaria para una vida plena y satisfactoria, y que la sociedad moderna a menudo prioriza la funcionalidad sobre la realización personal. También es de destacar la importancia del mundo de la vida, o el contexto histórico y social en el que los individuos existen, en la formación de su comprensión del ser y el hacer. Dado que, es importante tener conciencia de la integración de ser-hacer y que el objetivo es dar sentido a la vida en el contexto de las circunstancias y la sociedad de cada individuo desde su vocación.

III. Razón vital y su dialogo con el modelo socio crítico del colegio Jordán de Sajonia

Este último apartado, pretende presentar el dialogo y las luces que la razón vital le puede brindar al modelo pedagógico socio crítico del colegio Jordán de Sajonia de Bogotá, buscando una aplicación epistémica del Raciovitalismo en docentes y estudiantes como marco o conducto de la pedagogía socio critica. Es así que, este apartado se desarrolla en tres partes: 1. Observación y análisis del modelo socio critico en la enseñanza de grado 11° del colegio Jordán de Sajonia, 2. Aplicación práctica del Raciovitalismo en el aula; un enfoque educativo para fomentar el

pensamiento crítico y vital, y 3. La Razón vital en el contexto educativo del colegio Jordán de Sajonia.

A. Observación y análisis del modelo socio critico en la enseñanza de grado 11° del colegio Jordán de Sajonia

El modelo socio critico surge con la intención de lograr una formación donde se promueva al máximo las capacidades y los intereses de los individuos, desde una educación que garantice un trabajo colectivo en sociedad, un espíritu de investigación, de conocimiento, de crítica social. Los principales representantes de la teoría sociocritico son: Jhon Dewey (1910), con su aporte de “aprender haciendo”, relacionando la vida y la educación como proyecto integral. Así mismo, Paulo Freire (1917), con su idea de “la educación como práctica de la libertad” donde su principal objetivo es concientizar al sujeto en aquello que debe ser y más que en lo que debe tener, moviéndose en el eje de la libertad para aprender a conocer, y el transformar. Por otro lado, Freinet (1973), desde su idea de “impresión escolar” promueve que la educación es el lugar para imprimir los acontecimientos de la vida, es un lugar para aprender a leer las realidades individuales y sociales de la vida. En efecto, muchos otros como: Henry A. Giroux (1990), Makarenko (1977), Carr y Kemmis (1988), darán grandes aportes a la teoría socio crítica de la educación desde el currículo, las habilidades del estudiante y el docente, desde el pensamiento crítico, desde la experiencia y el sentir. Cada uno de esos aportes fue constituyendo un modelo educativo integral, donde se forman individuos sociales con pensamiento crítico y sensible.

Ahora bien, el modelo socio critico se puede fundamentar desde distintos paradigmas como el sociológico, donde se “resalta la necesidad de conocer y comprender la historia, las

estructuras, las relaciones, los conflictos de la sociedad, a partir de la identificación de las realidades y problemas que se resuelven mediante la integración de saberes” (Chicamocha, 2022, p. 11), prevaleciendo el dialogo entre profesiones y distintas realidades para comprender y actuar en sociedad. Desde lo antropológico, el modelo permite “el reconocimiento de los valores culturales y las complejas interacciones de los sujetos en y con los grupos sociales, configurando competencias necesarias para convivir y desempeñarse en contextos de creciente interculturalidad sin menosprecio de la propia identidad” (Chicamocha, 2022, p. 11). Este enfoque rescata la necesaria relación entre la realidad sintiente y la relación social como también un pensamiento más abierto a la cultura desde la crítica constructiva.

En efecto, el modelo socio critico se presenta bastante amplio buscando un integro desarrollo en el sujeto, ubicándolo tanto racional como sensible en su realidad social con miras a una transformación. Este paradigma educativo fundamentado desde la crítica social y fundamentado en la autorreflexión “considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social” (Gracia, 2008, p. 190).

De tal manera, partiendo de la contextualización general del modelo socio-critico, nos ubicamos en la perspectiva del modelo pedagógico socio crítico del colegio Jordán de Sajonia, la cual es una propuesta académica dominicana liderada por Fray José de Jesús Sedano, O.P. conocida inicialmente como pedagogía de la respuesta, la cual, se sostiene epistemológicamente desde el modelo socio crítico. Este modelo tiene como meta, “el desarrollo pleno del sujeto, tanto en su dimensión individual como comunitaria. De este desarrollo se desprende la pretensión por la responsabilidad social de los individuos en los contextos que habitan” (Vivescas, 2012, p.67).

Lo que lleva a pensar en un ambiente de formación íntegro y comprometido con el sujeto y su entorno vital. Es una propuesta que toma distancia de la conocida educación tradicional, reformista y analítica, ubicándose críticamente desde lo epistémico y lo vital del estudiante y del maestro con una mirada global pero arraigada del mundo de la vida, es decir, de la realidad radical donde subyace entre el hombre y el mundo el drama vital.

Teniendo en cuenta lo anterior, ¿Qué se espera de la formación del colegio Jordán de Sajonia? Se espera una formación que abarque la realidad del sujeto a nivel interno, individual pero también comunitario, es decir con su entorno, ya que debe existir una confrontación social con la participación activa del sujeto. Como bien lo plantea el Proyecto de Educación Institucional del Colegio Jordán de Sajonia (PEI): “se busca generar preguntas problema, análisis de casos y reflexiones de la realidad; incentivando la participación activa y el pensamiento crítico de los estudiantes” (Sajonia, 2024, p. 13). Lo cual implica dos aspectos fundamentales, la relación del estudiante-maestro y la toma de conciencia del contenido curricular-entorno vital.

La relación del estudiante-maestro es fundamental y clave en el modelo socio crítico porque permite superar la limitada valoración de actividad participativa de los dos principales agentes educativos que se daba en el transmisionismo donde la autoridad la tenía solamente el docente. Con esta perspectiva de relación bidireccional no solo amplía la construcción de conocimiento, sino que, “considera la especificidad de los personajes en cada uno de sus roles sin desconocer la autoridad que representa el maestro, por su ventaja cognitiva, intelectual y humana, ni el talento de los educandos con sus luces y sombras”. (Vivescas, 2012, p. 70).

Por su parte, la toma de conciencia del contenido curricular hacia el entorno vital es apostarle a un aprendizaje significativo donde el contenido toma carne en el entorno vital, no se

hace desconocido o abstracto al estudiante, sino que, al ubicarlo en un contexto social concreto toma sentido, lo cual conduce al estudiante a una participación socio crítica de la realidad, como también se reconociendo y proyectando la interacción, las capacidades y destrezas que se puedan construir entre el sujeto y su entorno social y vital.

Ahora bien, ¿Dónde se piensa trabajar y por qué? Si bien la razón vital como propuesta educativa es necesaria en las principales etapas educativas, como lo son: primaria, secundaria y educación superior, el sentido de esta reflexión ubica a la razón vital en la etapa secundaria de la educación, concretamente en los estudiantes de 11° del colegio Jordán de Sajonia, dado que, es una etapa donde el estudiante debería cuestionarse con mayor insistencia sobre su vocación, sobre su proyecto de vida, sobre aquello que quiere realizar (se) en sociedad y sobre todo, es un momento donde debe ser consciente internamente de sus virtudes, de sus destrezas pero también de aquello que le apasiona profesionalmente para lograr un sano y necesario equilibrio antropológico de aquello que es y de aquello que quiere hacer en su vida.

En efecto, a continuación, se presenta el análisis de algunas observaciones en el aula, principalmente en tres clases: matemática, química y filosofía, a través del método de observación abierta, donde se analizó el contenido, la interacción, y el comportamiento de los estudiantes, para ello se utilizaron herramientas como: notas de campo y dialogo con estudiantes y docentes.

- Observación y análisis

Para estas observaciones de aula, se tienen como precedentes la circunstancia, la etapa vital, el contenido y la experiencia como terreno de cultura.

- Clase de Matemáticas en el Aula 11-A

En el aula 11-A, hay 27 estudiantes de entre 16 y 17 años que tienen clase de matemáticas desde las 7:45 a.m. hasta las 9:00 a.m. Este horario, siendo a primeras horas del día, es favorable ya que la materia requiere un alto grado de concentración. El tema que desarrollaron fue la *distribución binomial* el cual es uno de los asuntos a tratar en los primeros semestres universitarios de ingeniería.

Sin embargo, a pesar de la hora, los estudiantes muestran desinterés por el contenido. En esta ocasión, la clase trató sobre la *distribución binomial*, un tema que suele enseñarse en los primeros semestres universitarios para aquellos que estudian ingeniería o materias afines a la matemática. Al desinterés inicial, los estudiantes recibieron una muy buena explicación teórica del proceso matemático. Gracias a esta explicación, al apoyo de la profesora y el uso de calculadoras, lograron resolver los ejercicios propuestos sin mucha dificultad.

➤ Clase de Química en el Aula 11-B

Durante la clase de química en el aula 11-B, los estudiantes mostraron un gran interés en la materia. Estuvieron muy atentos a la teoría presentada por la docente, quien explicó el tema en la primera hora y luego les asignó un taller en la segunda hora. Algunos estudiantes no lograron terminar el taller en clase y tuvieron dificultades para desarrollarlo. Sin embargo, la docente brindó refuerzo a aquellos que se acercaron a preguntar. A pesar de esto, ni la docente ni los estudiantes plantearon preguntas vitales sobre el tema en cuestión.

En este caso, la enseñanza se centró en la presentación de la fórmula por parte de la docente, seguida por el esfuerzo de los estudiantes para resolverla. Aunque se evidencia una visión práctica y vital de las teorías que, en un primer momento, parecen abstractas.

➤ Clase de filosofía en el aula 11-D

La clase de filosofía tuvo una excelente recepción por parte de los estudiantes. Estuvieron abiertos al diálogo, plantearon preguntas críticas y participaron activamente en discusiones entre ellos. Resultó interesante observar cómo intentaron resolver y buscar respuestas a las preguntas entre sí. La docente moderó las discusiones mientras continuaba con la clase, probablemente para garantizar que el tiempo fuera suficiente para abordar los temas planificados. El ambiente de la clase fue muy agradable gracias al diálogo abierto y las dudas planteadas por los estudiantes.

Ahora bien, al analizar las clases de matemáticas, química y filosofía, se evidencia una receptividad general por parte de los estudiantes hacia los temas tratados. Además, resuelven positivamente los problemas y cuestiones abordadas en clase. Sin embargo, se observa una falta de intención tanto por parte de los estudiantes como de los docentes de otorgarle un sentido vital a los temas presentados en el aula. Corriendo el riesgo de olvidar que “educar es, esencialmente, una transacción existencial en el proceso de intervención de una serie de habilidades, conductas y valores que capacitan al educando para realizar su proyecto personal de vida” (Piquer, 2024, pág. 10). De allí que sea pertinente revisar el aspecto circunstancial, es decir, considerar las circunstancias individuales de los alumnos. Si bien es interesante que se impartan estos temas en clase, es necesario llevarlos al lenguaje y al entorno vital de los estudiantes.

El distanciamiento del docente de la individualidad de sus estudiantes y la falta de generación de interés vital por los temas constituyen una de las razones por las cuales los estudiantes muestran apatía y distanciamiento hacia los contenidos. La educación debe cimentarse en “un elemento cultural y social que se sitúa en un lugar muy singular en cuanto que objeto de reflexión permanente” (Piquer, 2024, p.10), de lo contrario, la enseñanza meramente teórica sin conexión con la realidad vital y el medio circundante se quedará en un transmisionismo temático. Es fundamental que el docente oriente e inspire a sus estudiantes el

deseo genuino de darle vida y relevancia a las ideas y teorías presentadas, este enfoque ayudará a los estudiantes a conectar de manera más significativa con los contenidos y a encontrarles sentido en su entorno vital y cotidiano.

Así mismo, la falta de interés de los estudiantes por encontrarle sentido a los contenidos y la ausencia de iniciativa para cuestionar el propósito de los mismos es preocupante. La dinámica habitual de escuchar y responder de forma conductista no fomenta la curiosidad ni la creatividad en el estudiante. Es esencial que el docente despierte la curiosidad y la capacidad de plantear preguntas críticas en el aula, por lo que “se hace necesaria la contextualización cultural en la educación, con base en la cual, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben tener un referente a nivel de la cultural y la realidad” (Sajonia, 2024, p.12), que permita un pensamiento socio crítico. La ausencia de una pregunta problematizadora socio crítica limita la vitalidad de los contenidos, conduciendo a respuestas teóricas a problemas concretos en lugar de abordar problemas comunitarios y sociales de manera más vital.

Ahora bien, contextualizar la teoría y darles vida a las fórmulas en las circunstancias sociales de los estudiantes es fundamental para trascender la abstracción del contenido y lograr una comprensión más profunda y práctica de los temas impartidos en filosofía, química y matemáticas como en otras materias. Así mismo, aunque las teorías, las fórmulas y los cuestionamientos presentados en el aula fueron de calidad, es necesario que trasciendan el entorno del aula y se apliquen en contextos sociales y comunitarios para enriquecer la comprensión de los estudiantes, dado que, como lo afirma el Plan de Educación Institucional del Colegio Jordán de Sajonia (PEI), “el modelo pedagógico sociocritico de acuerdo con Paulo Freire, se basa en una perspectiva crítica y socialmente comprometida de la educación, la cual

promueve el desarrollo de los individuos en la transformación de sus propias y vidas y de la sociedad” (Sajonia, 2024, p.11).

B. Aplicación práctica del Racio vitalismo en el aula; un enfoque educativo para fomentar el pensamiento crítico y vital.

Teniendo en cuenta la reflexión anterior de observación y análisis, a continuación, se muestra de qué manera se intervino en las aulas de grado 11° buscando generar una conciencia de razón vital a partir de tres perspectivas, la vocación, la proyección profesional y la vitalidad de las temáticas dadas en clase tanto del docente como de los estudiantes, aunque este apartado se concentra en la actividad del alumno principalmente. En efecto, a través de distintas preguntas como: ¿qué se hizo? ¿cómo se hizo? ¿para que se hizo? Y ¿qué se logró? Se presenta el desarrollo práctico de la razón vital en las aulas de grado 11 del colegio Jordán de Sajonia.

¿Qué se hizo?

Se llevaron a cabo tres actividades didácticas para fomentar la reflexión dialógica de los contenidos impartidos en clase, integrando la razón vital, los proyectos vocacionales y profesionales, y el equilibrio integral del "Ser-hacer" en la vida humana. Estas actividades incluyeron: Una entrevista sobre las aspiraciones personales y profesionales de los estudiantes⁷. Una entrevista de reflexión crítica sobre el equilibrio necesario entre el "Ser" y el "Hacer" en la vida individual y comunitaria, basada en los conceptos japoneses de *Ikigai* (Ser) y *Shime* (Hacer)⁸. Una entrevista grupal que abordó la relación entre los temas del aula y el pensamiento socio-crítico del colegio, destacando su sentido vital⁹. Estas actividades tuvieron como objetivo

⁷ Entrevista I

⁸ Entrevista II

⁹ Entrevista III

concientizar a los estudiantes sobre la importancia de otorgar un carácter vital a lo que aprenden en el aula y cómo se proyectan tanto a nivel vocacional como profesional en la sociedad.

Ahora bien, desde la perspectiva docente se tuvieron en cuenta algunos criterios de evaluación sobre el desempeño del maestro según el sentido vocacional, humanista, de toma de conciencia, sentido vital y la finalidad del contenido. Elaborando de tal manera una crítica constructiva sobre algunos aspectos clave dentro del modelo pedagógico socio crítico y la mirada pedagógica de la razón vital de Ortega y Gasset.

¿Cómo se hizo?

A continuación, algunas muestras y explicación epistémica de la praxis en el aula, para ello se realizó una entrevista sobre las aspiraciones personales y profesionales de los estudiantes desde su idea ser y hacer en la vida.

Actividad 1 - Entrevista

¿Qué quieres hacer en la vida?

“Quiero estudiar, viajar, vivir la vida, crear una familia siendo una ingenie-ra de sistemas que dia a dia ayuda a las sistemas mas importantes del mundo con nueva tecnologia” (Sic. Anonimo)

¿Qué quieres ser en la vida?

“Quiero ser feliz, tener mi vida profesional en otro pais, trabajar en algo que disfrute y ser parte de una familia o crear una” (Sic. Anonimo).

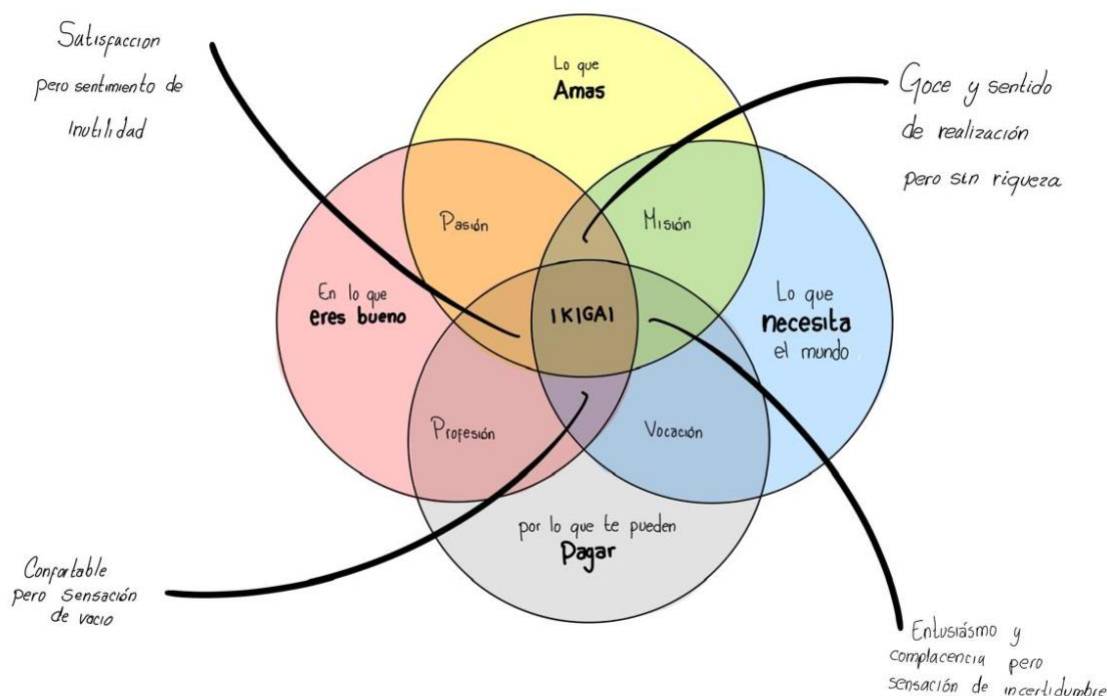
Como se puede observar, se realizaron dos preguntar clave para la asimilación del ser interno del yo con su actividad externa, buscando ver qué tanta conciencia tiene el estudiante de

su ser como persona, es decir, si conoce y si la institución a orientado al estudiante a reconocer sus virtudes, sus capacidades intelectivas, sensitivas, espirituales y morales, pero también, si reconocen sus destrezas y si han pensado qué hacer en sociedad a nivel profesional. Lo ideal es que logre forjar a través de estos interrogantes un equilibrio entre el ser y el hacer, que aquello que se tiene consolidado internamente a nivel más esencial, vital, vocacional, logre permear aquello en lo que se quiere realizar a nivel profesional, es decir, que se tenga una sólida conciencia de su vocación personal que el proyecto de vida camino sobre esos principios vitales.

En efecto, en la síntesis que se realizar a partir de todas las respuestas dadas por los estudiantes se evidencia una alta claridad por aquello que quieren realizar en la vida, es decir, a nivel utilitarista la tienen muy clara, pero muchos sienten y manifiestan grandes dudas sobre lo que son como personas, sobre su vocación, aquello que los mueve internamente a ser consigo mismos y con los demás, a propósito, el maestro Ortega y Gasset enviándole una carta de respuesta a un joven amigo suyo de argentina que estudia filosofía, le expresa con preocupación que: “la nueva generación goza de una espléndida dosis de fuerza vital, condición primera de toda empresa histórica; (...). Pero, a la vez, sospecho que carece por completo de disciplina interna, sin la cual la fuerza se desagrega y volatiza” (Gasset, 1924, p.348). Los principios internos, aquellos que muchos pueden entender como carácter, esencia o ser, son los cimientos de la edificación del proyecto vital externo, de allí la gran necesidad de afianzarlos y relacionar aquello que el estudiante es como persona y lo que quiere llegar a hacer en sociedad.

Actividad 2 - Entrevista *Ikigai* / *Shimei*: Tu razón de ser

Una reflexión crítica sobre el equilibrio necesario entre el "Ser" y el "Hacer" en la vida individual y comunitaria, basada en los conceptos japoneses de *Ikigai* (Ser) y *Shimei* (Hacer).



La actividad II, representa las ideas del *Ikigai* (ser interno) y del *Shimei* (hacer social), los cuales son dos conceptos de la cultura japonesa que representan las dos realidades en las que el ser humano se construye y desarrolla tanto interna como externamente. La cultura japonesa comprende el concepto del *Ikigai* como “nuestra razón de ser en el mundo, la motivación que nos impulsa a actuar y a vivir. Se trata de buscar y reconocer el propio lugar en el mundo, lo que hace que nuestra vida valga la pena.” (Mimenza, 2018) el *Ikigai* se compara a la idea de vocación que trabaja Ortega y Gasset al decir que vocación es “la conciencia que cada hombre tiene de su más auténtico ser que está llamado a realizar” (Gasset, 1935).

Así mismo, Rodolfo Gutiérrez hablando acerca de la vocación según Ortega y Gasset, la presenta como una actitud ética, donde el responder a la vocación o vocacionalmente es atender su talento de manera atenta, lo cual implica un esfuerzo deportivo. Vocación es lograr la magnanimidad, es decir, la grandeza de espíritu, pero, también ser vocacionalmente es actuar en libertad y responder a su sitio, a su perspectiva. De esa manera Gutiérrez citando a Ortega presenta casi que de manera imperativa que: “Esta llamada hacia un cierto tipo de vida o, lo que es igual, de un cierto tipo de vida hacia nosotros, esta voz o grito imperativo que asciende de nuestro más íntimo fondo es la vocación” (Simón, 2015, p. 119).

Por lo que respecta al *Shimei*, cabe decir que, si bien está muy estrechamente unido al *Ikigai*, la diferencia radica en el enfoque, el *Shimei* se concentra en buscarle el sentido a la vida desde lo práctico, es decir, desde lo externo como lo es las distintas profesiones u oficios en sociedad, de allí que, el *Shimei* (hacer) deba responder a su *Ikigai* (ser), en palabras de Ortega y Gasset sería que el proyecto de vida responda a su vocación, para lograr un equilibrio vital.

Actividad – entrevista

Ikigai (Sentido de la vida)

“Yo creo que el sentido de la vida uno lo puede tener a medida que se va proponiendo metas personales” (Sic. Anónimo)

Shimei (propósito de la vida)

“Para mí el propósito de la vida tiene que ver con lo que en la vida experimentamos y como esto influye en las decisiones de la vida así cambiando nuestros propósitos” (Sic. Anónimo)

Ahora bien, esta reflexión aparece al respaldo de la imagen numero 2 donde se propone reflexionar y describir el Ikigai y el Shimei de los estudiantes de grado 11 del colegio Jordán de Sajonia, para lograr identificar sus pasiones, sus virtudes, sus capacidades o sus destrezas, en ultimas se pretende con ello identificar a lo que tiende su vocación y su proyecto de vida.

En el taller se puede ver como la estudiante comprende el sentido vital del Ikigai, muy relacionado al Shimei, al proyecto de vida, por lo que en parte tiene razón dado que la idea es integrar el sentido de vida con el propósito de vida, pero se debe tener mucho cuidado de no opacar el sentido de vida por la excesiva practicidad o sombra del utilitarismo, esta última solo es posible conducirla sin segmentar al ser humano si está parado sobre las bases vitales del Ikigai, es decir, del acto de reflexionar y pensar la vocación de yo interior. De esa manera el ser humano responde en libertad y autenticidad consigo mismo, lo que para la razón vital seria darles sentido a los actos, darle logos al fenómeno o elevar su vocación su ser en medio de su quehacer vital.

Por otro lado, se realizó una actividad grupal que abordó la relación entre los temas del aula y el pensamiento socio-crítico del colegio, destacando su sentido vital como se evidencia en el siguiente taller:

Actividad III – Taller Grupal

Dialoguen las siguientes preguntas y compartan sus conclusiones

1. ¿La formación que recibo en mis clases contribuyen a mi Ser/hacer de manera íntegra? Sí, no, ¿por qué?
2. ¿Las clases que recibo van más allá de la teoría, es decir, mis docentes me hacen consciente del carácter vital de los contenidos dados en las materias? Sí, no, ¿por qué?

3. ¿Para qué crees que te están formando en tu colegio o en las materias que recibes?
4. ¿Para qué crees que deberían formarte en la institución educativa, colegio Jordán de Sajonia?

Desarrollo

1. “Si, ya que todos los conocimientos que se nos brindana nos ayudan a desarrollarnos como personas integras y capaces de contribuir en la sociedad”.
2. “Si, ya que en su mayoría tratan de generar enseñanza y no solo un aprendizaje teorico, para que de esta forma se aplique dicho conocimiento en la realidad”.
3. “para poder tener una formación y ser buen ciudadano del mundo”.
4. “para poder encontrar mi vocación y el plan de vida que Dios tiene”.

(Sic. Anónimo)

Ahora bien, el anterior taller presenta cuatro interrogantes donde se busca reflexionar en torno a la coherencia entre la formación que los estudiantes reciben en su colegio con la concientización de su ser/hacer en la vida, también, sobre el carácter vital de los contenidos recibidos en clase y sobre la finalidad de la formación que les brinda el colegio Jordán de Sajonia. La base epistémica que se utilizó fueron dos ideas de Ortega y Gasset acerca de la razón vital: primero, la educación debería ser *raciovital* y segundo, la educación a la altura de su tiempo.

Respecto a lo primero, Ortega y Gasset en muchas ocasiones hablando sobre el quehacer de la filosofía, es decir, del amor y búsqueda de la sabiduría, refiriéndose al conocimiento nos dice que: “solo puede entrar el mundo en mi mente si la estructura de mi mente coincide en parte

con la estructura del mundo si mi pensar se comporta en alguna manera coincidentemente con el ser.” (Gasset, 1957, p. 325). En efecto, Ortega ve necesario para el acto de conocer y pensar que el estudiante logre estructurar su mente a la estructura del mundo, que la educación sea el medio para que el estudiante logre equilibrar pensamiento y mundo, es decir, una educación raciovital.

A lo segundo cabe decir que una de las críticas que presenta Ortega y Gasset a la educación de los niños es el no estar a la altura de su tiempo, la escuela pretende formar a niños con estructuras adultas, sacándolos de su contexto vital, es así que Ortega insiste en que la educación en especial la primera infancia, “en vez de adaptar el hombre al medio, tiene que adaptar el medio al hombre; (...) en lugar de apresurarse a convertirnos en instrumentos eficaces para tales o cuales formas transitorias de civilización, debe fomentar con desinterés y sin prejuicios el tono vital” (Gasset, 1921, p. 292). La educación a la altura de los tiempos implica un hacerse conscientes del yo y la circunstancia, las cuales como realidades radicales están primeramente para la edificación vital.

Actividad 3.1

Dialoguen las siguientes preguntas y compartan sus conclusiones

1. ¿La formación que recibo en mis clases contribuyen a mi Ser/hacer de manera íntegra? Sí, no, ¿por qué?
2. ¿Las clases que recibo van más allá de la teoría, es decir, mis docentes me hacen consciente del carácter vital de los contenidos dados en las materias? Sí, no, ¿por qué?
3. ¿Para qué crees que te están formando en tu colegio o en las materias que recibes?
4. ¿Para qué crees que deberían formarte en la institución educativa, colegio Jordán de Sajonia?

Desarrollo

1. “La formación que recibo en mis clases si influye por que me enseñan nuevos conocimientos y perspectivas que hacen o pueden hacer que mi forma de ser cambie”.
2. “Las clases muchas veces y generalmente no salen de la teoría si no que permanece en esta y realmente no hay mucha explicación aparte de esta”.
3. “Nos forma para ser ciudadanos integros con valores y conocimientos que aporten a la sociedad”.
4. “Independiente de la institución, formarse dentro de estas figuras educativas, a diferencia de otras formas (educación en casa) no solo permite la formación de conocimiento más abierto y variado, o que evite dirigirse hacia línea de pensamiento objetiva, sino que también forma el carácter de una persona por medio de sus interacciones sociales”.

(Sic. Anónimo)

Actividad 3.2.

Dialoguen las siguientes preguntas y compartan sus conclusiones

1. ¿La formación que recibo en mis clases contribuyen a mi Ser/hacer de manera íntegra? Sí, no, ¿por qué?
2. ¿Las clases que recibo van más allá de la teoría, es decir, mis docentes me hacen consciente del carácter vital de los contenidos dados en las materias? Sí, no, ¿por qué?
3. ¿Para qué crees que te están formando en tu colegio o en las materias que recibes?

4. ¿Para qué crees que deberían formarte en la institución educativa, colegio Jordán de Sajonia?

Desarrollo

1. Si contribuye, pues nos brinda en un comienzo las bases de nuestra moral, religión, valores, etc.
2. Depende de la materia, del profesor y del sistema, en general considero que hoy en día la educación está muy limitada a la teoría, sin tener en cuenta una idea de cómo expandir e incluso transmitir este conocimiento.
3. La universidad.
4. Para la vida, no solo enseñar materias que para algunas pueden resultar obsoletas. Deberían incluir cosas que realmente nos ayuden a adentrarnos al mundo adulto.

(Sic. Anónimo)

Ahora bien, lo que presenta la imagen 3 son muestras de las respuestas más comunes que dieron los estudiantes de grado 11 del colegio Jordán de Sajonia. En estas muestras se puede evidenciar las diferentes perspectivas frente a la formación recibida en el aula. Si bien hay perspectivas positivas en algunos estudiantes, hay también respuestas problemáticas frente al contenido e intención de la enseñanza. En esa medida, el *quid* del asunto radica en lo siguiente: no es muy clara la visión de los estudiantes frente a la formación que se recibe en el aula desde la perspectiva integralmente, ya que por un lado manifiestan positivamente la formación, pero con una finalidad utilitarista más que de una vida virtuosa en sí misma, y, por otro lado, se evidencia por un buen número de estudiantes críticamente que el contenido o enseñanza en el aula se queda en el límite de la teoría y su abstracción, olvidando su sentido vital.

Como se evidencia, hay dos puntos a reflexionar, primero, los estudiantes cuando se refieren positivamente a la formación recibida en el aula no solo la entienden positivamente por su valor vital, esencial o interno como lo es la formación en valores, en moral, en su religiosidad, en sus pensamiento crítico sino que al pensar en la finalidad de esa formación la relacionan con lo utilitarista, y allí es donde se ve el problema de reflexión de este primer asunto, porque tanto los docentes como los estudiantes están siendo permeados por la idea de que la educación y especialmente la educación primaria y secundaria es una formación para la utilidad ciudadana más que para una integra vitalidad de valores humanos, de experiencias y de conocimiento teórico, es decir, no hay una conciencia de integrar los valores positivos que reciben por parte de algunos docentes a la vida practica sino simplemente como un medio segmentado del mundo y sus horizontes prácticos.

Como segundo punto de reflexión, se presenta el límite teórico que presentan algunos docentes a la hora de enseñarles a sus estudiantes, de esa manera no solo se mutila al niño de la posibilidad de experimentar su vitalidad en el aula o en la institución, sino que se le encapsula a una llana teoría, que en muchos casos se queda en la abstracción epistémica. ¿Dónde queda la realidad comunitaria y social de la teoría?, ¿dónde queda la circunstancia del estudiante?, ¿dónde queda el fenómeno del logos?, ¿dónde queda la vitalidad de la razón de la que habla Ortega y Gasset o el pensamiento crítico y social del modelo sociocritico del Jordán de Sajonia?

No obstante, cabe destacar muy positivamente que el colegio Jordán de Sajonia maneja una jornada extracurricular donde se logra ver una formación mucho más integra, vital y a la altura de los tiempos de los estudiantes, es un espacio donde los estudiantes según sus afinidades, gustos y destrezas se inscriben a alguno de los cursos como: arte, música, danza, inglés, teatro o deporte, allí los docentes no solo brindan un conocimiento teórico sino también el estudiante

experimenta y crece en sus virtudes clarificando su vocación vital, esto es lo que Ortega y Gasset llamaba Razón Vital. “Los grados superiores de la enseñanza podrán atender a la educación cultural y de civilización, especializando el alma del adulto y del hombre. Pero la enseñanza elemental tiene que asegurar y fomentar esa vida primaria y espontanea del espíritu” (Gasset, 1921, p. 278).

¿Qué se logró?

Finalmente, se puede decir que en este apartado práctico de la razón vital en el aula se logró rastrear algunos puntos críticos de la enseñanza aprendizaje de los estudiantes y docentes y también la insinuación de los estudiantes y docentes a reflexionar en torno a la enseñanza que se da y se recibe, teniendo como base no solo el modelo sociocritico del colegio Jordán de Sajonia, sino la idea de la razón vital que presenta Ortega y Gasset como episteme necesaria para una vida integra, que permite conciencia vital de la relación entre teoría y experiencia y del yo y del mundo.

C. La Razón vital en el contexto educativo del colegio Jordán de Sajonia.

De lo que se ha podido mostrar hasta el momento acerca del diálogo entre el modelo pedagógico socio-crítico del colegio Jordán de Sajonia y la idea de Razón vital de Ortega y Gasset, cabe decir que, el modelo pedagógico del colegio es sin duda alguna admirable y ejemplar respecto a su interés por formar en los estudiantes una conciencia crítica de la sociedad, de su entorno y de apostarle desde su plan de formación extracurricular a la experiencia y a la vocación del estudiante. Este modelo es edificante y útil, tanto para los docentes como para los estudiantes, quienes se nutren de la reflexión crítica de la realidad social, buscando mejorarla y aportarle lo mejor de sí mismos como ciudadanos. Pero no podemos pasar por la utopía positivista de poner la mirada solo en la teoría, es decir, en lo que propone el modelo socio-crítico como documento,

sino mirarla desde la razón misma de ser de ella, o sea, el ser humano (estudiantes y docentes, sujetos principales del aula).

Desde esas dos realidades revisadas en el apartado anterior, aquí podemos dar luces de otras ideas como la razón vital de Ortega y Gasset para construir un cimiento más en la educación, logrando una formación crítica, ciudadana o analítica, sino vitalmente más humana, donde los estudiantes se reconozcan capaces de ser fuente y medio de la razón y el quehacer del mundo.

En esa medida, hay tres puntos críticos que se rastrearon en el aula de grado 11 del colegio Jordán de Sajonia: primero, la teoría distanciada de la realidad; segundo, la sombra utilitarista sobre la vitalidad del estudiante y; tercero, la educación como finalidad fuera de su tiempo. La siguiente tabla muestra el diálogo constructivo entre puntos críticos de la educación en el aula de grado 11 del colegio Jordán de Sajonia y la razón vital de Ortega y Gasset en perspectiva pedagógica.

A continuación, se realiza un análisis de cada uno de estos aspectos para mostrar que los postulados epistémicos de la razón vital en perspectiva educativa le aportan luces al modelo educativo del colegio Jordán de Sajonia, así mismo para responder a la pregunta: *¿cómo la razón vital de Ortega y Gasset logra aportar horizontes íntegros al modelo pedagógico del Colegio Jordán de Sajonia?*

Dialogo emergente de la Razón Vital de Ortega y Gasset ante los puntos críticos del aula de grado 11 del colegio Jordán de Sajonia	
Puntos críticos	Luces de la Razón Vital
• La teoría distanciada de la realidad	• Pedagogía circunstancial
• La sombra utilitarista sobre la vitalidad del estudiante	• Pedagogía vitalmente integra
• La educación como finalidad fuera de su tiempo	• Pedagogía a la altura de los tiempos

➤ La teoría distanciada de la realidad vs pedagogía circunstancial

A partir del análisis realizado en el aula de grado 11 del colegio Jordán de Sajonia, se logra rastrear que el asunto crítico en este apartado es la enseñanza de una teoría distanciada de la realidad del estudiante. Ante la toma de muestras mediante entrevistas¹⁰, observación y talleres y entrevistas se presentó un alto número de respuestas por parte de los mismos estudiantes acerca de una enseñanza limitada a la teoría, a la formula y al contenido, cayendo en la abstracción epistémica, es decir, una enseñanza donde predomina la experiencia racional y no tanto la vital. Ahora bien, cabe aclarar que no todos los docentes imparten educación bajo esa premisa racionalista, también hubo muchas respuestas alentadoras frente a la enseñanza de la teoría cotidiana.

En esa medida, buscando dar luces o posibles horizontes vitales a este tipo de enseñanza, es necesario reconocer el riesgo de una educación meramente teórica, sin duda alguna el

¹⁰ Anexo I

contenido lógico y racional de las ideas es sumamente necesario, pero no se puede quedar solamente en lo abstracto, ya que el estudiante podría caer en un sinsentido epistémico o en una aridez técnica, lo que en otras palabras diría Ortega y Gasset “se introduce en la mente humana un cuerpo extraño, un repertorio de ideas muertas, inasimilables o, lo que es lo mismo, inertes” (Gasset, 1933, p. 552).

La idea puede permanecer en el ser humano, pero sin su carácter vital. Esto significa que la idea solo podría tener su ser mas no su existencia, ya que no es propio del Ser humano ser un *homo theoreticus*; el hombre podría ser por naturaleza, hombre de ciencia, de negocios, político o religioso, ya que son necesidades inmediatas de la condición humana, pero el acto mismo de *estudiositas* requiere no solo un ejercicio de voluntad y de pasión sino de experiencia misma, de terreno donde las teorías puedan germinar con sentido vital. A raíz de lo anterior, Ortega y Gasset reflexiona sobre el papel que desempeña en el aula revitalizar la teoría:

pero con el estudio no acontece lo mismo, para que yo entienda de verdad una ciencia no basta que yo finja en mí la necesidad de ella o, o que es igual, no basta que tenga la voluntad de aceptarla; en fin, no basta con que estudie. Es preciso, además, que sienta auténticamente su necesidad, que me preocupe espontánea y verdaderamente sus cuestiones; sólo así entenderé las soluciones que ella da o pretende dar a esas cuestiones (Gasset, 1933, p. 553)

En el acto de estudiar no es suficiente el recibir la teoría llanamente. Para que la forma de que dichas enseñanzas del aula tengan sentido en el estudiante requiere de ponerlas sobre el plano vital de estos, sobre su circunstancia, pues solo de esa manera tendrán sentidos las ideas físicas, matemáticas, químicas, políticas, religiosas, económicas o de lenguaje. En esta perspectiva, la

abstracción de la idea puede ser fácilmente extraña al estudiante, de allí la necesidad de aterrizar las ideas para darles un sentido de razón vital. El ser humano puede recibir una serie de teorías a través de los planes de aula o el mismo modelo pedagógico, pero esto no implica la asimilación auténtica y circunstancial tienen en sus vidas, en otras palabras “por debajo de la cultura recibida, pero no auténticamente asimilada, quedará intacto el hombre; es decir, quedará inculto; es decir, quedará bárbaro” (Gasset, 1933, p. 553)

La circunstancia de cada estudiante no puede ser ajena a la teoría impartida en el aula, ya que no solamente hace parte constitutiva del sujeto, sino que es en lo sensible donde las ideas toman forma o carácter vital y lógico, es decir, la teoría tendrá más fuerza vital si se ubica desde la experiencia vital y cotidiana del estudiante. En esa medida cabe decir que esta cuestión tiene una doble y necesaria realidad, si bien es fundamental que la idea se arraigue en la circunstancia vital del estudiante, es en correspondencia necesario que el mundo que le rodea se entienda lógico, “solo puede entrar el mundo en mi mente si la estructura de mi mente coincide en parte con la estructura del mundo, si mi pensar se comporta en alguna manera coincidentemente con el ser” (Gasset, 1957, p. 325). Es así que, la enseñanza en el aula debe buscar salvar la circunstancia del estudiante, haciendo conciencia del mundo como aula, realidad radical donde se construye y se forma de manera íntegra el ser humano, el estudiante lograría una mirada *fenómeno-lógica* del mundo y de la teoría recibida, lo cual no es otra cosa que razón vital.

En síntesis, la teoría distanciada de la realidad debe ser rechazada en favor de una educación circunstancial porque de no ser así, el estudiante quedaría mutilado antropológicamente del carácter vital o experiencial, lo cual no es otra cosa que la otra parte del ser humano, su historia, sus experiencias, sus emociones, sus destrezas, en concreto su circunstancia.

➤ La sombra utilitarista sobre la vitalidad del estudiante vs pedagogía vitalmente íntegra.

Este segundo aspecto presenta como punto crítico una educación que ha sido envenenada por la idea de éxito, de progreso o de felicidad en el paradigma utilitarista, es decir la felicidad, el progreso y el éxito están determinados por cuánto y que se haga utilitariamente en sociedad. Es el mismo punto crítico de la modernidad principalmente con su idea de progreso, donde el ser y la persona no se valoraban por sus virtudes morales, religiosas o éticas, sino por su razón puesta en la producción, el ser humano contaba más como un número, como un activo de maquinaria y equipo, opacando el valor intrínseco de la persona. En esa medida la educación o por lo menos en muchas aulas se presenta una enseñanza utilitarista, por ejemplo, la matemática, la física la química, la economía o los negocios es lo que vale en tanto que en la vida ciudadana el estudiante debe responder a las realidades capitalistas y de mercado. ¿Dónde queda la vitalidad de la enseñanza?

En relación con la problemática expuesta, el análisis que se realizó en las aulas de grado 11 del colegio Jordán de Sajonia deja ver que mucho de lo que los estudiantes entienden como finalidad o razón de ser de la educación en sus vidas va encaminado a un utilitarismo, es decir, que en la pregunta 2 sobre la aplicación vital de los contenidos¹¹ se muestra en un 50% lo cual es muestra de poca solidez a la hora de una enseñanza teórica en dialogo con la vida diaria. Ahora bien, respecto a la pregunta 3 sobre el propósito de la formación actual, se muestra un 50% favorable y un 50% critico, lo cual evidencia una inconformidad por la mitad de los estudiantes, cuestión que debe ser revisada con más detalle para favorecer una enseñanza aprendizaje mucho más íntegra. En otras palabras, en sus respuestas no se deja entrever una orientación tan clara sobre una educación para vivir responsablemente, para pensar la vida misma, para construir un

¹¹ Anexo III

pensamiento crítico, para ayudar a los demás con el conocimiento recibido, para crecer como persona moral, ética y profesional.

En efecto, tanto el valor vocacional, como la finalidad de la educación se está perdiendo o diluyendo en las sombras de un progreso utilitarista. Ante esto, Ortega y Gasset desde su línea raciovitalista recuerda con la idea de progreso vital, “la vida es la forma de ser de un sujeto puesto en una circunstancia a la que interpreta y convierte en mundo a partir de un determinado proyecto de ser que él mismo debe darse” (Amaro, 1996, p. 186). Aquí se ve cómo la dinámica de progreso no es solo externa al sujeto, sino que va de la mano de sí mismo, la circunstancia es posible transfórmala vitalmente siempre y cuando el yo del sujeto se encuentre sólidamente en su interior, es decir, vocacionalmente.

Dentro de este marco de progreso cabe decir que para Ortega y Gasset el hombre no está determinado por una esencia estática, sino que la esencia misma del sujeto es histórica, cambiante, transformante, dinámica, lo cual implica que el sujeto ante los horizontes del mundo de la vida partiendo del conocimiento de sí mismo, debe proyectarse a un progreso vital donde el yo de ahora no se desentiende del yo de ayer, y donde el yo del proyecto a futuro no se desentiende del ser de hoy, sino que va en una dinámica de progreso constructivista y circunstancial; “por consiguiente, Ortega exige que para que haya auténtico progreso entre dos proyectos sucesivos que el segundo supere al primero y al superarlo lo conserve y aproveche; de aquí que entienda por “progresar” acumular ser, aumentar ser, tesarizar realidad” (Amaro, 1996, p. 187).

Ahora bien, cerrando esta idea, cabe decir que si la educación piensa en formar ciudadanos útiles para la sociedad es un proyecto que solo acabará con la barbarie, ya que la única forma de crear cultura sólida y vital es consolidar las bases de la ciencia, las bases de la

técnica, y elaborarlas es cultivando en el estudiante una educación vital, una educación del espíritu, creadora, sensible; “sin ciencia no hay técnica, pero sin curiosidad, agilidad mental, constancia en el esfuerzo, no habrá tampoco ciencia” (Gasset, 1921, p. 278). El proyecto de la educación utilitarista prevé fracaso en la perspectiva de Ortega, ya que su gran estructura de activismo ha generado una gran sombra en la educación vital. Con esto no se pretende sobreponer la vitalidad sobre la técnica, sino lograr una pedagogía vitalmente íntegra, donde el proyecto social se sostenga en las bases vitales de sujetos capaces de poner en el camino de su vocación su progreso a modo de un proyecto vital. En esa medida, la luz que la razón vital puede brindar a la pedagogía utilitarista es “que se atienda y fomente la vida espontanea, primitiva del espíritu, precisamente a fin de asegurar y enriquecer la cultura y la civilización” (Gasset, 1921, p. 281).

En consecuencia, la educación antes que nada debe tener ser el espacio donde el ser humano se construya íntegramente (razón-sensibilidad), no puede tener como derrotero la utilidad práctica, esto viene siendo más una consecuencia de la misma y una necesidad social mas no propiamente educativa, sin los fundamentos vitales la razón (y la cultura) quedaría sobre cimientos débiles. Además, la educación como lugar de construcción se entiende dentro del mundo de la vida como una circunstancia transversal que pide ser atendida según su etapa vital, es decir, no puede ser el mismo enfoque educativo el de un niño, un joven y un adulto, pero si deben tener todos los tiempos las bases racio-vitales que hagan de la existencia del ser humano una vida más plena significativamente.

➤ La educación anacrónica vs Pedagogía a la altura de los tiempos.

Este punto según el análisis realizado a los estudiantes de grado 11 del colegio Jordán de Sajonia es el que se presenta más crítico, ya que un 70 % de los jóvenes, es decir, 18 estudiantes de 25 cuando se les preguntó: ¿para qué crees que te están formando en tu colegio o en las materias que

recibes? ¿para qué crees que deberían formarte en la institución educativa? respondían en futuro y en ambientes a mediano y largo plazo, pero muy pocos respondían a dichas preguntas en presente, es decir, para el ahora, para el tiempo en que ellos están viviendo, para la etapa en que se encuentran como jóvenes, como bien lo afirma Ortega, “se considera que es fin de la educación hacer de los niños ciudadanos útiles para los fines de un Estado determinado, se olvida que mañana, al ser hombres los niños, el Estado para el cual se les educó ha cambiado” (Gasset, 1923, p. 133).

Así, el anacronismo pedagógico del que advierte Ortega y Gasset es hoy constante en la educación, en el aula, ya que, no solo se les despoja de sus ideas a los estudiantes, sino de sus ideas, lo que un joven experimenta, siente y piensa son cosas diferentes a las de un adulto y mucho más a las de un plan educativo pensado en la producción y utilitarismo. La ley natural del joven le pide otras cosas, las cuales son necesarias para cubrir su etapa física, emocional y mental, “el proceso de crecimiento del niño es signo de una vitalidad orientada hacia fines vitales, (...) por lo tanto, debe ser dirigido conforme a su parábola prefijada por la razón vital y no por la impronta pedagógica de la razón intelectual” (Sandoval, 1956, p. 84). Cabe decir que Ortega no rechaza nunca la impronta teórica, pero si denuncia la mera intelectualidad especialmente en la educación de los niños y jóvenes, ya que es una etapa donde debe primar (sin obviar la razón, la teoría, el concepto), la vitalidad del estudiante.

Imprimir en los estudiantes una teoría abstracta sobre lugares o circunstancias ajenas a las suyas es amputar la vitalidad y la altura de los tiempos de los niños. Así, se privilegia en los contenidos programáticos las reflexiones sobre en lugares ajenos a tanto en el tiempo como en el espacio, a su circunstancia. Sin duda alguna es necesario la proyección, la visión, pero sin sacarlos de su entorno raciovital. “la pedagogía ha estado, durante siglos, acercándose a la

periferia de la circunstancia-niño, no ha logrado penetrar en ella porque pretendió utilizar razones intelectuales” (Sandoval, 1956, p. 86). Puede ser una de las razones del desinterés de muchos estudiantes a la escuela, síntoma que desde varias décadas se ve, pero el núcleo del asunto es que cómo pretender que los estudiantes afiancen su circunstancia vital si los mismos maestros desconocen su entorno vital.

Así mismo, insistiendo en la crítica y a la vez orientación del madrileño, nos dice: “estamos despaisado, hemos perdido el contacto con nuestro paisaje. Y, sin embargo, no es fuera donde notamos la perturbación, sino dentro de nosotros” (Gasset, 1917, p. 149). Dicha perturbación interna es la desolación de ideas insertadas de manera abrupta, sin ningún terreno fértil, es también la falta de sentido vital de tantos jóvenes al no saber que quieren hacer con su vida a raíz de no haber fortalecido esos lazos vitales del sentir, crear, experimentar, explorar sus destrezas sus virtudes, en últimas desconocen su vocación, se sienten ajenos a la realidad porque quizás se les mantuvo en abstracto. “cada niño es un paisaje inserto en otro paisaje, aquél interno, éste, externo” (Sandoval, 1956, p. 90).

Dicho de otro modo, hace falta una pedagogía a la altura de los tiempos, donde el docente conozca el paisaje de sus estudiantes, para comprender las vías por las cuales los jóvenes en el aula deben caminar vitalmente, bien lo afirma Ortega y Gasset en *Meditaciones del Quijote*: “la vida es ese esencial diálogo entre el cuerpo y su entorno” no se les puede orientar en otros mundos, su realidad vital de jóvenes es el mundo donde sienten, viven y sueñan. La pedagogía a la altura de los tiempos es hablarles en su idioma, es pensar en su realidad, esa es la única forma de lograr una pedagogía raciovitalista, dado que, la manera en que se puede asimilar la altura de los tiempos de los estudiantes es hacerse conscientes de su circunstancia vital y conducirlos a una reflexión de la misma bajo su lenguaje, hacerla suya, comprenderla, sentirla y pensarla, en esa

medida se podría consolidar un joven íntegro vitalmente pues no desconoce el sentir y el pensar su realidad.

Finalmente, me gustaría cerrar este apartado citando dos ideas de Ortega y Gasset que engloban la iniciativa de entablar el diálogo de la razón vital con la pedagogía de hoy “el pecado original radica en eso: no ser auténticamente lo que se es. Podemos pretender ser cuanto queramos; pero no es lícito fingir que somos lo que no somos, consentir en estafarnos a nosotros mismos, habituarnos a la mentira sustancial” (Gasset, 1956, p. 16) y en otro texto nos dice: “¿qué significa lo que llamamos hombre íntegro sino un hombre que es enteramente él y no un zurcido de compromisos de caprichos, de concesiones a los demás, a la tradición, al perjuicio?” (Gasset, 1917, p. 153).

Conclusiones

Como conclusión de este trabajo de investigación filosófico – pedagógica del pensamiento raciovitalista de Ortega y Gasset en la educación, se presentó su desarrollo en tres grandes apartados:

En primer lugar, "Ortega y Gasset, Hombre de su Tiempo: Yo soy yo y mi circunstancia" este capítulo se centró en tres aspectos fundamentales del pensamiento de José Ortega y Gasset: Primero, en una contextualización biográfica e intelectual, donde se explora la vida y obra de Ortega y Gasset, situándolo en su contexto histórico y cultural. Este análisis permitió comprender las influencias que moldearon su pensamiento y las circunstancias que lo llevaron a desarrollar su filosofía distintiva. Segundo, la evolución del pensamiento orteguiano que permitió reconocer el camino intelectual de Ortega y Gasset, destacando tres etapas principales: a) Objetivismo b) Perspectivismo c) Razón vital o razón histórica. Esta progresión demostró cómo su filosofía maduró hasta alcanzar su forma más conocida: la razón vital. Esta categoría, objeto central de

esta investigación, responde en el pensamiento del madrileño a la polarización filosófica, de esa manera se analizó cómo Ortega y Gasset respondió a la disputa entre racionalistas y empiristas, al percibir que dicha polarización en la comprensión integral del ser humano. En respuesta, propuso la razón vital como un pensamiento emergente dentro del campo educativo, capaz de reconciliar estas perspectivas aparentemente opuestas.

En efecto, el capítulo concluyó con el examen de las aplicaciones de la razón vital en el campo pedagógico, donde se argumenta que el excesivo positivismo de la modernidad exacerbó la división entre racionalismo y empirismo, lo que resultó en: a) El aislamiento de las disciplinas del conocimiento; b) La negación del diálogo interdisciplinario; c) La obstaculización de un conocimiento integral que combine razón y experiencia empírica. En última instancia, este apartado subraya cómo la filosofía de Ortega y Gasset, especialmente su concepto de razón vital, ofrece una alternativa a esta fragmentación. Propone un enfoque que busca integrar las diversas facetas del conocimiento humano, promoviendo así una existencia más plena y vital.

En segundo lugar, poniendo sobre la mesa el problema de la fragmentación epistémica rastreada por Ortega y Gasset se propuso la razón vital en el campo educativo como salida emergente. De allí que en esta segunda parte se presentara la “Razón vital y la crisis del Ser-hacer en la educación” como apartado que aborda la aplicación del raciovitalismo de Ortega y Gasset en el ámbito educativo, presentándolo como una solución emergente a la fragmentación epistémica.

En efecto, el segundo apartado se desarrolló en dos ejes principales, Primero, los aportes del Raciovitalismo a la Educación, lugar donde el raciovitalismo propone una pedagogía que se caracteriza por ser: a) Contextual: Arraigada en la realidad circundante del educando. b) Paisajística: Considera el entorno como parte integral del proceso educativo. c) Libre: Fomenta la

autonomía y el pensamiento crítico. d) Auténtica: Promueve el desarrollo de la identidad individual. e) Sensible: Cultiva la percepción y la apreciación del mundo. f) Vitalmente íntegra: Busca una formación holística del ser humano. Segundo, se realizó un análisis Fenomenológico de la Crisis del Ser-Hacer en la Educación, examinando la relación fundamental entre el ser y el hacer en el contexto educativo y vital del ser humano. Este análisis revela: a) La existencia de una dependencia ontológica entre el ser y el hacer. b) La crisis actual en la educación como resultado de la desconexión entre estos dos aspectos. c) La necesidad de reconciliar el ser y el hacer para lograr una educación más auténtica y significativa.

En otras palabras, en este apartado se propuso que la razón vital de Ortega y Gasset ofrece un marco filosófico y pedagógico capaz de superar la fragmentación del conocimiento y la disociación entre teoría y práctica en la educación, mostrándose como camino emergente viable, ya que, al integrar el ser y el hacer, el raciovitalismo busca una educación que responda a la complejidad de la existencia humana, preparando a los individuos para una vida plena y auténtica en su contexto específico, superando el solipsismo, aridez pedagógica y la idea utilitarista de la sociedad de hoy. Esta aproximación no solo aborda la crisis educativa actual, sino que también ofrece una visión renovada de la educación como un proceso vital, integrador y profundamente conectado con la realidad del educando.

Ahora bien, esta tercera parte de la investigación filosófico-pedagógica con su cuestión “Razón Vital y su Diálogo con el Modelo Socio-Crítico del Colegio Jordán de Sajonia” desarrolló tres ejes principales: 1. Observación y análisis del modelo socio-crítico en estudiantes y docentes de grado 11°. 2. Aplicación práctica del Raciovitalismo en el aula. Y, 3. Integración de la Razón Vital en el contexto educativo del colegio Jordán de Sajonia. En su desarrollo se logró hallar algunas fortalezas del modelo sociocritico del colegio Jordán de Sajonia como: El

modelo pedagógico del colegio Jordán de Sajonia se mostró pertinente y fundamental para las necesidades actuales y futuras de la sociedad, se enfoca en formar jóvenes con pensamiento crítico, implementa un sólido proyecto de comunidades de trabajo dentro de la institución, y ofrece a los estudiantes una amplia gama de conocimientos.

Ahora bien, a partir del reconocimiento de puntos críticos dentro del aula se identificaron algunas áreas por mejorar. A través de actividades de observación, análisis, diálogo e inmersión en el aula, se detectaron dos tendencias problemáticas: a) Una formación excesivamente teórica que puede caer en la aridez del racionalismo. Y, b) una formación utilitarista social viciada. De allí que como respuesta se propongan algunos aportes de la Razón Vital de Ortega y Gasset como lo son: a) Pedagogía de la circunstancia, la cual contextualiza el aprendizaje en la realidad del estudiante. b) Formación vitalmente íntegra, que busca un desarrollo holístico del individuo, y, c) Una educación a la altura de los tiempos, la cual busca adaptar la enseñanza a las exigencias circunstanciales del sujeto según su etapa vital.

En efecto, como propuesta integradora, la razón vital sugirió consolidar la formación de jóvenes, que sean no solo socio-críticos, sino también "racio-vitales existencialmente". Esta propuesta busca mantener el enfoque crítico y social del modelo actual, incorporar elementos de la razón vital para una formación más íntegra y contextualizada, equilibrar la teoría con la práctica y la experiencia vital, y, fomentar una educación que prepare a los estudiantes para una existencia plena y consciente.

Finalmente, esta investigación propuso una síntesis entre el modelo socio-crítico existente y los principios de la razón vital de Ortega y Gasset. Esta integración promete enriquecer la experiencia educativa, formando individuos críticos, conscientes de su circunstancia y capaces de vivir de manera auténtica y comprometida con su realidad social. Existe una gran necesidad en la

sociedad por tener ser humanos altamente vitales capaces de pensar y sentir lo que viven a diario, ya sea en su estudio, trabajo o el sencillo, pero crítico diálogo con las distintas posturas religiosas, económicas, profesionales, políticas y científicas, en otras palabras, seres humanos capaces de pensarse en relación interna y externa. Seguramente desde la otra cara de la moneda exista el impulso imparable de un capitalismo y utilitarismo con sed de progreso y ciencia que opaque lo natural al hombre, su creatividad, su sensibilidad, su deseo, su vocación o su vitalidad, pero eso en últimas es la vida como lo recuerda Ortega y Gasset, un drama donde el ser humano coexiste en una lucha existencial constante entre lo que es y se quiere ser y con lo que los horizontes del mundo le presentan circunstancialmente.

Bibliografía

Alonso, M. (2020). La evolución de la relación yo-circunstancia en la obra de Ortega y Gasset.

Daimon. Revista Internacional de Filosofía, 93 - 107.

Alonso, M. (2020). La evolución de la relación yo-circunstancia en la obra de Ortega y Gasset.

Daimon Revista internacional de Filosofía, 93-17.

Amaro, J. R. (1996). Hacia un Nuevo Concepto de Progreso en el Pensamiento de José Ortega y

Gasset. *Universidad de León* , 185 - 193.

Aristoteles. (1831). Libro II. En Aristoteles, *Metafísica*.

Beltrán, J. C. (2008). Política y Educación en Ortega y Gasset: La Pedagogía de la Prosa. *Papeles*

Salamantinos de Educación, N° 11, 209-230.

Bonilla, J. Z. (2024). Unas notas sobre la pedagogía de Ortega y Gasset. *Daimon. Revista*

Internacional de Filosofía, 7-21.

Camacho, G. M. (2005). Sociedad Racional y Educación: La Génesis De La Racionalidad

Educativa Modernista. *Educare*, 11-47.

Chicamocha, U. d. (2022). Modelo Pedagógico. *Universidad del Chicamocha*, 1-33.

Colville, M. G. (1989). La idea de pedagogía política en Ortega y Gasset. *Revista de derecho*

público, 51-58.

Enciclopedia Herder. (s.f.). Obtenido de Mundo vital (Lebenswelt):

[https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Mundo_vital_\(Lebenswelt\)](https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Mundo_vital_(Lebenswelt))

- Esteban, R. H. (2011). *La filosofía de la educación de Ortega y Gasset. Una mirada actual. Tesis doctoral*. Valencia: Universidad de Valencia, facultad de Filosofía y Ciencias de la educación .
- Freire, P. (1970). pedagogia del oprimido. En P. Freire, *pedagogia del oprimido*. Montevideo : Tierra nueva. Obtenido de Critica a la educacion Bancaria .
- García, L. A. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-critico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y enseñanza de las ciencias realizadas en el Dcotorado de Educación del instituto Pedagogico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 187 - 202.
- Gasset, J. O. (1910). La pedagogia social como programa politico. En J. O. Gasset, *Tomo I El Espectador* (págs. 503-521). Madrid: Revista de occidente.
- Gasset, J. O. (1914). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: CALPE.
- Gasset, J. O. (1917). Muerte y Resurrección. *Revista de Occidente*, 149 - 154.
- Gasset, J. O. (1921). Biología y Pedagogia. *El Espectador II*, 273-306.
- Gasset, J. O. (1922). La pantera o del sensualismo. En J. O. Gasset, *Meditaciones del Quijote* (págs. 87-94). Madrid: CALPE.
- Gasset, J. O. (1922). Arroyos y oropendolas. En J. O. Gasset, *Meditaciones del Quijote* (págs. 63-66). Madrid: CALPE.
- Gasset, J. O. (1922). Parabola. En J. O. Gasset, *Meditaciones del Quijote* (págs. 117-118). Madrid: CALPE.

Gasset, J. O. (1922). Trasmundos. En J. O. Gasset, *Meditaciones del Quijote* (págs. 67-70).

Madrid: CALPE.

Gasset, J. O. (1923). El doble imperativo. En J. O. Gasset, *El tema de nuestro tiempo* (págs. 71-

83). Madrid: CALPE.

Gasset, J. O. (1923). *El Tema de Nuestro Tiempo*. Madrid: CALPE.

Gasset, J. O. (1923). Las dos ironías, o Sócrates y Don Juan. En J. O. Gasset, *El tema de nuestro tiempo* (págs. 83-95). Madrid: CALPE.

Gasset, J. O. (1923). Pedagogía y Anacronismo . *Revista de Pedagogía*, 131 - 133.

Gasset, J. O. (1923). perspectivismo. En J. O. Gasset, *El tema de nuestro tiempo* (págs. 223-231).

Madrid: CALPE.

Gasset, J. O. (1923). Relativismo y racionalismo. En J. O. Gasset, *El tema de nuestro tiempo* (págs. 41-55). Madrid: CALPE.

Gasset, J. O. (1924). Carta a Un Joven Argentino Que Estudia Filosofía. En J. O. Gasset, *El Espectador IV* (págs. 347 - 351). Madrid: Revista de Occidente.

Gasset, J. O. (1929). Lección III. En J. O. Gasset, *¿Qué es la filosofía??* Madrid: BIBLIOTECA DIGITAL MINERD-DOMINICANA LEE.

Gasset, J. O. (1930). El crecimiento de la vida. En J. O. Gasset, *La rebelion de las masas* (págs. 68-75). Barcelona: Altaya.

Gasset, J. O. (1930). *La Rebelion de las Masas*. Barcelona: Altaya.

Gasset, J. O. (1933). Sobre el Estudiar y el Estudiante. *La Nación*, 545 - 554.

Gasset, J. O. (1935). *La historia como sistema*. Madrid: Revista de Occidenet.

Gasset, J. O. (1935). Mision del Bibliotecario. En O. y. Gasset, *Obras Completas V*. Madrid: Taurus.

Gasset, J. O. (1948 - 1958). Lección IX. En J. O. Gasset, *¿Qué es la filosofía?* (págs. 275-440). Madrid: Revista de Occidente.

Gasset, J. O. (1956). Misión de la Universidad. *Atenea*, 1-18.

Gasset, J. O. (1957). Leccion IV. En O. y. Gasset, *¿Qué es filosofía?* (págs. 315-129). Madrid: Revista de Occidente.

Gasset, O. y. (1923). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: CALPE.

Gavilán, I. G. (19 de enero de 2020). *Lecturas: "Meditación de la técnica" de José Ortega y Gasset*. Obtenido de El Cielo del Gavilán:
<http://elcielodelgavilan.ignaciogavilan.com/2020/01/lecturas-meditacion-de-la-tecnica-de.html>

Han, B.-C. (2023). *Vida Contemplativa, Elogio de la Inactividad*. Barcelona: Taurus.

Husserl, E. (1913). *Ideas relativas a una fenomenologia pura y una fenomenologia filosofica*. Mexico: Fondo de Cultura Economica.

Husserl, E. (1979). *Meditaciones Cartesianas*. Mexico: paulinas.

Martin, J. S. (2012). La fenomenologia de Ortega y Gasset. *Revista de Filosofia, Open Insight* , 217-221.

Mendlewicz, G. T. (2020). La vida como proyecto y sentido. *Pensamiento*, 1121-1141.

Mimenza, O. C. (7 de Mayo de 2018). *Psicología y Mente* . Obtenido de Ikigai: un concepto japonés sobre el sentido de la vida: <https://psicologiaymente.com/cultura/ikigai>

Moreno, F. G. (23 de abril de 2011). *IES VISTAZUL*. Obtenido de Apuntes Ortega y Gasset: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://filosofiaparabilingues.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/04/apuntes-de-ortega1.pdf>

negocios, U. e. (s.f.). *Universidad ean* . Obtenido de Modelo Pedagógico: <https://universidadean.edu.co/preguntas-frecuentes/modelo-pedagogico>

Ortega y Gasset . (s.f.). Obtenido de <https://acortar.link/qYHY8o>

Piquer, M. P. (2024). La Educación Como Eje de Transformación Social. *Encuentros - Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 10 - 11.

Pozo, A. G. (1998). Epokhé fenomenológica y raciovitalismo. *Revista Internacional de Filosofía*, 105-122.

Pozo, A. G. (2023). Por una cultura raciovitalista, deportiva y festival. Cien años de El tema de nuestro tiempo de Ortega y Gasset. *Thémata. Revista de Filosofía*, 492 - 511.

Raciovitalismo; Ortega y Gasset . (2011). *Temas para la educación*, 11.

Restrepo, D. H. (2010). Husserl y el mundo de la vida. *Universidad San Buenaventura, sede Bogotá. Facultad de Filosofía y Letras*, 247 - 274.

Sajonia, C. J. (2024). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá.

Sandoval, J. (1956). Ortega y Gasser y la Pedagogía. *Atenea*, 82-93.

- Simón, R. G. (2015). Sobre la interpretación del concepto orteguiano de “vocación”. *Revista de Estudios Orteguianos*, 115 -142.
- Sloan, M. (2020). *Philosophy Now: una revista de ideas*. Obtenido de Vidas breves, José Ortega y Gasset: https://philosophynow.org/issues/141/Jose_Ortega_y_Gasset_1883-1955
- Spinoza, B. (1677). *Ética desmostada según el orden geometrico*. Madrid: Trotta, edición y traducción de Atilano Domínguez .
- Turbiano, M. C. (1956). Ortega y Gasset y el tema de la razón. *Revista cubana de filosofía*, 72 - 85.
- Turbiano, M. C. (1956). Ortega y Gasset y el tema de la razón. *Revista Cuba de Filosofía*, 72-85.
- Vivescas, A. A. (2012). *Educación Crítica y Comunidades de Aprendizaje*. Bucaramanga : Universidad Santo Tomás.
- Zambrano, M. (1956). José Ortega y Gasset. *cuadernos del congreso por la libertad de la cultura*, 7-12.