

MARGARIDA ISAURA LOURENÇO DA SILVA ALMEIDA AMOEDO

***JOSÉ ORTEGA Y GASSET:
A AVENTURA FILOSÓFICA DA EDUCAÇÃO***

VOLUME 2

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

1997

MARGARIDA ISAURA LOURENÇO DA SILVA ALMEIDA AMOEDO

***JOSÉ ORTEGA Y GASSET:
A AVENTURA FILOSÓFICA DA EDUCAÇÃO***

VOLUME 2



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

1997

PARTE III

ORTEGA E O UNIVERSO EDUCATIVO

“La educación no podrá ser nunca una ficción de la naturalidad. Cuanto menos se reconozca como una intervención reflexiva e innatural, cuanto más pretenda imitar a la naturaleza, más se aleja de ella haciendo más complicada, sutil y refinada la farsa.”¹

¹ ORTEGA Y GASSET, José, «El *Quijote* en la escuela», in *B.P.*, op. cit., p. 283.

CAPÍTULO 1 - O JOVEM ORTEGA E A EDUCAÇÃO

Em José Ortega y Gasset a Educação não é meramente um tema. As suas preocupações, concepções e formas de intervenção pública manifestam, com invulgar regularidade, um cariz pedagógico de que os escritos do autor são a prova mais objectiva, ainda que não a única. Dada a natureza deste trabalho, tais escritos constituem a nossa fonte principal e, entre eles, terão agora um lugar privilegiado os que de modo explícito abordam temáticas educativas. Compreendê-los implica, porém, apelar ao seu enquadramento histórico e, em particular, filosófico.

A relação de Ortega com o mundo da Educação verifica-se em diversas vertentes e, no entanto, essa pluralidade, em vez de representar uma dispersão enfraquecedora, reforça os nexos respectivos, originando um posicionamento unitário, bem pensado, responsável, numa palavra, íntegro. Como mentor da sua geração, como professor, ou como reformador universitário, Ortega é, em todos os casos, um educador, cujo magistério, determinado por uma profunda vocação filosófica, tem para nós um significado exemplar. As respostas que propõe para os problemas da sua *circunstância* transcendem-na, ao trazerem consigo o valor de lições intemporais - de autenticidade, de clareza, de responsabilidade histórica - que só um *intelectual* na mais plena acepção do termo pode dar. Em Ortega encontramos constantemente a surpresa, o entusiasmo, a vontade de entender que ele considerava o *luxo específico do intelectual* e do filósofo, em especial². A seu respeito é também válido por inteiro o sentido etimológico de *magister* que ele mesmo, indo além das análises de Meillet, explorou, salientando quer a ideia de *ser mais* (com proveniência directa do latim *magis esse*), quer a de *ser poderoso* (que o radical *mag* confere aos seus derivados).³ Os termos

² Cfr. IDEM, *R.M.*, op. cit., p. 144. Cfr. IDEM, *Max Scheler. - Un embriagado de esencias (1874-1928)*, in *O.C.*, IV, p. 511; IDEM, *El intelectual y el otro*, in *O.C.*, V, p. 512.

³ Cfr. IDEM, *H.G.*, op. cit., p. 261.

latinos *grandis* e *plus*, embora exprimam a ideia de *mais* - em termos espaciais e quantitativos, respectivamente -, não incluem a de *força* ou *poderio* que, sem nada de pejorativo, faz parte das palavras, por exemplo, *magister*, *magisterium* e *magistratus*.

Francisco Romero recorre, com toda a justificação, à categoria de “*jefatura espiritual*” para apreciar a magnitude da personalidade de Ortega e do seu influxo sobretudo cultural, só comparáveis aos de Benedetto Croce na sua época.⁴ De facto, no pensador madrileno estão reunidas as qualidades imprescindíveis a um *chefe espiritual*⁵: a *universalidade* (capacidade de atender a questões muito diversas e de irradiar a sua influência a um âmbito sócio-cultural muito vasto)⁶; a *autoridade* (prestígio pessoal baseado ao mesmo tempo em inteligência, saber, consistência moral e uma certa vocação para o mando)⁷; *actividade e energia* (capacidade concretizadora e força para tornar publicamente frutíferas as suas empresas culturais)⁸; e a *postura renovadora* (constante incitação a adoptar uma atitude nova que, por contraste com a vigente, alimente a revitalização espiritual; a novidade revela-se, tanto nas formas de apreciar o presente e nele introduzir elementos originais, como na *revalorização* de certos aspectos do passado - épocas, acontecimentos, ou pessoas)⁹. Estas qualidades integradas num tipo determinado de intelectual e de homem conjugam-se com a situação peculiar do seu meio social, que Francisco Romero analisa como condição de possibilidade do exercício da função de chefia que se propusera ilustrar. Grande pela sua inteligência, energia e obediência a um imperativo de aprender, pensar, escrever com rigor;

⁴ Cfr. ROMERO, Francisco, «Ortega y Gasset y el problema de la jefatura espiritual», in *Ortega y Gasset y el problema de la jefatura espiritual y otros ensayos*, op. cit., pp. 7-31.

⁵ “El jefe espiritual, sin ningún aparato institucional y por la mera irradiación personal, se constituye en autoridad y domina o inspira en gran parte la alta cultura de un país en determinada sazón; se atrae adhesiones calurosas o tibias, suscita resistencias leves o enconadas (...) y hasta en los mismos adversarios se marca su huella; lo sustancial es que actúa y presiona con una especie de omnipresencia, llegando a imponer algo así como un estilo de pensamiento y aun de vida.” - IDEM, «Ortega y la circunstancia española», in *ibid.*, p. 41.

⁶ IDEM, «Ortega y Gasset y el problema de la jefatura espiritual», in *ibid.*, p. 9.

⁷ Cfr. *ibid.*, p. 10.

⁸ Cfr. *ibid.*, pp. 10-11.

⁹ Cfr. *ibid.*, pp. 11-12.

grande pela sua intervenção positiva, através de múltiplos meios, no esclarecimento dos espanhóis acerca dos temas e de acordo com as informações mais recentes; também pela militância cívica, figura central no seu país num período considerável - eis, em resumo, o que leva o professor argentino a reconhecer em Ortega um significado que, sendo fundamentalmente filosófico, não o é exclusivamente: "He calificado de espiritual su jefatura - no sólo de filosófica, no sólo de intelectual - porque durante un lapso se extendió por todo el ámbito de la vida del espíritu y dejó en ella una huella profunda."¹⁰

Ao acompanharmos os momentos mais importantes da vida do nosso autor tornou-se evidente a sua sensibilidade apuradíssima para os problemas de Espanha que auxiliada por excepcionais aptidões de meditação e conhecimento filosóficos o impuseram desde muito jovem como o crítico da situação sócio-política e cultural do seu país que se auto-exige apresentar, em contrapartida, um projecto de intervenção transformadora. Convicto do valor imperativo desta intervenção dá a cada um dos seus gestos o peso de instrumentos por ela requeridos. Assim, a acção de Ortega y Gasset, laboriosamente forjada num ambiente em que a maioria dos estímulos são pelo seu sinal negativo obstáculos, constituiu-se desde os seus propósitos iniciais como acção formadora de uma nova sociedade, de um novo homem. A obra orteguiana no seu todo veio, por conseguinte, a revestir-se de um efectivo carácter pedagógico, cuja riqueza não se esgota num ou noutro estudo, ainda que seja nos melhores - nem nos longos, como *Man and his circumstances: Ortega as Educator* de Robert McClintock¹¹, nem nos breves, como o excelente artigo de Rodríguez Huéscar *Dimensiones de la acción educativa de Ortega*¹². Reexaminá-la sob esse ponto de vista, após o caminho

¹⁰ Ibid., p. 28. Não obstante o carácter amplo da influência de Ortega, é óbvia a prevalência da sua filosofia que Francisco Romero também regista: "En un dominio especial, esa función rectora, de orientación y de gobierno, fué particularmente asidua y resultó decisiva, porque coincidía con su vocación primordial. Me refiero, naturalmente, a su actuación en el terreno de la filosofía." - Ibid.

¹¹ Cfr. Introdução - n. 14.

¹² Cfr. RODRÍGUEZ HUÉSCAR, Antonio, *Dimensiones de la acción educativa de Ortega*, op. cit., 121-139.

percorrido nas Partes I e II do nosso trabalho afigura-se-nos, por todas as razões, indispensável; e agora, cumpridos os requisitos que metodologicamente assumimos como prévios à análise da Educação na obra (ela própria educativa) de Ortega, essa tarefa parece-nos enfim oportuna.

Embora algo dispersas, as primeiras referências escritas pelo punho de Ortega em relação a aspectos essenciais do fenómeno educativo no seu sentido lato revelam, também elas, o esforço e a qualidade teóricos que confirmámos anteriormente a respeito de outros problemas. Veja-se, por exemplo, como define o papel do *educador*, numa carta escrita de Leipzig a Francisco Navarro Ledesma, em 28 de Maio de 1905¹³. É um jovem de vinte e dois anos que considera o educador “el muro de la presa, sin el cual el agua se extiende sin fuerzas por el campo en un infecundo libertinaje”¹⁴. De imediato somos levados a pensar, em virtude das grandes correntes pedagógicas do Século XX, que um educador tem de ser muito mais do que isso, mais do que mero regulador, pois conforme se afirma, habitualmente pela negativa, ele não é apenas um transmissor do que é preciso aprender para viver numa determinada comunidade. Mas Ortega não restringe a sua referência àquela faceta e completa a caracterização do educador, acrescentando no mesmo período que “es hombre que coge y pone en alto el manantial [,] condición necesaria según la teoría de los tubos comunicantes para que los brotes del valle puedan convertirse en surtidores.”¹⁵ Para além de perfeitamente coerente com a concepção da vida primária como fluência torrencial, que cabe à cultura valorar e ordenar (nesta acepção, *canalizar*) - concepção que no fundamental é uma constante do pensamento orteguiano -, a imagem do educador traçada naquela epístola

¹³ Cfr. ORTEGA Y GASSET, José, *Cartas de un joven español (1891-1908)*, op. cit., 191 (IV).

¹⁴ *Ibid.*, p. 614.

¹⁵ *Ibid.*.

está de acordo com as reflexões mais recentes que sublinham o saber fomentar as potencialidades do educando ao ponto de as tornar férteis como apanágio do verdadeiro educador.

Francisco Navarro está ainda ligado a um outro registo que, atendendo à idade de Ortega, reputamos interessante. Logo após a morte do autor de *El ingenioso hidalgo Miguel de Cervantes Saavedra*, a dor que essa perda provocou no jovem espanhol, que na Alemanha procurava enriquecer a sua formação, dá origem a uma menção com valor que transcende o plano puramente biográfico: “Era el único maestro que he tenido y maestro en el alto y único religioso sentido de la palabra, el que infunde una manera sistemática de sentir.”¹⁶ Nestas palavras emocionadas que Ortega escreve a seu pai o termo “maestro”¹⁷ implica o reconhecimento de uma dignidade que, merecida por poucos homens, nunca é suficientemente apreciada. O que um mestre é capaz de infundir no seu educando transforma as potencialidades deste de pequenas sementes em frutos maduros ou, seguindo a supracitada imagem, de simples rebentos de água em abundantes fontes, processo em que é decisivo o desempenho do *primeiro educador*¹⁸.

As alusões frequentes de Ortega a um ou outro aspecto da Educação, em escritos que não têm pretensões de abordar sistematicamente temas pedagógicos, ganham um significado especial que nos desafia a atender mesmo àqueles que são menos conhecidos, menos comentados, menos evocados. Os escritos de juventude e entre estes o epistolário que as Ediciones El Arquero divulgaram em 1991¹⁹ fornecem ao estudioso das implicações pedagógicas da obra orteguiana um primeiro conjunto de elementos, que integrados nesta por uma leitura global, permitem aquilatar, sem excessos e sem insuficiências, o lugar que têm na base de uma construção que o passar dos anos tornaria visível. Deste modo, apesar de

¹⁶ Ibid., 51 (II), p. 174.

¹⁷ Nos seus usos mais frequentes em Castelhana, corresponde aos termos portugueses *mestre* e *professor*.

¹⁸ “(...) el influjo del primer educador, el primer influjo, en general, que hemos sufrido suele ser la clave de toda la vida.” - Ibid., 107 (III), p. 369.

¹⁹ Cfr. Parte I - n. 9.

alguma dispersão já mencionada, aos exemplos dados nas páginas anteriores juntam-se muitos outros que no mínimo nos asseguram que, desde que Ortega começou a tentar fixar os eixos principais da sua meditação, o fenómeno educativo surge nela tomado de diversos ângulos o que denota, *ab initio*, compreensão da sua complexidade. Vale a pena, pois, analisar outras referências em direcção idêntica apresentadas pelo jovem Ortega lado a lado com a sua definição de educador.

Integrada no tema da Espanha como problema, a formação da juventude é objecto de uma preocupação considerável, que à partida a própria idade do nosso autor reforçava. “A los 20 años es *preciso* encontrarse frente a uno, mejor varios, sistemas intelectuales lo suficientemente firmes para satisfacer las menudas exigencias de verdad que a esa edad se tienen”²⁰, escreve Ortega, apontando a necessidade dos jovens de se confrontarem com visões do mundo diversas que, como balizas e estímulos, lhes permitirão crescer e, posteriormente, afirmar-se como seres únicos, equilibrados e criativos. A *moral* e a *disciplina* são os dois grandes meios de uma espécie de “cristalización cerebral” que se verifica na etapa juvenil da educação.²¹ A despeito de hoje em dia ser preferível falar em *personalização* do homem e insistir no carácter *permanente* deste processo, não deixa de ser assinalável a chamada de atenção de Ortega para uma etapa formativa fundamental. E não se fica por aí, uma vez que faz caber a maior responsabilidade por educar séria e solidamente os jovens à geração que os precede. Esta traz consigo o quadro hierárquico de valores a que apela e que, ao funcionarem como marcos do crescimento daqueles, os impede de se dispersarem, deformarem e, por fim, de se limitarem a *passar o tempo*. O recurso à *geração*, que o pensamento

²⁰ Ibid., 191 (IV), p. 614.

²¹ “El que a los 20 años no ha creído en un sistema moral, y no se (*sic*) estrechado y comprimido en una jerarquía es el resto de sus días un ser vago y funambulesco que será incapaz de poner tres ideas en raya o en fila.” No seguimento Ortega estabelece uma comparação para tornar mais claro o decisivo valor prático dos pontos de referência de cada jovem: “Los químicos, para hacer cristalizar un ácido, emplean siempre un procedimiento que es u otro cristal preexistente, o el frío o la evaporación lenta en un lugar muy quieto. Ese procedimiento es en la cristalización cerebral un sistema, una visión del mundo (o varias entre qué elegir - esto fuera aún, mejor) que se impone al mozo (...).” - Ibid..

orteguiano maduro viria a tornar numa das suas categorias distintivas²², deixa ver que as tarefas educativas não são apenas obrigação de alguns homens isolados, nomeadamente dos que educam por quefazer profissional; são, sim, missão a cumprir por cada geração. O extenso conceito actual de *educação permanente* inclui como uma das suas peculiaridades o acento colocado na natureza colectiva, quer das aspirações, quer da busca dos meios para a satisfação das necessidades educativas de cada um de nós.²³ No entanto, parece-nos haver um esquecimento paradoxal do que Ortega, na sua linguagem, tão bem exprime ao dizer que “[t]oda generación tiene el deber para con las siguientes de prepararle[s] un canastillo ideológico en que recibirlas cuando nacen al mundo de la curiosidad (...)”²⁴ O cumprimento deste dever passa, segundo a mesma longa carta de 1905 - tão rica em termos de considerações pedagógicas -, pela existência, sobretudo, de alguns homens *selectos*. Nesta fase, Ortega define-os por contraposição a certas figuras públicas que são, contudo, “gentes a dos reales la pieza”²⁵ das quais se distinguem pela sua capacidade de entrega ao trabalho, podendo assim servir para os mais novos como exemplo e fonte de energia, ou seja, como mestres. Igualmente numa carta, mas dirigida a Joaquín Costa três anos depois, em 16 de Julho de 1908, o jovem madrileno afirma aquelas qualidades educativas como privilégio, acima de tudo dos homens de idade: “La vejez es la sazón para tener discípulos”²⁶ e os

²² Cfr. Parte II - Cap. 5.

²³ Cfr., ex., WIEL, Gérard, «Éducation permanente et éducation scolaire», in AVANZINI, Guy (dir.), *La pédagogie au 20^e siècle*, Privat, Toulouse, 1975, pp. 291-315; LENGREND, Paul, *Introduction à l'éducation permanente*, Unesco, Paris, 1970. Como abordagens mais circunscritas cfr. ainda VANBERGEN, P., *Para uma Educação Permanente*, Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos, Coimbra, 1973; PINEAU, Gaston (ed.), *Éducation ou aliénation permanente?: repères mythiques et politiques*, Dunod, Montréal, 1977; SIMÕES, António, *Educação Permanente e Formação de Professores*, ed. autor, Coimbra, 1979; IDEM, *Educação Permanente e Reformas do Sistema Educativo Português: Três Prioridades*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra, 1981.

²⁴ ORTEGA Y GASSET, José, *Cartas*, op. cit., 191 (VI), p. 615.

²⁵ *Ibid.*, p. 619.

²⁶ *Ibid.*, 200 (IV), p. 674.

jovens tornam-se homens autênticos quando aprendem dos mais velhos a disciplina e o respeito, bases indispensáveis para o seu serviço à veracidade, à ciência e à cultura.²⁷

A insistência de Ortega na importância de certos modelos vivos para a formação de cada nova geração, se por um lado soa como denúncia das carências que a esse respeito ele próprio sentia, por outro traduz já a ambição de futuramente vir a ser um desses homens de excepção, um homem *selecto*, digno de ser reconhecido como mestre. E a envolver estas duas preocupações está o cuidado em produzir a partir delas um discurso com validade suprapessoal. Apesar das limitações características dos contactos epistolares, Ortega consegue por este meio atingir esses objectivos essenciais, como se prova ao confrontar os textos citados com outros, do mesmo período, de natureza não epistolar. Estes, mais libertos dos motivos quotidianos, dão lugar igualmente central às questões educativas e às respectivas posições do autor apresentadas já com uma solidez apreciável. Por exemplo, no *Discurso para los juegos florales de Valladolid*²⁸, que embora lido em Outubro de 1906 pelo seu pai foi escrito por Ortega²⁹, encontramos estas palavras: “(...) es absurdo pensar que los nuevos hombres se forjen a sí mismos ese ideal que ha de servirles para dentro dél crearse: entre las más difíciles y complicadas labores que existen en el mundo se cuenta esta de construir un ideal capaz de formar hombres, de conformar generaciones.”³⁰ Inteiramente compatível com as referências anteriores que ajudam até a compreendê-la, esta citação revela um nível de meditação que, interrogando os ideais de formação humana, nos remete para o domínio da Filosofia da Educação.

Não se julguem, porém, os primeiros passos da reflexão de Ortega sobre o universo educativo circunscritos ao plano das suas finalidades e dos seus intervenientes principais. A questão da *disciplina*, em particular da requerida pelo estudo, é uma das que regista, inequi-

²⁷ Cfr. *ibid.*, pp. 673-675.

²⁸ Cfr. IDEM, *Discurso para los juegos florales de Valladolid*, in *ibid.*, pp. 747-776.

²⁹ Cfr. *ibid.*, p. 685 e p. 747 - n. 26.

³⁰ *Ibid.*, p. 771.

vocamente valorizada em função da sua experiência e das exigências pessoais que nesse capítulo desde sempre colocou.³¹ Em 1905 escreve que “hay que obligarse a emplear todos los días, sin dejar uno, las horas que uno se ha propuesto, en los libros. Este es el secreto al menos en esta materia de educación.”³² A inevitável participação do *educando* impõe-se também à reflexão. Com efeito, é hoje um dado adquirido que não há formação sem auto-formação. Mas esta implica, por seu turno, um enorme esforço, o máximo empenho de quem é formando. A capacidade de entrega ao trabalho exigida, conforme salienta o jovem Ortega, aos educadores exige-se com o mesmo vigor a cada educando. Assim, nas palavras há pouco citadas a persistência e a regularidade são requisitos básicos do êxito do estudo e, nesse sentido, a *vontade* (o que é corrente chamar *força de vontade*) tem de ser “reina absoluta”³³.

O labor que o estudioso tem de realizar com abnegação e tranquilidade tem por *meios*, nomeadamente, fontes bibliográficas que há que consultar com todo o rigor, delas tirando notas de várias espécies. “Quien no tome la lectura como un trabajo creará que se entera, pero no se entera”³⁴, sustenta Ortega em 1907, numa altura em que a dureza das suas aprendizagens na Alemanha fornecia um suporte vivido imediato a esse tipo de considerações. Muitos anos mais tarde, a referência, sucessivamente burilada, à leitura como um exercício que obriga o leitor a desempenhar um papel activo³⁵ viria confirmar a compreensão do acto de ler como *trabalho*, como estudo, expressa num momento da formação de Ortega em que ele tinha uma importância decisiva³⁶. Junto a esse aspecto o

³¹ Cfr. Parte I - n. 16.

³² ORTEGA Y GASSET, José, *Cartas*, op. cit., 106 (III), p. 364.

³³ “Hay que hacer de la voluntad una reina absoluta y es preciso que jamás, jamás se subleve nuestro ser a ella.” - Ibid..

³⁴ Ibid., 90 (II), p. 279.

³⁵ Cfr. Introdução - n. 31.

³⁶ Cfr. Parte II - n. 12.

jovem autor tinha ainda de ponderar os horários, a alimentação, o sono³⁷ - motivos vários para, sob diversas formas, mencionar constantemente o fenómeno educativo.

Sendo indubitável a seriedade que tal fenómeno plurifacetado inspira ao jovem de pouco mais de vinte anos, não pode interpretar-se como desprimor para a Pedagogia o facto de Ortega falar, em 1906, numa “pedagogía del paisaje”. Pela boca do personagem fictício Rubín de Cendoya elogia a capacidade de cada *paisagem* de *ensinar algo de novo* e de *induzir a uma nova virtude*, ao ponto de concluir que “el paisaje educa mejor que el más hábil pedagogo”³⁸. Em ocasião anterior³⁹ sugerimos que neste conceito de *paisagem* se antecipa algo do que depois Ortega incluiria no de *circunstância*. Que à *paisagem* referida não correspondem meras características físicas é evidente desde um dos primeiros parágrafos do escrito publicado em «El Imparcial»: “Dejando ir la mirada sobre esa línea oscura que rompe el cielo, advierto que hay en mi alma un grumo metahistórico que llega de una hondanada del pasado y se apresta a hundirse en un porvenir sin límites.”⁴⁰ O que o olhar descobre é, por um lado, o perfil da serra *que se vê* e, por outro, uma espécie de nódulo *que se percebe* como ligação possível entre o passado oriundo da sua profundidade e um futuro ainda sem contornos. “Esa montaña - continua Ortega numa linguagem de extrema beleza - ha perpetuado al través de los siglos su perfil, y en ese hierático perfil se reúnen mis miradas con las de todas las generaciones de españoles, y refractándose en la arista azulada de la sierra, llegan a encontrar las pupilas grises de los padres celtíberos que en horas profundas, vestidos con negros cueros, contemplaron esta misma visión que ahora tenemos nosotros, celtíberos

³⁷ Uma vez mais, é no epistolário que abrange os primeiros anos da estadia de Ortega na Alemanha que se encontram dispersas múltiplas referências a estas *condições educativas*. Elas assumem nalguns casos forma prescritiva, como neste que nos parece valioso no âmbito da Saúde: “Cuando se lucha diariamente muchas horas con libros es necesario tener muy al corriente nuestros negocios con el sueño.” - ORTEGA Y GASSET, José, *Cartas*, op. cit., 106 (III), p. 364.

³⁸ IDEM, «La pedagogía del paisaje», in *Moralejas*, in *O.C.*, I, p. 54.

³⁹ Cfr. Parte II - Cap. 2.

⁴⁰ ORTEGA Y GASSET, José, *La pedagogía del paisaje*, op. cit., p. 53.

de un siglo joven, vestidos con trajes cilíndricos.”⁴¹ A despeito das diferenças entre circunstâncias - de situação, de protagonistas, de condições externas que historicamente as determinam -, há na actual uma recôndita presença das pretéritas. É a paisagem que, apesar de tudo o que a torna única, tem com os seus elementos físicos a virtualidade de se transformar no ponto de encontro entre todas elas. Para isso acontecer é necessário, no entanto, *saber olhar*. Ortega, que frequentemente distinguiria o simples ver de um ver activo⁴² muito dependente de *quem vê*, reserva ao *que é visto* uma quota-parte dessa responsabilidade.

Esse sentido não é estranho também a uma das passagens de *Meditaciones del Quijote* frequentemente citadas. Na reflexão aí exposta, despoletada pelos passeios em El Escorial, nomeadamente pelo bosque de La Herrería, surge entretecida nas teses sobre a realidade e a verdade a referência a uma “pedagogía de la alusión”: “Este bosque benéfico que unge mi cuerpo de salud, ha proporcionado a mi espíritu una grande enseñanza”, reconhece Ortega na sequência da distinção entre *mundo patente* e *mundo profundo*. “Es un bosque magistral; viejo, como deben ser los maestros, sereno y múltiple. Además, practica la pedagogía de la alusión, única pedagogía delicada y profunda.” Para explicitar o essencial da *pedagogia* enaltecida, o autor acrescenta uma frase que citámos num outro contexto: “Quien quiera enseñarnos una verdad que no nos la diga: simplemente que aluda a ella con un breve gesto, gesto que inicie en el aire una ideal trayectoria, deslizándonos por la cual lleguemos nosotros mismos hasta los pies de la nueva verdad.”⁴³ Suscitado pelas potencialidades do bosque estimulantes de uma doutrina filosófica, o comentário de Ortega dá lugar à expressão de um postulado do qual se depreende que aprender é mais do que reter o ensinado; quem aprende vai mais longe na descoberta da verdade e quem ensina só efectivamente realiza a sua missão se souber iniciar o caminho que conduz a essa descoberta.

⁴¹ Ibid.

⁴² Cfr. Parte II - n. 459.

⁴³ Cfr. Parte II - n. 437.

“Quien quiera enseñarnos una verdad, que nos sitúe de modo que la descubramos nosotros”⁴⁴ insiste Ortega num contexto em que procurava separar, na realidade simbolizada pelo bosque, o plano das coisas evidentes dos planos do que não se nos impõe desde logo, antes precisa que *queiramos a sua existência*. Assim como no bosque precisamos de olhar e ouvir activamente para conseguir ver e escutar o que nem a vista desarmada, nem a simples recepção auditiva nos dariam, realidades como a *ciência*, a *arte*, a *justiça*, a *cortesia*, a *religião* (são estes os exemplos dados então por Ortega) requerem o nosso esforço, a nossa vontade para existirem.⁴⁵

Retomemos a ideia de que cada *paisagem* tem a faculdade de nos permitir o encontro com um determinado número de realidades pretéritas. Dois aspectos principais merecem ainda ser destacados. O primeiro relaciona-se com a relevância do conceito de *paisagem* óbvia na reflexão orteguiana, pelo menos até à conferência *Meditación del Escorial* proferida em 1915⁴⁶. Tal conceito serve ao nosso autor para combater o emprego da categoria biológica de *meio* - sobretudo no uso que lhe foi dado no Século XIX - no estudo do ser humano. São por demais sugestivas as palavras de Ortega que passamos a citar: “Con una lupa podemos ver a la *amaeba* moverse sobre la tierra entre otros mínimos animales, entre pedrezuelas microscópicas, entre detritus. La vemos a ella y a lo que la rodea. Pero ¿es que

⁴⁴ IDEM, *M.Q.*, op. cit., p. 336.

⁴⁵ Cfr. *ibid.*

⁴⁶ Trata-se da segunda conferência de um ciclo organizado em Madrid, pela *Sección de Literatura do Ateneo*, com o intuito de que funcionasse como «Guia Espiritual de España». O texto lido por Ortega em 4.IV.1915 foi depois subdividido e publicado com vários títulos. As partes que mais nos interessam encontram-se, respectivamente intituladas «¿Qué es un paisaje?» e «En el paisaje», nas seguintes fontes: cfr. IDEM, *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, op. cit., pp. 139-147; IDEM, *Meditación del Escorial*, in «El Espectador» - VI, op. cit., pp. 553-560. Vale a pena salvaguardar que, embora talvez menos óbvia, a presença do conceito de *paisagem* é também relevante em escritos posteriores, como na abertura de *Muerte y resurrección*, texto precioso de 1917 que começa precisamente com estas palavras: “Todos nuestros actos (...) van como preguntas o como respuestas referidos siempre a aquella porción del mundo que en cada instante existe para nosotros. Nuestra vida es un diálogo, donde es el individuo sólo un interlocutor: el otro es el paisaje, lo circunstante. ¿Cómo entender al uno sin el otro?” - IDEM, *Muerte y resurrección*, in «El Espectador» - II, op. cit., p. 149.

todo eso que nosotros vemos en su derredor existe para ella? No ve, no oye como nosotros la humilde animácula. (...) ¿qué sentido tiene afirmar que la vida de la *amaeba* consiste en la adaptación al medio, si por medio entendemos lo que el hombre percibe, no lo que percibe la *amaeba*?”⁴⁷ Falar de *meio* igualmente a propósito de todos os organismos parece a Ortega incorrecto, à partida porque a explicação que com ele se quer obter, em particular acerca da vida como adaptação, não interroga os limites da intervenção do investigador no fenómeno investigado. Se repararmos bem há uma dupla generalização na tese analisada: a que é assumida pelos biólogos - a vida de *todos* os organismos consiste na adaptação destes ao «seu» meio; a que não é assumida mas que se verifica, uma vez que o que é estudado como diferentes meios de diferentes organismos consiste em *todos* os casos, apesar da variedade de elementos encontrados, no meio único que é o do investigador enquanto ser humano. Daí que a incorrecção assinalada por Ortega se agrave, em vista sobretudo do segundo aspecto da que designámos dupla generalização, pois a pesquisa acerca do meio humano ficaria nivelada com qualquer outra. Embora Uexküll tenha reformulado a noção tradicional de *meio*, restringindo este ao que cada organismo recebe do exterior graças à estrutura dos seus órgãos, Ortega prefere usar o termo *paisagem*. Num sentido amplo “cada especie animal tiene su paisaje y cada raza de hombre el suyo”⁴⁸; no entanto, é indubitável que aquela preferência se justifica por se tratar de um termo que remete fundamentalmente para a peculiaridade da vida humana.

Não só os exemplos aduzidos pelo autor evocam a experiência de indivíduos da nossa espécie, como a definição mais completa de *paisagem* a que chega quase coincide com a de *circunstância* que introduzira no ano anterior em *Meditaciones del Quijote*. Não obstante isso acarretar citações excessivamente longas para o corpo do trabalho, tomemos dois daqueles exemplos dados por Ortega para vincar a ligação entre o homem e a sua *pai-*

⁴⁷ IDEM, *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, op. cit., pp. 142-143.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 144.

sagem. “Juzgamos absurdos, a lo mejor, los actos de un hombre sin advertir que, quizá, son en él reacciones ante cosas que nosotros no vemos, pero que él tiene delante. Al canalla los movimientos del hombre puro y heroico parecen siempre una farsa; y es que el hombre encanallado no encuentra en su paisaje esos delicados objetos que llamamos lo noble, lo digno, lo excelente. No tiene órganos para ellos.”⁴⁹ Aceitando no fundamental a tese de que cada um de nós tem - digamo-lo com a linguagem de Ortega - a sua própria paisagem, o exemplo dispara de imediato as seguintes implicações pedagógicas: 1) o êxito do fomento de qualquer aprendizagem num indivíduo depende da existência nele dos *órgãos* adequados; 2) aferir e incrementar o funcionamento destes, ou eventualmente, concorrer para a sua criação implica antes de tudo o mais a compreensão da paisagem do indivíduo em causa (e é caso para dizer: tantos indivíduos, tantas causas); 3) em suma, educar será, em certo sentido, originar paisagens novas. Deixemos apenas esquematizadas estas considerações, para podermos encadear nelas algo do segundo exemplo que seleccionámos. “ (...) todos recordaréis - diz Ortega - la conocidísima humorada de Heine cuando refiere que al describir los padres misioneros a los esquimales cómo era el cielo cristiano, éstos preguntaron: - Pero, ¿hay focas en ese cielo? Y como les respondieron negativamente, los esquimales exclamaron: - Entonces el cielo cristiano no sirve para nosotros, porque, ¿qué hace un esquimal sin focas?”⁵⁰ Para não correremos o risco de inverter o nosso propósito de dar o maior espaço aos textos e pensamento orteguiano, precisamos de nos auto-impor grande contenção, já que as interrogações em que seria possível desdobrar as dos esquimós citados são inumeráveis. A prática pedagógica oferece múltiplas situações em que as dúvidas, a incompreensão pelos educandos das finalidades educativas se transformam não apenas na pergunta sobre o sentido que tem ou virá a ter o que se dá por almejado, mas ainda - e isso é o mais difícil

⁴⁹ Ibid..

⁵⁰ Ibid., p. 145. Ortega recorre, mais do que uma vez, a esta anedota de Heine que tão bem servia para exprimir a ideia de vínculo entre o homem e as suas condições vitais - cfr., ex., IDEM, *B.P.*, op. cit., p. 279; IDEM, *I.H.U.*, op. cit., p. 207.

obstáculo a superar - na convicção de que isso não faz nem nunca fará parte da sua paisagem. À enorme tentação que o educador sente de, na imediatidade da sua acção, se afincar à mera afirmação dos ideais educativos (com resultados equivalentes aos que teria um missionário que se limitasse à pregação dos dogmas por si aceites), opõe-se, porém, toda a investigação educacional. Esta, mais serena, mais sistemática, pluridisciplinar, tendo a educação como mediata, obriga-se a enquadrar as ocorrências, nomeadamente as dificuldades, num entendimento tão amplo, quanto profundo que, pelo seu carácter epistemo-antropológico, dá no mínimo a garantia de várias alternativas de modos e meios de agir - incluindo, claro está, os que dizem respeito a propor com eficácia as finalidades que a mesma investigação cuidada identificar e justificar como preferíveis. Depois, é preciso testar na prática pedagógica o seu valor e, se as implicações retiradas dos exemplos e em síntese apresentadas forem elas próprias válidas, é decerto um bom ponto de partida o que Ortega chama “la manera cervantina de acercarse a las cosas”, ou seja, “tomar a cada individuo con su paisaje, con lo que él ve, no con lo que nosotros vemos” e “tomar a cada paisaje con su individuo, con el que es capaz de sentirlo plenamente”.⁵¹

Mencionámos a extrema semelhança entre a definição de *circunstância* e a de *paisagem*, que o autor de *Meditación del Escorial* apresenta, e é chegada a altura de o confirmar textualmente. Comuns a ambas são as características de *inevitabilidade*, *limitação* e *conjunto de posibilidades* que ilustrámos com suficiência no que toca à circunstância⁵² e que também estão patentes nestas palavras de 1915: “Significa (...) el paisaje de cada uno la esfera de sus capacidades, todo lo que puede aspirar a ser, y, al propio tiempo, el coto cerrado del cual no puede salir jamás. El paisaje es nuestra limitación, nuestro destino.”⁵³ Ortega estava já a pensar na peculiaridade da vida humana e, se alguma dúvida subsistisse,

⁵¹ IDEM, *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, op. cit., p. 145.

⁵² Cfr. Parte II - Cap. 2.

⁵³ ORTEGA Y GASSET, José, *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, op. cit., p. 145.

dissipá-la-iam as frases imediatamente seguintes: “Ya el ser hombre, el pertenecer a esta aventurosa especie nos limita el horizonte. Pero dentro del horizonte humano padecemos además una nueva limitación. (...) somos españoles y donde quiera que vayamos proyectaremos en torno nuestro un paisaje español.”⁵⁴ Estas linhas, que o conhecimento da biografia e das concepções filosóficas orteguianas muito enriquece, permitem-nos passar agora ao segundo aspecto principal que queríamos destacar, a partir da ideia de que cada *paisagem* representa a possibilidade de encontro com o pretérito.

Para Ortega, o passado é, certamente, espanhol; por isso, no trecho de *La pedagogia del paisaje* que citámos⁵⁵ a montanha patrocina a reunião entre o seu olhar e os olhares de todas as gerações espanholas que o precederam na contemplação daquela paisagem física. Todavia, a importância do passado pátrio não exclui, de modo algum, a da vasta história da humanidade. Esta é até primacial numa interessante carta de 5 de Julho de 1907, escrita em Marburg, na qual Ortega regista em que sentido é preciso “sentirse diluido y solidario con la innúmera hilera de hombres anteriores, presentes y posteriores”⁵⁶. Justifica então que graças à *consciência da continuidade histórica* primeiramente da humanidade e, num âmbito mais delimitado, do povo a que pertencemos, cada um de nós torna-se homem, na medida em que se liberta da angústia de ser um simples indivíduo condenado a morrer ao assumir-se como membro da humanidade em que pode imortalizar-se. “Mientras se cree que el mundo y la cultura han comenzado cuando nosotros teníamos cuatro años no se es hombre”⁵⁷, considera Ortega numa interessante visão da consciência histórica como elemento constituinte da formação humana. No que designa “*corrección histórica*” descobre, pois, valor educativo e sublinha que em particular na história do povo a que cada um de nós pertence encontramos uma

⁵⁴ Ibid..

⁵⁵ Cfr. Parte III - n. 41.

⁵⁶ IDEM, *Cartas*, op. cit., 182 (III), p. 572.

⁵⁷ Ibid..

dimensão essencial que corresponderá ao que é, para os espanhóis, “la pedagogía de Toledo”, na expressiva formulação de Ortega.⁵⁸

Essa dimensão essencial à constituição e conduta do *homem como homem*⁵⁹, ou seja, à sua educação é, mais precisamente, cultural. Na verdade, de tão estreita, a relação entre educação e cultura permite definir esta, numa ampla acepção, em termos semelhantes aos que usamos para definir aquela. No pensamento do jovem Ortega y Gasset a par da afirmação do papel dos mais velhos na satisfação das necessidades educativas dos mais novos surge a concepção lata de *cultura* como “un proceso, una continuidad en ciertas labores. Por eso - esclarece - si seguimos un hilo cualquiera de los que indican las grandes corrientes culturales y lo cortamos en cualquier punto, hallaremos siempre, no un hombre, sino dos: uno más viejo en que se inicia otro más joven, uno más joven en quien madura otro más viejo.”⁶⁰ Sob a forma de algumas raras pessoas - os *mestres* - ou das gerações que elas simbolizam, a edificação humana, seja de cada um de nós, seja dos povos, pressupõe o vínculo educativo-cultural a que aludem com evidência aquelas palavras dirigidas por Ortega nada menos do que a Joaquim Costa, em 1908. Por esta altura começa a crescer a capacidade de intervenção pública do nosso pensador e o facto de as suas preocupações e concepções educativas se manifestarem em simultâneo com esse crescimento deverá ser tido em devida conta.

Em 5 de Outubro de 1907, «El Imparcial» publica o artigo *Reforma del carácter, no reforma de costumbres*⁶¹, em que Ortega se insurge contra uma *Orden Real* de La Cierva (*Ministro de la Gobernación* de António Maura) que, em nome de uma *reforma*, impunha certos limites às tabernas, regulava a prostituição, proibia alguns costumes dos espanhóis.

⁵⁸ Cfr. *ibid.*, pp. 572-573.

⁵⁹ A expressão é usada por Ortega - cfr. *ibid.*, p. 572.

⁶⁰ *Ibid.*, 200 (IV), p. 674.

⁶¹ Cfr. IDEM, *Reforma del carácter, no reforma de costumbres*, in *O.C.*, X, pp. 17-21.

Considerando que é o carácter o que determina as reacções dos indivíduos e que os costumes são apenas produto dessas reacções no meio em que vivem os seus sujeitos, o autor afirma ironicamente que “tanto vale prohibir una costumbre, como prohibir en una nación los terremotos”⁶²; legislar sobre os costumes é ineficaz e querer *reformá-los*, como na época era corrente proclamar-se, é um *absurdo*, porque apenas actuando sobre os factores se poderá realizar uma reforma, uma transformação justa. Sem dúvida, Julián Marías tem razão ao considerar este artigo como o primeiro de Ortega importante do ponto de vista político.⁶³ Está nele patente uma crítica severa que atinge, quer o tipo de decisões geralmente tomadas na vida pública nacional, quer, em particular, o Partido Conservador no poder⁶⁴. Repare-se, no entanto, que os argumentos usados não só traduzem uma genérica concepção pedagógica de modificação dos espanhóis e da sua sociedade, como incluem uma referência explícita às insuficiências do governo vigente em matéria de educação escolar: “*Un gobierno que no ha creado ni una sola escuela popular ni ha dictado una sola ley social, no tiene derecho a prohibir al pueblo una costumbre*. Junto a la inmoralidad horrenda de mantener (...) dos tipos tan diversos de instrucción, la del rico y la del pobre, junto a la nefanda de no ocuparse de la de este, sería un escrúpulo de monja si no fuera una burla deshonesta cuidarse de unos navajazos más o algunas borracheras menos.”⁶⁵ A *instrução* e as *leis sociais* são o que Ortega expressamente aponta como reformável⁶⁶, ao mesmo tempo que, em clara alusão ao estrangeirismo das medidas contestadas, recusa as *imitações simplistas* do que se verificava

⁶² Ibid., p. 18.

⁶³ Cfr. MARÍAS, Julián, *Vocación teórica y vocación política en Ortega*, in *O.*, IX, p. 613.

⁶⁴ “(...) el señor La Cierva (...) en lugar de hacer una ley, una reforma, ha hecho, sin saberlo, una revolución o un golpe de Estado. Todo en pequeño para que no se fatigue la Historia, con la cual tiene tan poco que ver este partido conservador español (...) que, formado en torno de aquella «revolución desde arriba», ha puesto ahora la pingorota de la falta de sentido histórico, acometiendo la reforma de los costumbres.” - ORTEGA Y GASSET, José, *Reforma del carácter, no reforma de costumbres*, op. cit., p. 19.

⁶⁵ Ibid., pp. 19-20.

⁶⁶ Cfr. *ibid.*, p. 20.

noutros países⁶⁷. Este aspecto - que faz lembrar, entre nós, a oposição de Teixeira de Pascoaes a um “espírito simiesco”⁶⁸ - parece-nos bastante relevante para a compreensão correcta do timbre nacional nas primeiras propostas orteguianas com implicações pedagógicas. *Reforma del carácter, no reforma de costumbres* é já um sinal claro de como Ortega faz questão de intervir na sua Espanha, numa situação inquietante para quem “tiene puestos sus amores en el porvenir cultural” do seu povo⁶⁹. Em virtude da natureza destas preocupações, os *intelectuais* são os destinatários do seu convite para que também eles intervenham nos *problemas públicos* e renovem a *emoção liberal* que naquela fase, como sabemos⁷⁰, era associada a *socialismo* pelo jovem Ortega.⁷¹ Entre este e António Maura y Gamazo estalou, em 1908, uma polémica - em torno exactamente do liberalismo espanhol - durante a qual vêm à luz alguns elementos da concepção educativa orteguiana.

Desencadeada pelo artigo *La reforma liberal*⁷², que suscitou também a reacção pública de Ramiro de Maeztu⁷³, a polémica com Maura leva Ortega a escrever *La conservación de la cultura*⁷⁴ que, como aquele, foi publicado em «Faro». Revelando na expressão um cuidado redobrado, em vista certamente do lugar do seu interlocutor à frente do Governo e

⁶⁷ Cfr. *ibid.*. “(...) cuando media España pregunta: «¿Cuáles son las buenas costumbres?», responde la otra media: «La costumbres de Alemania, las costumbres de Inglaterra»” - *Ibid.*, p. 17. “En el prólogo a la Real Orden nos dice el señor La Cierva que quiere «ejercer la provechosa influencia comprobada en otros países.» Lo de siempre: un siglo llevamos trasplantando a España todas las tonterías de Francia, de Inglaterra, de Alemania y ninguna de sus corduras; porque son estas corduras genuinamente francesas, inglesas o alemanas y, por tanto, intrasplantables.” - *Ibid.*, p. 20.

⁶⁸ “Não há maior erro que a pretendida substituição das qualidades próprias por aquelas que admiramos nos outros Povos. Destruímos por completo o nosso carácter e adulteramos, em nós, o que há de bom nos estrangeiros. Não troquemos a nossa figura pela máscara importada.” “*Ao espírito simiesco, de imitação, oponhamos o espírito de iniciativa criadora.*” - PASCOAES, Teixeira de, *Arte de Ser Português*, Edições Roger Delraux, Lisboa, [1978] (reprod. da 2ª ed., 1920), pp. 20-21.

⁶⁹ ORTEGA Y GASSET, José, *Reforma del carácter, no reforma de costumbres*, op. cit., p. 20.

⁷⁰ Cfr. Parte I - Cap. 2.

⁷¹ Cfr. ORTEGA Y GASSET, José, *Reforma del carácter, no reforma de costumbres*, op. cit., p. 21.

⁷² Cfr. Parte I - n. 68.

⁷³ Cfr. Parte I - Cap. 2.

⁷⁴ Cfr. ORTEGA Y GASSET, José, *La conservación de la cultura*, in *O.C.*, X, pp. 39-46.

das capacidades de parlamentar que lhe eram reconhecidas⁷⁵, Ortega clarifica por completo o seu ideal de liberalismo como *progreso* ou aumento da liberdade⁷⁶ e qualifica *La reforma liberal* como um “ensayo de pedagogía política”⁷⁷. Com notória insistência refere-se a *sentido moral, ideal moral* ou *lei científica da vontade* que com mágoa verifica não existir no povo espanhol e que identifica com *ideal de cultura*.⁷⁸ Na sua teorização do liberalismo, enquanto possibilidade de realizar no presente as reformas necessárias a uma nova configuração nacional, Ortega via, portanto, um contributo apropriado de quem entendia que “la función central de la política debe ser la educación”⁷⁹. O artigo é de 1908 e, naturalmente, está nele ainda muito vincada a oposição entre natureza, instinto, inconsciência, por um lado, e cultura, ideias, teorias, por outro.⁸⁰ Contudo, tal oposição, que os neokantianos desfizeram a favor de um dos pólos, serve ali ponderadamente a apresentação de ideias políticas que, pela sua finalidade de aperfeiçoamento cultural, transcendem o plano imediato da prática política e integram um projecto transformador da sociedade por via educativa: “El nuevo liberalismo es un deber (...). Y anticipar ideales y educar según ellos los corazones, constituye la misión impersonal, que sin ensorbercer, obliga (...) a los pensadores de cada

⁷⁵ Quando Antonio Maura herdou de Silvela a direcção dos partidários do regeneracionismo conservador apresentou, em contraste com o seu antecessor, “unos nervios políticos de acero. Su altura política, su aplastante superioridad en el debate, su determinación para exponer sus ideales en forma legislativa polarizó la política. Según Lerroux, la política española podía reducirse a una fórmula: “Con Maura o contra Maura”. “ - CARR, Raymond, *España: de la Restauración a la democracia, 1875-1980*, Editorial Ariel, Barcelona, 1983, p. 107.

⁷⁶ “No hay más que un progreso, el progreso en libertad; todos los demás cambios y sucesos que ocurren en el universo son adelantos únicamente cuando favorecen la expansión de la libertad.” - ORTEGA Y GASSET, José, *La conservación de la cultura*, op. cit., p. 41.

⁷⁷ Ibid., p. 43.

⁷⁸ Cfr. *ibid.*, pp. 42-44.

⁷⁹ Ibid., p. 43.

⁸⁰ “Lo grande, lo único, lo que de sacratísimo hay en el pueblo es esa inconsciencia, esa indiferencia sobrehistórica: pueblo es lo instintivo en la vida de cada nación, lo indeterminado histórico a determinar por la cultura.” - Ibid.. “España (...) es una antigua raza berberisca, donde hubo algunas mujeres hermosas, algunos hombres bravos y algunos pintores de retina genial. Mas por su alma no han pasado ni Platón, ni Newton, ni Kant, y con una terquedad incomprensible viene cometiendo, desde hace tres siglos, el gran pecado contra el Espíritu Santo: la incultura, el horror a las ideas y a las teorías.” - Ibid., p. 44.

pueblo.”⁸¹ É indubitável que Ortega se sentia chamado a cumprir essa obrigação e talvez já até a chefiar os seus compatriotas no sentido de reformas que visavam, não os costumes, como quis reafirmar, mas o cultivo das ideias.⁸² Na cultura coloca as maiores esperanças, quer para a sua pátria, quer para a Europa, na qual acreditava ter Espanha um papel cultural a desempenhar. *Liberdade e cultura* vêm a coincidir como objecto de um ideal supranacional, mesmo universal, de superação ou progresso constante que é, afinal, o ideal educativo supremo. Daí as últimas palavras do artigo originado pela polémica com António Maura: “El progreso exige que hoy intentemos rebosar la moralidad jurídica de ayer, y mañana la de hoy. Conservar la Libertad es pedir más libertad, es conservar el prog[r]eso de la Libertad. Tal suena el principio analógico, de la conservación de la cultura.”⁸³

Desde cedo maduravam em Ortega as ideias relativas a uma profunda mudança intelectual e moral que considerava a carência mais grave dos espanhóis. O confronto com a nação alemã, que pôde conhecer de perto, veio selar as convicções que já germinavam, sobretudo por influência do programa *regeneracionista* de Joaquín Costa, do heterogéneo grupo “del 98” e da aposta da *Institución Libre de Enseñanza* na Educação. A admiração profunda que a Alemanha dos princípios do século lhe inspirava provinha da disciplina, que fazia funcionar todos os domínios da vida daquele país com resultados no âmbito da cultura particularmente admiráveis para o jovem espanhol, recém-chegado e ávido de colmatar aspirações formativas demasiado insatisfeitas em solo pátrio. Na organização alemã - que uma vez exacerbada também saberia criticar⁸⁴ - começou por ver um modelo sem o qual Espanha

⁸¹ Ibid., pp. 44-45.

⁸² Cfr. *ibid.*, p. 45.

⁸³ Ibid., p. 46.

⁸⁴ Trinta anos depois da sua primeira ida à Alemanha, Ortega analisaria criticamente, em *Un rasgo de la vida alemana*, o longo processo de organização da vida colectiva alemã que, facilitado pela tendência do respectivo povo a entregar-se sem reservas à sua funcionalização, se tornou evidente na passagem para o nosso século, então determinando a admiração generalizada dos restantes povos europeus pela grande potência industrial e militar. Nesse momento ainda era apenas visível a eficácia e, portanto, o aspecto positivo das metas e qualidades organizativas dos alemães que o próprio Ortega tantas vezes elogiou por contraste com as dos seus compatriotas. Com o passar dos anos, o reforço da vida colectiva - que tem sempre como

nunca poderia reorientar-se em termos morais e intelectuais. Assim, numa série de artigos publicados, de Outubro de 1905 a Janeiro de 1906, em «El Imparcial», Ortega alarga o seu comentário, feito na qualidade de correspondente do jornal da família aquando da visita de Alfonso XIII a Berlim, a considerações sobre a importância do *grande segredo alemão, o método* que, por sua vez, faz radicar na qualidade do ensino respectivo.⁸⁵ As escolas alemãs de vários níveis e vocações pareciam-lhe o melhor exemplo “no para copiarlas, que este sería el más grave error”, mas para, através do impulso a um aumento do número de professores e de estudantes, e da recusa de ideias pedagógicas obsoletas, enfrentar devidamente o *problema da cultura espanhola*.⁸⁶ O facto de na Alemanha se verificarem ao mesmo tempo o poderio económico e o cultivo das línguas e dos autores clássicos reforçava o ponto de vista orteguiano sobre o valor paradigmático daquela nação e a tese segundo a qual “la cultura es algo que hay que tomar totalmente”⁸⁷. Numa atitude que continua a ser indispensável hoje em dia, Ortega contesta o “practicismo” que considerava dominar a Espanha do seu tempo⁸⁸. Sublinhando uma das vertentes da agora tão reclamada complementaridade dos diferentes âmbitos do saber, refere-se ao carácter uno da cultura como factor da relação directamente proporcional entre, por exemplo, o avanço técnico de um país e uma melhor hermenêutica dos textos de Aristóteles.

preço a progressiva desindividualização dos homens - assumiu um *exclusivismo insólito* de que o Estado *nacional-socialista* era somente um dos frutos. Pensar sobre o exemplo fornecido pela Alemanha, tanto nestes aspectos negativos, como no horizonte de inclinações e decisões que a eles conduziram é o que Ortega, em 1935, propõe em cinco interessantes artigos publicados em «La Nación». - Cfr. IDEM, *Un rasgo de la vida alemana*, in *O.C.*, V, pp. 184-206. Sem deixar de reconhecer no povo alemão uma “*inclinación morbosa*” a perseguir cegamente um determinado objectivo - cfr. *ibid.*, p. 191 -, mostra-se sobretudo preocupado com a questão de “*si la realidad colectiva de hoy, si las sociedades actuales, no son por sí mismas de constitución colectivista, y abandonadas a su espontaneidad no concluirán ahogando la vida personal y transformándose en termiteras humanas.*” - *Ibid.*, p. 205. A premência desta questão para nós é por demais óbvia.

⁸⁵ Cfr. IDEM, «Notas de Berlin», in *Cartas*, op. cit., p. 701.

⁸⁶ Cfr. *ibid.*.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 702.

⁸⁸ “Hoy está de moda en España una informe y vaga cosa llamada «practicismo», que consiste en declarar panacea única la enseñanza técnica e industrial y en protestar de dos míseros cursos de latín que se estudian o, mejor dicho, que no se estudia en los Institutos.” - *Ibid.*.

Embora seja manifesta a atracção que as particularidades políticas e educacionais da sociedade alemã e de outros países exerciam sobre Ortega como pólo de comparação com a realidade da sua pátria, era esta, com a sua especificidade e as suas carências, o que acima de tudo lhe interessava. Daí o tom de exaltação nacional, especialmente nítido nos escritos juvenis produzidos sob o signo do dever de encontrar forças para fazer renascer do passado as sementes de uma nova Espanha. A reflexão sobre o presente, a despeito das leituras pouco positivas que originava, tem de interpretar-se como ponto de partida de propostas para o que queria e acreditava poder ser um futuro auspicioso. Entre uma certa valorização da história espanhola menos recente e a expectativa de um porvir liberto da decadência presente estabelece-se um vínculo significativo, patente em diversos textos, nos quais, de uma ou de outra maneira, a educabilidade humana e as exigências pessoais de aperfeiçoamento surgem também como a chave da confiança de Ortega na revitalização de Espanha. No *Discurso para los juegos florales de Valladolid* exprime a sua convicção de que “el primer mandamiento de una sana moral pública ha de ser este: la mejora de un país no depende de esta o la otra ley sino de que yo, pobre hombre entre millones, logre hacerme mejor; de que no descansa ni pueda darme por contento hasta que en el arte, ciencia u oficio en que trabajo no llegue a alcanzar el más alto grado de perfección posible.”⁸⁹ Se, por um lado, cada cidadão é responsável pela recuperação do país, em virtude desse imperativo de insatisfação permanente e de honradez profissional, por outro, todos têm de intervir no domínio político, de acordo com um segundo mandamento da *moral étnica* preconizada por Ortega: “nada de cuanto acontece en mi país puede serme indiferente.”⁹⁰ Recusados a *panaceia da imitação do estrangeiro*⁹¹ e quaisquer gestos de um *pragmatismo político* identificado com o puro

⁸⁹ IDEM, «Discurso para los juegos florales de Valladolid», in *Cartas*, op. cit., p. 761.

⁹⁰ Ibid., p. 762.

⁹¹ “Imitar al extranjero no debe ser traer aquí unas cuantas de sus leyes, ni un haz de sus costumbres; no es imitar nada de su manera exterior de vivir sino más bien fomentar en nosotros sus mismas preocupaciones, crear en nosotros análogas virtudes que seguramente - pues distintos de ellos somos - producirán siempre leyes distintas y muy otras costumbres.” - Ibid., p. 763.

legislar à margem das necessidades e possibilidades de um povo⁹², caberá à educação a tarefa decisiva de infundir aqueles preceitos essenciais da reforma indispensável em Espanha. Na concepção exposta no discurso de 1906 educar vem a coincidir com formação da *won-tade* das novas gerações, na medida em que “[p]ara ser mejor es preciso querer ser mejor”⁹³ e só o ensino e a educação em geral podem assegurar o manancial de ideais e de bons costumes de que depende, quer o progresso nacional, quer a vida universal. Não obstante a sua juventude, Ortega tem consciência da extrema lentidão desse processo. “Esto (...) no es otra panacea: no promete una cura rápida: la educación y la enseñanza fructifican sólo en tiempos lejanos. Mas no importa (...). Si nosotros no podemos llenar de mies nuestros trojes, hínchenlos nuestros nietos. En ellos reviveremos.”⁹⁴ Duas razões principais levam Ortega a já então dar tamanho crédito ao enriquecimento educativo-cultural como única resposta eficaz para os grandes problemas do país: primeiramente porque considera que a Pedagogia tem *fundamentos científicos profundos e inabaláveis* e, para além disso, porque a educação enquanto actividade é *superior a todas as outras em elevação e em humanidade*.⁹⁵ Ao conceber a Educação como actividade vivida e saber que supera o mero pensamento⁹⁶ Ortega revela uma compreensão apurada do que de essencial faz da realidade educativa o fenómeno

⁹² O que Ortega chama pejorativamente *pragmatismo político* esquece que “con reglamentos y decretos no se hace un pueblo, no se hace vida” - *ibid.* -, redundando em fracasso. Em Espanha essa ineficácia tomava até a forma de *paradoxo político*, o de não se prescindir das leis, mas para as quebrar; enquanto a pretensão de se organizar sem lei caracteriza a anarquia no melhor sentido, ter o capricho de legislar para em seguida ninguém respeitar o estabelecido, a começar pelos próprios legisladores, é para Ortega uma espécie de imposição governamental da anarquia. - Cfr. IDEM, «Anarquía gubernamental», in *Cartas*, op. cit., pp. 289-290.

⁹³ IDEM, *Discurso para los juegos florales de Valladolid*, op. cit., p. 765.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 766. Para outras referências sugestivas ao requisito de muitos anos e persistência para o processo educativo poder dar frutos cfr. *ibid.*, p. 765 e p. 772.

⁹⁵ Cfr. *ibid.*, p. 769.

⁹⁶ Confrontada com as outras actividades humanas, a educação é a única que não admite ser apenas pensada, porque, conforme o jovem espanhol já sustentava, “el pensamiento es sólo la piel de nuestra alma, una ínfima porción del hombre que demás de intelecto y más que intelecto es sentimiento y es voluntad. *La educación se vive educando y siendo educado.*” - *Ibid.* (O sublinhado é nosso.)

humano de maior excelência e da mais extrema complexidade, com reflexos semelhantes na Pedagogia, que o toma, na sua totalidade, por objecto.

A riqueza do *Discurso para los juegos florales de Valladolid* sobressai quando nos apercebemos de que as concepções educativas aí sistematizadas servem de base às posições que nos anos seguintes Ortega defende publicamente ao sentir-se interpelado, por exemplo, pelas pseudo-reformas de La Cierva ou pelo conservadorismo de António Maura que elas serviam. O autor daquele discurso admite que não visa interrogar o sistema educativo a adoptar em Espanha e sim os seus pressupostos básicos. Quer dizer, sente necessidade de começar pelo princípio, o que, podendo parecer o mais natural, é um requisito por vezes ignorado, apesar das consequências gravíssimas. Ortega nem o ignora, nem o deixa na penumbra do menosprezo e resume, por fim, que seja qual for o sistema escolhido o que verdadeiramente importa é que a educação seja *nacional* numa dupla acepção: a de ter fortes raízes no passado - dado que da nossa raça recebemos uma espécie de *sombra espiritual* e, como diz um provérbio árabe que Ortega cita com gosto, *o homem nunca pode saltar para fora da sua sombra* -; a de libertar do fatalismo, fomentando a consciência de que um povo precisa, para viver com nobreza, de educação e de ciência num sentido global⁹⁷.

Sem esquecer a vertente política da questão do renascimento de Espanha, Ortega fá-la depender da *formação moral* dos espanhóis. Esta, por sua vez, depende da *educação* e requer uma atmosfera de auto-confiança (que leva a acreditar que “las cosas serán lo que queramos que sean”⁹⁸) e de prudência (que nos obriga a apontar, como um arqueiro, para tanto mais alto quanto mais longe se encontra o alvo a atingir⁹⁹).

Tem de entender-se neste contexto que o jovem madrilenho, num artigo escrito em 1908, depois portanto da sua primeira estadia na Alemanha, qualifique como uma “opinión

⁹⁷ Cfr. *ibid.*, pp. 773-775 e p. 773 - n. 80.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 776.

⁹⁹ Cfr. *ibid.*, p. 773 - n. 80.

de miope” dizer que o problema nacional só poderia resolver-se com dinheiro¹⁰⁰. A pobreza era, sem dúvida, um facto, mas a solução teria de passar pela pergunta acerca das suas causas. “El pan no puede ser nunca una idea política y por eso el liberalismo tiene que precisar el problema del pan en los términos más exactos del problema del derecho a la propiedad, que no es - aponta Ortega ironicamente - un problema alimenticio sino de cultura.”¹⁰¹ A dificuldade da missão patriótica de o resolver aumentava, inclusive, por não se tratar só de um problema de decadência económica e política: interrompida a *continuidade cultural* em Espanha durante três séculos, impunha-se uma recuperação profunda que refizesse a nação e a reorientasse por um ideal ou virtude que, integrante de uma *moralidade social*¹⁰², se cumpriria apenas na almejada renovação de cada espanhol. E, porque esse ideal (que é afinal a cultura) mobiliza atenção especulativa e reflexão científica, a reforma previamente necessária é a de natureza *intelectual e moral*¹⁰³ com implicações em todo o horizonte cultural europeu¹⁰⁴.

Dois anos depois de Ortega mencionar, em *La pedagogía del paisaje*, a *sinceridade* e a *serenidade* como *as duas grandes virtudes que a pedagogia há-de formar no homem*¹⁰⁵, fala em *La cuestión moral* em *deveres públicos e sociais*, em *justiça política* e em *veracidade* a propósito das *virtudes laicas* que somente um partido liberal socialista poderia ajudar a encontrar e salvaguardar¹⁰⁶. Uma certa oscilação, ora para os resultados individuais da formação, ora para os ganhos sociais que esta acarreta, não encobre a centralidade óbvia das

¹⁰⁰ Cfr. IDEM, *La cuestión moral*, in *O.C.*, X, p. 74.

¹⁰¹ Ibid., p. 75.

¹⁰² Cfr. *ibid.*, pp. 76-77.

¹⁰³ “Si lo enojoso de la vida española proviene de la falta de pan, ¿cómo son también hostiles, inquietos y estrechos los ánimos de los que viven en hartura? (...) sé que el labriego alemán come tan mal como el castellano y que en las clases medias existe una concurrencia de que no hay ni sospecha en España.” - Ibid., p. 74. “Resumiendo: no nos han faltado los elementos físicos para ser felices, sino los elementos espirituales. Nuestra reforma no ha de ser económica sino que primero necesitamos la reforma intelectual y moral.” - Ibid., p. 78.

¹⁰⁴ Cfr. *ibid.*

¹⁰⁵ Cfr. IDEM, *La pedagogía del paisaje*, op. cit., p. 56.

¹⁰⁶ Cfr. IDEM, *La cuestión moral*, op. cit., pp. 77-78.

questões educativas no jovem Ortega, mesmo quando se acentua a aproximação deste ao plano político-partidário da vida pública espanhola. Funciona como denominador comum de todas as referências e como fio condutor de toda a meditação a *paisagem* geográfica e histórica de Espanha em que, *verbi gratia*, o Guadarrama e El Escorial se equiparam às figuras de El Greco e aos acontecimentos da história nacional como jazigo residual de que poderão alimentar-se as novas gerações¹⁰⁷. Estas terão o dever perante as que as precederam e as que se lhes seguirão de zelar por esse depósito de bens e de o enriquecer, assim concorrendo para a única forma de manter válidas, apesar do passar do tempo, as suas riquezas.

Nos primeiros escritos de Ortega enquanto publicista o nexos entre *educação*, *cultura* e *tradição*, embora não tematizado, é fortíssimo, como facilmente se depreende do que temos vindo a analisar. Isso merece ser relevado, sobretudo se pensarmos que se tratava na maior parte dos casos de artigos jornalísticos e publicados no início do século. A despeito de o conceito de *cultura* manter ainda para o jovem autor algum do sentido de legalidade peculiar que os neokantianos de Marburg lhe tinham transmitido, podemos reconhecer *grosso modo* naquele nexos uma concepção perfeitamente compatível com a que perfilhamos. Se quiséssemos sintetizar esta o mais possível, diríamos que: 1) a *cultura* é o património resultante do conjunto das actividades humanas levadas a cabo em comunidades de diferente escala; 2) graças à *educação* esse património vai sendo sucessivamente herdado e enriquecido de geração para geração; 3) a língua, os costumes, as leis, os conhecimentos, a técnica dão, portanto, corpo a uma cadeia complexa de elos cada vez mais apertados e humanos, a *tradição*, cujo calibre depende da qualidade da recriação da cultura operada pela educação. Aos três conceitos mutuamente implicados correspondem realidades humanas, portanto, históricas, dinâmicas, vivas. A tradição, tantas vezes tomada por algo inerte, deve entender-se como o que, podendo estar sempre presente na experiência do ser humano, nunca o

¹⁰⁷ Cfr. IDEM, *La pedagogía del paisaje*, op. cit., p. 56; IDEM, *Meditación del Escorial*, in «El Espectador» - VI, op. cit., p. 553.

estará de maneira idêntica. As suas alterações decorrem das novas aquisições, seja de conhecimentos, de referenciais axiológicos, de instrumentos, seja de vivências particularmente importantes em certos momentos da história. A educação, por elas marcada, é ao mesmo tempo por elas responsável. Esta relação generalizável entre educação, por um lado, e tradição e cultura, por outro, adopta figuras diversas, consoante as coordenadas espaço-temporais que cabem aos homens de *carne e osso*. Daí que as pretensões de formar o homem e de assegurar a sua realização profunda segundo um determinado ideal não possam divorciar-se dos padrões de conduta, que a sociedade com os seus índices culturais tem em vista, ainda que seja para elevar cada vez mais as exigências de humanidade nesses padrões. Assim, o ser humano, individual e colectivamente, tem uma obrigação vital de aperfeiçoar pela educação o que também por esta vai recebendo, a saber, a cultura e, se tomar consciência da tradição a que pertence, percebe o que por esse vínculo lhe é facilitado e o que lhe é peado. Entendemos neste sentido Ortega, quando em plena maturidade afirma que “una herencia no es solo un tesoro; es, a la vez, una carga y una cadena”¹⁰⁸. O que dizíamos sobre a obrigação do homem para com a cultura impele à recusa de uma relação vagamente estabelecida entre educação e cultura, como se esta fosse um molde inalterável e aquela um espelho para o reflectir sobre os indivíduos. A extrema riqueza dessa mútua relação torna-se talvez mais nítida sob o prisma do ser humano, que é o seu sujeito único: o ser que produz a cultura e que, pela educação, se constrói de acordo com o que ele próprio produz. Não é dispensável o contributo de cada homem concreto para esse processo contínuo que une as sucessivas gerações, contributo que só se pode aquilatar no que, por fim, sobreviva de cada vida na dos outros. Por isso Ortega considerava, com vinte e três anos de idade, que “la medida cultural de un hombre la dan sus discípulos”¹⁰⁹.

¹⁰⁸ IDEM, *H.S.*, op. cit., p. 28.

¹⁰⁹ IDEM, *Cartas*, op. cit., 85 (II), p. 263. Ortega posiciona-se nesta carta a respeito do debate em torno da eleição, em 22.XI.1906, do Director da *Real Academia de la Lengua*. Marcelino Menéndez y Pelayo, preterido pela grande maioria dos eleitores em favor de Alejandro Pidal, não parecia aos olhos de Ortega merecer

Se bem que não encontremos nos escritos de juventude do nosso autor a ligação explícita entre educação, cultura e tradição nos termos em que resumidamente a propusemos, ela entrevê-se a cada passo, como que assomando de um fundo subjacente, quer nas ocasiões em que os problemas educativos são abordados numa perspectiva ampla, quer nas ocasiões em que se estuda um sector restrito em que eles são implicados. Dado que nestas o vínculo educativo-cultural é menos evidente, impunha-se antepor as considerações que, inspiradas por aquelas, permitem agora ter o pano de fundo para a compreensão, por exemplo, dos primeiros textos sobre questões universitárias.

Antes do conhecido artigo *Una fiesta de paz*¹¹⁰, escrito em 1909 aquando do quinto centenário da Universidade de Leipzig, Ortega tinha já publicado em 1906 um outro, subdividido em seis partes, sobre *La Universidad española y la Universidad alemana*¹¹¹. É óbvia a motivação para comparar as realidades universitárias que conhecia, uma enquanto estudante pré-licenciado, outra como estudante estrangeiro já licenciado em *Filosofia y Letras*, mas ainda sedento de muitas aprendizagens nesse e noutros domínios do saber. O extenso artigo que, no começo de 1906, «El Imparcial» publicou, embora numa ordenação incorrecta das suas partes¹¹², tem por introdução uma referência ao descrédito manifestado pelos espanhóis em geral, e desde há séculos, relativamente à educação, bem como à solução científica dos seus problemas. Ortega explica esta atitude pelo facto de a educação acarretar uma *ideia de devir*, de preparação para algo não actual, de mudança que se vai realizando¹¹³, ao passo que nas vivências típicas dos espanhóis não há crepúsculos, não há meio

a indignação desencadeada na altura entre os literatos espanhóis, porque, apesar do seu prestígio, não lhe reconhecia *valor cultural*. - Cfr. *ibid.* e *ibid.*, 143 (III), pp. 482-483. Posição idêntica foi assumida por Miguel de Unamuno, que a exprimiu inequivocamente ao próprio Ortega - cfr. *Epistolario Ortega-Unamuno*, op. cit., Carta VII - 2. XII. 1906.

¹¹⁰ Cfr. IDEM, *Una fiesta de paz*, in *O.C.*, I, pp. 124-127.

¹¹¹ Cfr. IDEM, «La Universidad española y la Universidad alemana», in *Cartas*, op. cit., pp. 711-746.

¹¹² Cfr. *ibid.*, pp. 683-684.

¹¹³ Cfr. *ibid.*, p. 711.

termo entre o dia e a noite¹¹⁴. Por essa razão e porque “la educación es de origen reflexivo”¹¹⁵, as ideias de transformação e de aperfeiçoamento, seja de um indivíduo, ou de um povo, parecem a Ortega “perfectamente antiespañolas”¹¹⁶.

Quando tem início a alusão específica às universidades percebe-se que a alemã seja caracterizada como o resultado positivo de muito estudo e trabalho pedagógico por contraste com a espanhola, pobre em pensamento e impermeável a todas as novidades educativas, designadamente no plano do ensino. A apreciação do jovem Ortega a este respeito adopta algumas vezes uma dureza extrema, decerto alimentada por recordações bastante recentes que a experiência na Alemanha vinha ainda agravar. A imutabilidade da maior parte dos professores na Universidade espanhola é emparceirada com a dos agricultores resistentes aos avanços da Agronomia¹¹⁷ e, nesse pano de fundo, o *catedrático* destaca-se como uma espécie de Sancho Pança, como um ser acomodado para quem é exclusiva preocupação falar na importância da sua disciplina. A responsabilidade da situação não cabe, todavia, aos professores unicamente, na medida em que “en la cuestión pedagógica, como en toda otra cuestión, el erro y la culpa son tan grandes, tan absolutos, que ni un hombre ni aun una clase social tienen fuerza bastante para haberl[o]s cometido.”¹¹⁸

O problema da Universidade em Espanha derivava, segundo Ortega, de um processo, com várias gerações de intervenientes, que só tomado *estaticamente* permite identificar os estudantes, os pais e os professores como vectores por ele responsáveis. Numa visão mais adequada à natureza do problema ressalta como seu factor principal o fim prescrito à Uni-

¹¹⁴ Cfr. *ibid.*, p. 712.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 713.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 712.

¹¹⁷ “Nos lamentamos desde las columnas de los periódicos y desde la tribuna del Parlamento de que los labriegos castellanos siguen hoy, sus almas góticas a la espalda, arando la inmensa llanura pacientemente con el mismo arado que hace veinte y pico de siglos trajeron unos razonables romanos. Y lo peor es que en la Universidad española ocurre lo propio y que casi todos sus profesores, de almas no menos góticas y labriegas, siguen arando con bovina paciencia los frescos cerebros de las nuevas generaciones según el mismo rito que hace diez sig[los] era de uso.” - *Ibid.*, p. 713.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 714.

versidade pelo respectivo Estado, que assim baliza a sua qualidade, a dos professores e a dos estudantes.¹¹⁹

Debruçando-se na parte II do artigo sobre a história de Espanha, o autor situa nos Séculos XIII a XV o início de uma interpretação original e fecunda do Catolicismo que poderia ter feito do seu país uma *Grécia cristã*, não fora a *fatalidade histórica*, que levou a dispendar a força nacional em guerras, afastando os espanhóis daquela possibilidade.¹²⁰ No rumo que estes tomaram, as acções mais frutuozas resultaram de grandes pressões e Ortega admite que à alma espanhola a pressão seja tão precisa como a um repucho para que a água se eleve no ar. O ensimesmamento e a depressão sentimental dos seus contemporâneos seriam quiçá determinantes de novos frutos, se não houvesse uma *propensão unilateral* a apelar à economia, à industrialização e à técnica, como se a elas se reduzissem a cultura e a europeização desejáveis.¹²¹ A sustentar esta denúncia - que deveria ressoar hoje em dia com a máxima actualidade também em Portugal - Ortega afirma que no estrangeiro, em vez desse reducionismo que fazia do ensino clássico e artístico inimigo da cultura moderna, era possível encontrar, pelo contrário, um investimento em tal ensino. Por outro lado, volta a evocar a sua tese da necessidade de ver a cultura como um todo¹²² cujos reflexos imediatos ao nível da reforma da Universidade passa a analisar. A instituição em causa é para Ortega a “representación la más alta de la cultura, porque en ella cifra, no sólo la de hoy, sino la de mañana”¹²³. Por conseguinte, antes de quaisquer mudanças de pormenor, quanto a currículos ou à classe docente, ela carece de uma transformação profunda na concepção dos seus

¹¹⁹ “(...) para mayor claridad considérese la institución pedagógica compuesta de tres dimensiones (...): el profesor, o sea la latitud; el estudiante y su padre (...), la longitud [;] y el fin que cada Estado prescribe a sus Universidades, o sea la profundidad.” - Ibid., p. 715. Em seguida Ortega diz ser esta última dimensão a mais importante, porque “de ella depende la capacidad y hace buenos o malos a profesores y estudiantes.” - Ibid., pp. 715-716.

¹²⁰ Cfr. *ibid.*, p. 716.

¹²¹ Cfr. *ibid.*, pp. 717-718.

¹²² Cfr. *ibid.*, p. 719. Cfr. Parte III - n. 87.

¹²³ IDEM, *La Universidad española y la Universidad alemana*, op. cit., p. 720.

próprios fins.¹²⁴ Perguntar por estes e avaliar as consequências deles decorrentes mobilizaria persistentemente a meditação orteguiana, da qual *Misión de la Universidad* seria, salva-guardada a sua importância crucial, apenas um dos produtos. Logo em 1906 surge como inevitável a interrogação: *o que deve ser a Universidad?* Para lhe responder, Espanha tinha de *digerir à sua maneira* o que já havia noutras sociedades e lhe fazia falta, ou seja, tinha nesse sentido de *espanholizar o europeu*¹²⁵, capacitando-se, ao mesmo tempo, de que a Universidad, enquanto “fábrica de arados que ararán el porvenir”¹²⁶, é o instrumento privilegiado para a mudança de rumo histórico.

Ao questionarem-se sobre a situação nacional da vida universitária, os espanhóis - refere Ortega na parte III do artigo - tendem a recusar as verdadeiras causas, o que dificulta a resolução dos problemas. Perguntas como “¿Por qué anda tan mal la cosa científica? ¿Por qué los estudiantes salen de la Universidad como rayos del sol por un cristal sin mancharlo ni mancharse? ¿Por qué las mentes de los mozos que siguen carreras quedan permanentemente doncellas? “deixariam de se pôr, se se partisse de uma ideia correcta do que deve ser a Universidad, e não se julgasse satisfatório responder-lhes com um motivo *objectivo*, seja a duração dos períodos lectivos, as faltas às lições, ou o número de páginas dadas na disciplina.¹²⁷ Quanto a estes aspectos, a Universidad alemã servia a Ortega de contraponto, não de modelo, pois nela verificava haver maior variedade na duração dos cursos, menos semanas de aulas do que em Espanha e exigir-se ao estudante muito conhecimento para além do que o professor tinha explicado. O facto de os alunos espanhóis faltarem às aulas justificava-se por existir apenas “un fantasma de enseñanza universitária” no seio de uma sociedade que no seu todo, pelas coisas e pessoas, pelos preconceitos e

¹²⁴ Cfr. *ibid.*, pp. 719-720.

¹²⁵ Cfr. *ibid.*, p. 720.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 721.

¹²⁷ *Ibid.*, pp. 721-722.

juízos, favorecia um *ensino negativo*, arredio das virtudes e dominado pela *opinião pública*.¹²⁸

Por entender que maus professores e maus alunos eram reflexo de uma má Universidade, e não o contrário, Ortega retoma na parte IV do seu artigo a pergunta pelo que deve ser a Universidade. Acaba, no entanto, por se dedicar ao confronto entre várias facetas da docência universitária na Alemanha e em Espanha. Escreve então que naquele país o professor da Universidade “es siempre una figura personal y eminente”¹²⁹ que, sem interferir nas escolhas dos seus alunos, é também ele livre para ensinar o que sabe, enquanto investigador científico e enquanto professor de uma determinada ciência, tendo para isso autonomia em termos de programas, metodologias e até de horários. Os professores da Universidade alemã, apesar da diversidade de estatutos que lhes correspondia no *corpus academicus*¹³⁰, eram em geral bem remunerados - Ortega ilustra-o minuciosamente¹³¹. Se neste aspecto o contraste com os da Universidade espanhola era evidente, não era menor a diferença nas exigências que a uns e outros se colocavam. O autor, que antes caricaturara, como vimos, a rotina sem interesse dos *catedráticos* do seu país e que tinha já escrito que *pensar não custa dinheiro*, mas sim bastante mais trabalho do que muitos dos seus compatriotas julgavam¹³², sublinha que, por seu turno, os professores alemães, até sê-lo, tiveram de percorrer um caminho de extrema dureza, em esforço, tenacidade e mesmo dispêndio de dinheiro.

Ortega refere-se, na parte V do artigo em análise, aos *Privatdozenten* (professores livres), que representavam na Alemanha um estado intermédio entre os recém-doutores e os professores ordinários¹³³. Pareciam-lhe talvez o elemento mais original da Universidade alemã e os grandes obreiros da indispensável renovação universitária, pois “llegan con sus

¹²⁸ Cfr. *ibid.*, p. 725.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 727.

¹³⁰ Cfr. *ibid.*, pp. 728-730.

¹³¹ Cfr. *ibid.*, pp. 730-733.

¹³² Cfr. *ibid.*, p. 713.

¹³³ Cfr. *ibid.*, p. 736.

odrecillos de erudición, plenos de vinos bravos y frescos, que remozan la virgen eterna de la ciencia”¹³⁴. Era tremenda a distância entre este tipo de docentes alemães, que trocavam os doces devaneios, os jogos políticos, a ambição cega de progredir na carreira pelo casto e fecundo trabalho científico¹³⁵, e os professores em Espanha, que, para além de insuficientes em número, viviam sempre desfasados da ciência mais recente¹³⁶. Sem deixar de assinalar que na Universidade alemã também havia imperfeições, Ortega considera-as, contudo, *excepcionais e não constitutivas*, o que a caracterizava, acima de tudo, era o elevado número de homens que nela se entregavam “única y exclusivamente a las más altas labores humanas, las que proyectan reciamente sobre el porvenir a las razas[,] que las cultivan y fomentan.”¹³⁷

São ainda muito interessantes os dados que, na última parte do seu artigo, Ortega apresenta acerca do nível das *lições* universitárias na Alemanha e do peso que os *exercícios práticos* e os *seminários* adquiriam em virtude de a ciência moderna escapar, pela sua complexidade e vastidão, a uma exposição sistemática.¹³⁸ Para além do que podia retirar da sua experiência directa da acção docente naquele país, procurava enquadrar esta, ora recorrendo a citações¹³⁹, ora tecendo as suas próprias considerações. Qualifica nada menos do que como *a grande descoberta pedagógica contemporânea* em relação ao Ensino Superior a de que “la ciencia no se puede enseñar y sí el método para crearla”¹⁴⁰ e mostra ter consciência das implicações de tal descoberta no trabalho a realizar pelo estudante, nas metodologias,

¹³⁴ Ibid., p. 737.

¹³⁵ Cfr. *ibid.*, p. 734.

¹³⁶ Cfr. *ibid.*, p. 737. Ortega tem naturalmente em conta a situação por si verificada, como estudante, na transição para o nosso século e que sabemos ter sido muito limitada no âmbito filosófico, em particular em termos do conhecimento de um pensamento tão decisivo como o kantiano - cfr. ROMERO, Francisco, «Sobre los estudios filosóficos en España a fines del siglo XIX», in *Ortega y el problema de la jefatura espiritual y otros ensayos*, op. cit., pp. 124-134.

¹³⁷ ORTEGA Y GASSET, José, *La Universidad española y la Universidad alemana*, op. cit., p. 738.

¹³⁸ Cfr. *ibid.*, pp. 739-742.

¹³⁹ Cfr., ex., *ibid.*, p. 738 e pp. 744-745.

¹⁴⁰ *Ibid.*, pp. 741-742.

materiais e atitude que o professor tem conseqüentemente de adoptar e na vida universitária, em geral. Conclui, todavia, não haver ainda em Espanha condições para colocar com seriedade estas questões, nem as relativas à especialização científica, pelo que termina com um voto tão amargo quanto irónico: “Ya que no tengamos un especialista en coxis, tengamos maestros de anatomía de 1906 y no la tan añeja que de su época al día de hoy le hayan nacido al hombre huesos nuevos.”¹⁴¹

O pendor apologético do extenso e valioso artigo *La Universidad española y la Universidad alemana* parece-nos derivar mais do confronto desigual entre as instituições comparadas do que de inteiro mérito daquela que é elogiada. Com efeito, Ortega chega a mencionar a *crise actual* da Universidade alemã¹⁴² e apenas dois anos mais tarde, num outro artigo publicado em 19 de Julho de 1908 em «El Imparcial», alude aos efeitos negativos globais do imperialismo alemão na respectiva situação educativo-cultural: “La labor educativa alemana es hoy - ¡no hablo de ayer! - una fábrica de falsificaciones. Desde los jardines de la infancia hasta los seminarios de las Universidades hállase montada una gigantesca industria para falsificar hombres y convertirlos en servidores del Imperio.”¹⁴³ Esta apreciação, que em certa medida antecipa a leitura feita muito depois em *Un rasgo de la vida alemana*¹⁴⁴, origina até, na altura, uma valoração positiva da situação espanhola¹⁴⁵. Não evidentemente da sua Universidade, que em 1909, no já citado artigo *Una fiesta de paz*, volta a ser alvo de uma crítica impiedosa. Ortega tem presente a ideia de Renan de que a paz ger-

¹⁴¹ Ibid., p. 746.

¹⁴² Cfr. *ibid.*, p. 743.

¹⁴³ IDEM, *Meier-Graefe*, in *O.C.*, I, p. 96.

¹⁴⁴ Cfr. Parte III - n. 84.

¹⁴⁵ O artigo tinha sido suscitado pela visita a Madrid de Meier-Graefe, um crítico alemão de pintura. Por isso a valoração que referimos diz respeito ao universo artístico e note-se como se entrelaça com um juízo de sentido contrário sobre as condições envolventes das obras dos grandes mestres espanhóis: “Tenemos en la confusión de nuestros Museos y en la lobreguez de claustros y capillas las más hondas enseñanzas de veracidad estética que acaso haya en Europa.” - IDEM, *Meyer-Graefe*, *op. cit.*, p. 98.

mina mesmo nos momentos de máxima turbulência da vida histórica¹⁴⁶, porque pela cultura os homens aproximam-se e fazem fermentar a boa vontade. O festejo do quinto centenário da Universidade de Leipzig dá ao autor espanhol ocasião para propor a sua elaboração daquela ideia a propósito da instituição universitária, que, sendo um órgão de cultura, é então também um *órgão de paz*, aliás, o que o é por excelência. Graças a esta concepção, Ortega podia simultaneamente rebater a opinião ingénua dos que atribuíam a decadência cultural em Espanha às múltiplas vicissitudes da sua história e alimentar o projecto de uma Universidade capaz de, no meio de todas as contrariedades, se erguer como um reduto de vitalidade, de tranquilidade, de virtude e de sabedoria. A diferença abismal entre esse projecto e a realidade universitária nacional é o que precisamente leva Ortega a falar desta como “una realidad tristísima” e, pensando na Universidade madrilenha que frequentara, a enumerar entre as suas características “un edificio sucio y sin fisonomía, unos hombres solemnes que, repitiendo unas palabras muertas, propagan en las nuevas generaciones su ineptitud y su pesadumbre interior; unos muchachos escolares que juegan al billar, piden ruidosamente el punto y son dos veces al año clasificados en aprobados y suspensos.”¹⁴⁷ Com uma tal imagem presente, seria difícil aos leitores de Ortega, como ele próprio admite, encontrarem sentido na sua ideia de Universidade: “Tiene razón el lector: si es eso la Universidad, en lugar de hallar en ella la categoría de la paz, habríamos de considerala como categoría del achabacamiento.”¹⁴⁸ De novo a Universidade alemã vinha em auxílio do principal intuito do nosso autor, a saber, o de estimular, mostrando que era possível, a reforma pretendida; desta vez, era a Universidade de Leipzig em particular que lhe servia de exemplo, com os seus quinhentos anos de trabalho continuado e frutuoso, não obstante os inúmeros acontecimentos que fora dos seus muros permitem pensar numa outra continuidade, mas de guer-

¹⁴⁶ Cfr. Parte I - n. 61.

¹⁴⁷ ORTEGA Y GASSET, José, *Una fiesta de paz*, op. cit., p. 125.

¹⁴⁸ Ibid..

ras, de confrontos, em suma, de toda a espécie de instabilidade. Dentro dela as preocupações e os interesses eram, porém, radicalmente opostos aos momentâneos e utilitários do exterior; os objectos de estudo, o esforço empreendido, a vida dos universitários, do ponto de vista imediato inúteis, ideais, porque pacíficos, seriam um contributo decisivo para as dimensões melhor sucedidas da Alemanha actual. Ao evidenciar os resultados positivos de uma Universidade determinada, onde durante cinco séculos mestres e discípulos se uniram em torno de um ideal comum, garantia de paz interior que cultivavam na aparente pluralidade e inutilidade dos seus interesses científicos¹⁴⁹, Ortega proclamava o papel insubstituível de toda a Universidade autêntica na construção de uma *realidade nova e mais firme*, através da sua busca de verdade, de justiça, de beleza.

Apontámos já a importância que a actividade de conferencista teve na vida de Ortega, designadamente no momento em que começa a impor-se como figura pública em Espanha. A propósito das conferências *Los problemas nacionales y la juventud* e *La ciencia y la religión como problemas políticos*, proferidas em 1909, dissemos, inclusive, o suficiente¹⁵⁰ para se perceber, quer as preocupações com a *educação da consciência política* dos espanhóis, quer o carácter pedagógico da própria atitude do orador que se coloca ao serviço da liberdade e da democracia asseguradas pela vertente humanizadora da cultura. Quando no ano seguinte Ortega apresenta em Bilbao a famosa conferência *La pedagogía social como programa político*¹⁵¹, tinha já antes, portanto, em diversas ocasiões e através de várias

¹⁴⁹ “Recórrase la historia alemana, historia no menos temblorosa y doliente que la nuestra, tal vez más cruel: guerras feudales, guerras políticas, guerras religiosas, revoluciones, desolación, perpetua inestabilidad. Al través de todo ello la corporación lipsiense ha proseguido su obra de enjambre solícito y labrador (...)” “(...) la naturaleza física, el pasado clásico y oriental, la teología, la jurisprudencia, la matemática, el arte, llenaban por completo sus ánimos. Nada de eso se come, nada de eso se cobra, nada de eso se besa (...)” - Ibid., p. 126. “Apartándose de la realidad, la corporación secular de Leipzig ha logrado, merced a su poder de idealizar, poner sobre el mundo una realidad nueva y más firme.” - Ibid., p. 127.

¹⁵⁰ Cfr. Parte I - Cap. 2.

¹⁵¹ Cfr. Parte I - n. 126.

formas de comunicação transmitido algumas ideias essenciais integrantes da sua posição pessoal sobre a formação de cidadãos responsáveis, vinculados entre si por laços culturais. No entanto, em 1910 todas essas ideias se sistematizam num discurso que, devido a uma maior definição do intuito de intervenção política do orador, se obriga a relacionar, com cuidados teóricos que o comentário de acontecimentos do quotidiano não permite, os tipos de ideais indispensáveis à resolução dos problemas nacionais; e o lugar dado à pergunta sobre o que deve ser o homem e a sociedade é tal, que o que se apresenta como *programa político* representa o primeiro grande marco da reflexão pedagógica de Ortega y Gasset.

O jovem pensador, que encontrava no neokantismo argumentos filosóficos para em nome da verdade, da bondade e da beleza universais defender um ideal de homem e de cultura, mostra-se convicto de ser este ideal a saída necessária para o problema de Espanha. Precisa, porém, de provar aos seus compatriotas qual o encadeamento entre o que se pretende fazer e o que se propõe como meio para o fazer. Há que partir da pretensão comum de transformar o país, isto é, de fazer dele outra coisa distinta do que era naquele presente e perguntar: “¿Cuál debe ser esa España ideal hacia la cual orientamos nuestros corazones, como los rostros de los ciegos suelen orientarse hacia la parte donde se derrama un poco de luminosidad?”¹⁵² Esta pergunta, imprescindível no âmbito de uma política preocupada com a sua própria orientação, com a prévia direcção dos seus actos¹⁵³, leva Ortega a reflectir sobre outro domínio, o da Educação, em que é igualmente essencial operar transformações em função de um ideal.

O orador refere-se, então, ao sentido dos termos latinos *eductio* e *educatio* (acção de *extrair uma coisa de outra*, de *converter uma coisa menos boa noutra melhor*) que persiste no uso actual de *educação*, logo ilustrado pela seguinte formulação: “Por la educación obte-

¹⁵² ORTEGA Y GASSET, José, *P.S.P.P.*, op. cit., p. 507.

¹⁵³ “(...) es menester repetir a toda hora que es un acto inmoral convertirse en conquistador del poder sin crearse previamente un ideal gubernativo. Ciertamente: política es acción, pero la acción es también movimiento, es ir de un lugar a otro, es dar un paso, y un paso exige una dirección (...).” - *Ibid.*

nemos de un individuo imperfecto un hombre cuyo pecho resplandece en irradiaciones virtuosas.”¹⁵⁴ Esta passagem de um estado a outro do ser humano coloca à Pedagogia dois problemas fundamentais, que Ortega faz questão em definir: o de determinar o ideal ou *forma futura de homem* em vista da qual se procurará formar o educando; o de achar os *meios intelectuais, morais e estéticos* através dos quais se possa orientar o educando para aquele ideal.¹⁵⁵ Trata-se de problemas que é preciso colocar com a máxima precisão, problemas específicos dessa vertente que, para distinguir da pura e simples prática pedagógica, Ortega designa a “pedagogía, en cuanto ciencia”. Incumbe-lhe, em primeiro lugar, “la fijación del tipo ideal mediante una labor rigurosísima y exacta” ou, noutras palavras que reforçam a imagem de uma cuidada conceptualização do jovem conferencista, a “ciencia pedagógica tiene que comenzar por ser la determinación científica del ideal pedagógico, de los fines educativos.”¹⁵⁶ O trabalho que, em segundo lugar, tem de realizar não é menos exigente e a comparação com a Física dá-nos a garantia da instrumentalidade científica que Ortega associa também à dimensão do saber acerca dos métodos e técnicas da acção educativa: “Como la física estatuye las leyes de la naturaleza, y luego en las técnicas particulares se aplican estas leyes a la fabricación, así la pedagogía anticipa lo que el hombre debe ser, y después busca los instrumentos para hacer que el hombre llegue a ser lo que debe.”¹⁵⁷

Um outro problema imposto por si a esta reflexão diz respeito ao *homem*, que tanto é o objecto das mudanças educativas e do ideal que lhes preside, como o sujeito que as projecta e as opera. O julgamento de Jesus e a Revolução Francesa são para Ortega episódios que exemplificam a equivocidade do homem: num caso o mesmo ser humano é visto como um heterodoxo, um judeu, um Deus, ou um réu, pelos fariseus, pelos romanos, pelos pescadores da Galileia, ou por Pilatos; no outro vemos sair do terror revolucionário a proclama-

¹⁵⁴ Ibid., p. 508.

¹⁵⁵ Cfr. *ibid.*, pp. 508-509.

¹⁵⁶ Ibid., p. 508.

¹⁵⁷ Ibid., p. 509.

ção dos direitos do ser humano nela entendido como cidadão. Passível de inúmeras definições, o homem é um verdadeiro problema, que pela sua especificidade confere ao universo educativo uma eminência sublinhada pela adjectivação orteguiana: “Una vez que nos hemos dejado seriamente penetrar de un respeto ilimitado hacia este problema, el más humano de todos por ser el hombre mismo el problema, yo creo que nos llegaremos a la pedagogía con religioso tremor (...).”¹⁵⁸ Ortega, que antes tinha já usado a expressão “divina operación educativa”¹⁵⁹, dilucida ainda que o homem em causa na educação não se reduz a indivíduo biológico, o que explica a dignidade humana reflectida na Educação e na Pedagogia.¹⁶⁰ O homem é, sobretudo, alguém que *pensa, sente e quer*, graças a uma interioridade que o distingue de todas as outras espécies animais. Por isso, o nosso autor opõe ao *homem exterior* o *homem interior* e sustenta ser a educação deste o problema peculiar da Pedagogia.¹⁶¹ Ortega estabelecia desde há anos esta distinção entre vida exterior e vida interior do ser humano, embora não tivesse explicitamente desenvolvido as suas implicações pedagógicas. Por exemplo, numa carta de 1906 dirigida à sua noiva comenta a situação de umas raparigas conhecidas de ambos, dizendo: “Mira qué vidas más amargas: pasan por la tierra con dolores externos y no tienen el alma educada suficientemente para sustituir esa vida exterior por otra interior intensa.”¹⁶² Inspirado pelo conhecimento dos sucessivos golpes sofridos pelas jovens em causa, este registo feito de passagem permite-nos, se abstrairmos das suas determinações puramente circunstanciais, entrever quer a ideia da educação como fortalecimento interior, que prepara o homem para enfrentar as vicissitudes e os apelos vindos do exterior, quer o juízo de que a vida interior é a mais valiosa. O período que completa o há

¹⁵⁸ Ibid., p. 510.

¹⁵⁹ Ibid., p. 508.

¹⁶⁰ “(...) ¿ es el hombre un individuo biológico, un puro organismo? La contestación será inequívoca; no es sólo un caso de la biología, puesto que es la biología misma. No es sólo un grado en la escala zoológica, puesto que es él quien construye la escala entera.” “Cuando hablamos, por tanto, de educar a un hombre no nos referimos a esa imagen corpórea y discontinua del individuo biológico.” - Ibid., p. 511.

¹⁶¹ Cfr. *ibid.*, p. 512.

¹⁶² IDEM, *Cartas*, op. cit., 118 (III), p. 431.

pouco citado vai também nesse sentido: “Esas son verdaderas desventuras que deben enseñarnos a castigar nuestras exigencias exteriores [;] no se debe pedir nada a lo que nos rodea: es preciso pedirnos todo a nosotros mismos.”¹⁶³ Há aqui ainda uma alusão à autodisciplina requerida para garantir a superioridade axiológica da vida interior, aspecto que nos faz lembrar o conflito entre o “hombre de las apariencias” e o “hombre de la realidad” que, partindo de S. Paulo, Unamuno analisa¹⁶⁴ e nos apresenta com grande intensidade nas suas “nivolas”. Mesmo às concepções orteguianas maduras de um *eu* entendido como *núcleo profundo e íntimo do nosso ser* (por oposição a um *eu* como *personalidade externa, periférica, convencional*)¹⁶⁵ e de *homem selecto, nobre* (por oposição a *homem vulgar*)¹⁶⁶ não seria estranha aquela contraposição básica entre vida exterior e vida interior que em *La pedagogia social como programa político* é evocada como auxiliar na delimitação das supremas finalidades educativas.

Por razões sobejamente apontadas, a conferência de 1910 engloba os *factos especificamente humanos* (portanto, de máxima relevância pedagógica) na *ciência*, na *moral* e na *arte*, que, tal como os neokantianos de Marburg, Ortega considera os pilares das aspirações e realizações da Humanidade. Na afirmação peremptória de que os seus conteúdos *não são património individual* alicerça-se a meditação sobre o homem que a educação tem de ter privilegiadamente em conta. Mais do que em qualquer outro contexto, é evidente a aceitação pelo jovem orador das doutrinas pedagógicas de Paul Natorp, que, aliás, nomeia e cita¹⁶⁷. O carácter social da educação é explicado, tanto em *Sozial Pädagogik* (de 1898) e *Philosophische Propedeutik* (de 1903), como nas numerosas obras posteriores do filósofo

¹⁶³ Ibid.

¹⁶⁴ Em Unamuno, a superação das limitações externas pelo homem, que para além de indivíduo biológico é *pessoa*, significa para este a condição de possibilidade de se tornar eterno e com consciência da sua eternidade. - Cfr. UNAMUNO, Miguel de, *Del sentimiento trágico de la vida - en los hombres y en los pueblos*, in *O.C.*, VII, p. 229.

¹⁶⁵ Cfr., ex., ORTEGA Y GASSET, José, *Estafeta romántica. - Un poeta indo*, in *O.C.*, III, p. 18.

¹⁶⁶ Cfr., ex., IDEM, *R.M.*, op. cit., Cap. VII.

¹⁶⁷ Cfr. IDEM, *P.S.P.P.*, op. cit., p. 513 e p. 515.

alemão sobre Pedagogia e Filosofia, pela tese da subordinação da actividade económica e governativa da sociedade ao respectivo fim moral último que cabe à educação promover, sob a forma de virtudes da comunidade que conduzirão à Justiça, de cuja construção todos devem participar e beneficiar.¹⁶⁸ No quadro deste pensamento, a *cultura* é no plano da história da humanidade o que a *formação* é no plano da evolução espiritual do indivíduo, a saber, o enriquecimento progressivo, a partir de um património comum sujeito às mesmas leis de evolução que a *comunidade educadora* em todos os seus *graus de organização*.¹⁶⁹ Ortega, tendo presente a imensa potencialidade das teses de Natorp sobre o condicionamento social da educação e a fundamentação filosófica em que elas assentam, selecciona aquelas que, expostas numa versão simplificada, poderiam funcionar para os destinatários da sua conferência como um incentivo efectivo para as reformas nacionais julgadas inadiáveis. A educação que preconiza há-de atender à luta travada dentro de cada homem entre um *eu individual e caprichoso* e um *eu que pensa a verdade, a bondade e a beleza comum a todos*; à distinção entre o *homem da natureza* e o *homem da cultura*; e ao facto de que o *indivíduo isolado não pode ser homem*.¹⁷⁰ Dizer que o humano consiste particularmente na participação de cada indivíduo nas esferas objectivas da ciência, da moral e da arte ou dizer que a realidade humana concreta é o indivíduo socializado são duas formas de vincular o homem a um processo que transcende o sujeito individual e apenas tem sentido à altura da Humanidade. Por isso Ortega sublinha que na relação educativa o educador tem perante si, não um

¹⁶⁸ Cfr., sobretudo, os §§ 34-38 de *Propedêutica Filosófica* e §§ 8-9 e §§15-18 do *Curso de Pedagogia Social*. As duas obras encontram-se traduzidas, ex., num só volume e em Castelhana: NATORP, Paul, *Propedêutica filosófica. Kant y la Escuela de Marburgo. Curso de Pedagogía Social*, Editorial Porrúa, México, 1975. Muito antes, as Ediciones de la Lectura tinham publicado separadamente traduções de *Sozial Pädagogik* e de *Allgemeine Pädagogik*, a primeira das quais com um interessante Prólogo do autor e Introdução de Manuel García Morente - cfr. NATORP, Paul, *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, trad. - da 3ª ed. alemã - de Sánchez Rivero, Ediciones de la Lectura, Madrid, s.d.; IDEM, *Curso de Pedagogía*, trad. em Castelhana de María de Maeztu, Ediciones de la Lectura, Madrid, 1915.

¹⁶⁹ Cfr. *ibid.*, p. 118 e ss..

¹⁷⁰ Cfr. ORTEGA Y GASSET, José, *P.S.P.P.*, op. cit., pp. 512-513.

mero indivíduo, mas um *tecido social*: o educando traz consigo os hábitos, as impressões, as aspirações e ideias que reinam na sua família; e como esta, por sua vez, vive num determinado município de um Estado, num certo momento da história de um povo, a comunidade inteira condiciona os actos educativos.¹⁷¹ Mediante os dois pólos da relação educativa e o que entre eles se realiza, toda a Humanidade gravita em torno da Educação e reveste-a de uma vocação supra-individual. Consequentemente, se a Pedagogia não for social, ela será errónea e estéril.

Para além de Natorp, Platão e Pestalozzi (duas referências fundamentais do próprio pensador alemão) são chamados por Ortega em favor das concepções pedagógicas apresentadas na conferência. No entanto, a elaboração que delas decorre surge já ligada ao contexto concreto de Espanha e revela um cunho tipicamente orteguiano: “Si educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. Antes llamamos a esto política: he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español un problema pedagógico.”¹⁷² A importância dada por Natorp à educação como tema primordial da Filosofia e os elementos da sua pedagogia social influenciaram Ortega, tanto directamente, com reflexo no uso por este de teses e argumentos coincidentes, como indirectamente, ajudando-o, como Robert McClintock bem assinalou, a identificar a sua missão pedagógica¹⁷³. A assimilação entre o poder que a Educação e a Política partilham na transformação das sociedades, ao mesmo tempo que obriga a colocar as questões políticas com a seriedade das educativas, permite a

¹⁷¹ Cfr. *ibid.*, pp. 513-514. Ortega, que refere expressamente a situação de ensino, usa o termo “pedagogo” no sentido mais restrito esclarecido na Introdução e que, doravante, nos dispensamos de assinalar.

¹⁷² *Ibid.*, p. 515. Para o esclarecimento da referência ao *problema espanhol como um problema pedagógico* dado dois anos antes cfr. IDEM, *Asamblea para el Progreso de las Ciencias*, in *O.C.*, I, p. 103.

¹⁷³ Cfr. McCLINTOCK, Robert, *Man and His Circumstances: Ortega as Educator*, op. cit., Cap. II.

Ortega tornar-se arauto de uma pedagogia que lhe parece garantir a solução científica dessas questões.

Justificado o título *La pedagogia social como programa* político, o conferencista podia prosseguir na análise dos problemas nacionais como problemas pedagógicos, que não dispensam, pelo contrário supõem, a *cooperación* de todos numa produção comum. Decifrando a categoria de *Arbeitsbildung* de Pestalozzi como *educação para o trabalho e educação pelo trabalho*, Ortega dá a sua achega à ideia de autêntica obra de uma comunidade: nos antípodas do trabalho de escravos, exemplificado nos constructores das pirâmides egípcias que carregavam sob um calor tórrido e o olhar distante do faraó com a sua corte os enormes blocos de pedra para uma obra que sabiam não ser para eles, o trabalho em que se funda a sociedade implica uma combinação de esforços individuais selada por um interesse de que todos comungam, por um sentido partilhado por quantos nele colaborem.¹⁷⁴ A importância do socialismo para Ortega residia precisamente no reconhecimento do trabalho como valioso e na promoção do homem como um trabalhador consciente do particular significado do seu contributo para a comunidade. “Socializar al hombre - diz es hacer de él un trabajador en la magnífica tarea humana, en la cultura, donde cultura abarca todo, desde cavar la tierra hasta componer versos.”¹⁷⁵ Nesta acepção de cultura, que pela sua amplitude suaviza a rigidez da correspondente definição neokantiana, vem assentar o *valor ético da pedagogia social*, na medida em que “si todo individuo social ha de ser trabajador en la cultura, todo trabajador tiene derecho a que se le dote de la conciencia cultural”¹⁷⁶. Por si só este *direito* de todos torna imoral a existência de homens *incultos* (ou melhor, de *sub-homens*) e implica a socialização da educação que passa pela *escuela única*. Ortega defende-

¹⁷⁴ Cfr. ORTEGA Y GASSET, José, *P.S.P.P.*, op. cit., pp. 516-517.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 517. A valorização do trabalho persistiria nas propostas orteguianas, mesmo muitos anos após a fase de fervor socialista; o empenhamento público nos primeiros tempos da II República torná-la-ia especialmente evidente. - Cfr. IDEM, *Discurso en León*, in *O.C.*, XI, pp. 308-309; IDEM, *Rectificación de la República*, in *ibid.*, p. 383; IDEM, *Discurso en Oviedo*, in *ibid.*, p. 441 e p. 443.

¹⁷⁶ IDEM, *P.S.P.P.*, op. cit., p. 518.

-o com vigor, qualificando de *crime de lesa-Humanidade* haver ainda - e não apenas em Espanha - uma *escuela dos ricos* e uma *escuela dos pobres*, situação que favorece a ruptura da unidade humana e aceita, pelo menos tacitamente, duas qualidades de homens.¹⁷⁷

A par de uma *educação pela e para a sociedade* e da respectiva socialização da educação, a pedagogia social, segundo o conferencista, *exige a escuela laica*. Elucidada a raiz etimológica grega deste adjetivo, Ortega joga com o sentido de *popular* como laical e toma posição sobre o problema do ensino da religião, um dos problemas que mais mobiliza o combate entre *conservadores* e *liberais* em Espanha, a partir da Restauração e, com mais ou menos intensidade, até à II República.¹⁷⁸ Na altura em que é proferida a conferência de Bilbao vivia-se um dos períodos agitados em torno da questão do ensino do catecismo nas escolas públicas, sobre a qual Ortega se manifestara inequivocamente no mês anterior, num artigo de «El Imparcial». Intitulado com ironia *Catecismo para la lectura de una carta*¹⁷⁹, surge na sequência da convocatória para uma reunião de protesto contra as escolas laicas. Marcelino Menéndez Pelayo tinha dado o seu apoio incondicional à iniciativa através de uma carta, que o artigo cita e comenta alternadamente para rebater, não a opção religiosa que sustentava a posição do famoso historiador literário, mas os argumentos por este aduzidos como decorrentes da sua consciência social e científica. Em paralelo com a denúncia enér-

¹⁷⁷ “Llegará un tiempo - por ignominia todavía no ha llegado - en que no habrá que estudiar a los hombres clasificados dentro de las categorías de pobre y rico, como se clasifican las animáculas en vertebradas e invertebradas. Pero es aún peor que hoy los hombres se dividan también en cultos e incultos; es decir, en hombres y subhombres.” - Ibid.. A defesa da *escuela única*, que deveria pôr fim a esta situação inaceitável, tinha sido publicamente assumida, no final do ano anterior, lado a lado com a referência à reivindicação do salário mínimo dos trabalhadores - cfr. IDEM, *La ciencia y la religión como problemas políticos*, in *O.C.*, X, p. 125 -, o que confirma o empenhamento de Ortega em difundir a ideia da educação e da cultura como necessidades básicas de todos os seres humanos.

¹⁷⁸ A proeminência deste problema nas diferentes etapas da história contemporânea de Espanha está patente no estudo de Gómez Molleda que desde 1966 se tornou uma fonte fundamental - cfr. GÓMEZ MOLLEDA, María Dolores, *Los reformadores de la España contemporánea*, op. cit., Cap. VII e ss. - e na obra, bastante mais recente, de Puelles Benítez que também já citámos anteriormente e que reputamos de extrema utilidade - cfr. PUELLES BENÍTEZ, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*, op. cit., Segunda Parte e p. 472 e ss..

¹⁷⁹ Cfr. ORTEGA Y GASSET, José, *Catecismo para la lectura de una carta*, in *O.C.*, X, pp. 133-138.

gica do que de impreciso, de capcioso e mesmo de erróneo encontrava naquela carta, Ortega esclarece que “la escuela laica ni teóricamente pretende excluir, ni en la mayor parte de los casos excluye, la enseñanza religiosa. La escuela laica se limita a negar el derecho a que se eduque a los niños en una enseñanza religiosa según la dogmática de una escuela determinada.”¹⁸⁰ Para o nosso autor não tem cabimento excluir o religioso da educação e sim, do ensino estatal, uma confissão particular. Defendida desde logo por apelo à ciência pedagógica¹⁸¹, esta posição aparece em *La pedagogía social como programa político* como uma das consequências do reconhecimento do valor social da educação. Assim, antes até de reiterar a afirmação de que laico se opõe a eclesiástico, e não a religioso¹⁸², diz nada menos que a escola laica é *a que a pedagogía científica exige*¹⁸³. Só em seguida, desenvolve a sua recusa de uma escola tornada restritiva pela sua submissão a uma dada religião, cuja ortodoxia exerce na comunidade uma função dissociadora. Não deve estranhar-se que Ortega ligue com toda a naturalidade a esta questão a do ensino público *versus* ensino privado, porque este último quase coincidia com o ensino confessional (católico)¹⁸⁴. Por outro lado, o ideal

¹⁸⁰ Ibid., pp. 135-136.

¹⁸¹ “Hay, con respecto a la escuela laica, dos cuestiones de orden muy diverso: una cuestión de credo religioso y otra cuestión puramente pedagógica. Esta es la que conviene poner en claro primero y la que exige una respuesta inequívoca cuando se conjura nuestra conciencia científica. (...) ¿cabe dentro de una pedagogía científica la exclusión del elemento religioso? Por mi parte la respuesta no ofrecerá equívoco alguno. Respondo: no. Pero la viceversa ha de ser también verdad. ¿Cabe dentro de la pedagogía científica otro elemento religioso que el determinado científicamente por ella? No; cien veces no.” - Ibid., p. 137.

¹⁸² Cfr. *ibid.*.

¹⁸³ Cfr. IDEM, *P.S.P.P.*, op. cit., p. 519.

¹⁸⁴ “En íntima conexión con el tema de la libertad de enseñanza, la existencia de una dualidad de escuelas desde comienzos del siglo XIX se debe fundamentalmente a la precariedad de recursos económicos del incipiente Estado liberal para acometer debidamente la tarea de la instrucción pública. (...) la enseñanza privada se identifica en nuestra historia con la enseñanza católica o confesional, aunque no dejen de existir islotes de carácter estrictamente laico como la Institución Libre de Enseñanza o las escuelas anarquistas.” - PUELLES BENÍTEZ, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*, op. cit., p. 474. É evidente que Ortega pensava nesta oposição entre ensino público e ensino privado ao falar de uma *escuela dos pobres* e de outra *dos ricos*. Também a este respeito a síntese de Puelles Benítez merece ser citada: “La enseñanza pública se va a caracterizar, en general, por su menesterosidad y por la insuficiencia de medios, mientras que la enseñanza privada confesional va a ser la enseñanza de calidad a la que aspiran no solo las élites dominantes, sino también amplias capas de población. Obviamente, aquella es prácticamente gratuita y popular, mientras que esta es onerosa y selectiva.” - Ibid., pp. 474-475.

de um Estado socializado que no momento o atraía particularmente acarretava a defesa do público face ao privado, como a do popular e laico face ao restritivo e confessional. Deve entender-se neste contexto, quer a suspeita contra a exigência de separação entre público e privado¹⁸⁵ - protagonizada pela Igreja, em nome da liberdade de ensino, sempre que a situação política punha em risco a existência das suas escolas -, quer a negação taxativa da intocabilidade do direito das famílias a educarem os seus filhos¹⁸⁶. Ortega atribui, o papel de *única educadora* à sociedade que primeiramente referira como o fim da educação.¹⁸⁷ A própria ideia de Deus interessa-lhe do ponto de vista das suas repercussões sociais e, do mesmo modo que um mês antes apelara à *Teodiceia de Pestalozzi*¹⁸⁸, à sua valorização do sentimento da divindade a par da formação moral, na conferência de «*El Sitio*» fala, sob o título «Teología social», na missão socializadora de Cristo¹⁸⁹.

A rematar todo o discurso Ortega refere a ideia de comunidade (de trabalho e cultura) como um ensinamento da Europa, pelo que enaltece a *europaização*, assimilando-a a *solução* para o problema de Espanha. E elogia Unamuno - apesar das posições que tinham já desencadeado a aguda polémica entre ambos -¹⁹⁰ e, sobretudo, Joaquín Costa¹⁹¹ enquanto mentores de uma exigente reforma moral e intelectual do país, para a qual aquela conferência visava ser programática.

185 - "(...) la vida privada, como distinta de la pública, suele ser un pretexto para conservar un rincón de fiero egoísmo (...)" - ORTEGA Y GASSET, José, *P.S.P.P.*, op. cit., p. 519.

186 Cfr. *ibid.*.

187 Cfr. *ibid.*.

188 Cfr. IDEM, *Catecismo para la lectura de una carta*, op. cit., pp. 137-138.

189 Cfr. IDEM, *P.S.P.P.*, op. cit., pp. 520-521.

190 "(...) D. Miguel de Unamuno, ignoro cómo se las arregla, que aunque se nos presenta como africanizador es, quiera o no, por el poder de su espíritu y su densa religiosidad cultural, uno de los directores de nuestros afanes europeos." - *Ibid.*, p. 521.

191 "Uniendo fuertemente ambas palabras [*regeneración; europaización*], D. Joaquín Costa labró para siempre el escudo de aquellas esperanzas peninsulares. Su libro *Reconstitución y europaización de España* ha orientado durante doce años nuestra voluntad, a la vez que en él aprendíamos el estilo político, la sensibilidad histórica y el mejor castellano." - *Ibid.*.

Não é um pormenor de somenos importância que o jovem orador, numa ocasião em que pretende apresentar-se como mensageiro de um determinado projecto político-pedagógico, evoque os homens e as doutrinas que com maior peso orientaram a sua formação pessoal, mesmo quando, como ressalva a propósito de Joaquín Costa, deles discorde *nalguns pontos essenciais*. O que aparentemente não passaria de elemento biográfico ganha qualidade pedagógica, se for visto à luz da avaliação do significado educativo que têm para cada um certas pessoas, certas ideias, certas circunstâncias.

Até ao *Prólogo a «Pedagogia general derivada del fin de la educación»*, de J. F. Herbart¹⁹², os registos orteguianos com explícitas referências de natureza pedagógica não se revestem do aspecto compacto ilustrado em *La pedagogía social como programa político*. Contudo, merecem consideração, porque, ainda que surjam em breves escritos dificilmente rotuláveis como «estudos pedagógicos», eles ajudam-nos a configurar as concepções educativo-culturais de Ortega, no momento em que inclusive iniciava a sua carreira docente.

Uma ideia como a da força unificadora da cultura, por exemplo, serve-lhe para interrogar o sentido do nacionalismo catalão, como faz no artigo *Diputado por la cultura*¹⁹³ a pretexto da eleição de Luis de Zulueta para, nas Cortes, representar Barcelona e a respectiva província. Este facto é motivo de regozijo para Ortega, uma vez que o pedagogo catalão poderia, em virtude das suas ideias sobre cultura, dar uma faceta nova à imprecisa e infrutífera *Solidariedade catalã*. “En la persona del nuevo diputado el nacionalismo se purifica y se transforma en partido promotor de cultura”¹⁹⁴, escreve Ortega para por fim formular um

¹⁹² Cfr. IDEM, *Prólogo a «Pedagogía general derivada del fin de la educación»*, de J.F. Herbart, in *O.C.*, VI, pp. 265-291. Doravante referir-nos-emos a este prólogo através da abreviatura P.P.G..

¹⁹³ Cfr. IDEM, *Diputado por la cultura*, in *O.C.*, X, pp. 143-146.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 144.

voto de unidade nacional, sob a forma da tese de que “Barcelona y Madrid tienen la misma cosa que hacer: educarse, participar en la cultura”¹⁹⁵.

Antes de terminar o ano de 1910, o nosso autor, já nomeado professor de Metafísica da *Universidad Central de Madrid*, tem ainda oportunidade de reflectir sobre uma faceta muito importante da educação espanhola, baseando-se numa fase do seu trajecto formativo e tendo como principal estímulo um livro de Ramón Pérez de Ayala que logo viria a gerar enorme polémica. Trata-se de *A.M.D.G. - La vida en los colegios de jesuitas*, uma das quatro primeiras novelas de Ayala fortemente autobiográficas e protagonizadas por Alberto Díaz de Guzmán. Apesar da ligação que existe entre todas elas¹⁹⁶, *A.M.D.G.* distingue-se por tomar como central o tema da educação, o que é feito, aliás, numa perspectiva de raiz *institucionista*. O peso da educação escolar religiosa no país e o facto do próprio Ayala ter frequentado o colégio de jesuítas em Gijón são determinantes no desenvolvimento de uma crítica que se dirige, particularmente, às perversões da pedagogia jesuítica Ortega, que vivera também, sobretudo no colégio de Miraflores del Palo, a disciplina militarista e a pobreza de um ensino que apenas visava a acumulação de conhecimentos, escreve *Al margen del libro «A.M.D.G.»*¹⁹⁷ irmanado do mesmo espírito, que não poupa os professores da Companhia de Jesus. Embora a paisagem que recorda como pano de fundo da sua experiência seja, ao contrário da evocada por Ayala, de uma extrema luminosidade - de acordo, quer com a região geográfica em questão, quer com a idiosincrasia de Ortega -¹⁹⁸,

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 146.

¹⁹⁶ Cfr., ex., AMORÓS, Andrés, «Introducción», in PÉREZ DE AYALA, Ramón, *A.M.D.G. - La vida en los colegios de los jesuitas*, 3ª ed., Cátedra, Madrid, 1984, p. 13 e ss..

¹⁹⁷ Cfr. ORTEGA Y GASSET, José, *Al margen del libro «A.M.D.G.»*, in *O.C.*, I, pp. 532-535.

¹⁹⁸ Por traduzirem uma interessante visão retrospectiva do lugar e da atmosfera em que decorreu um momento crucial da sua educação, atendamos às palavras que Ortega escreve, após a sua referência ao cargo de *imperador* que fazia parte, conforme explica Ayala - cfr. PÉREZ DE AYALA, Ramón, *A.M.D.G. - La vida en los colegios de jesuitas*, op. cit., pp. 217-218 -, do *sistema de emulação* entre os alunos nos colégios da Companhia de Jesus: “(...) yo también fui *emperador* en el colegio que los jesuitas mantienen en Miraflores del Palo, junto a Málaga (...) un lugar que el Mediterráneo halaga, donde la tierra pierde su valor elemental, donde el agua marina desciende al menester de esclava y convierte su líquida amplitud en un espejo reverberante, que refle a lo único que allí es real: la Luz.” Não é pela sua importância estilística que esta citação

a rigidez e a esterilidade do ensino jesuítico merecem-lhe uma denúncia que corrobora por inteiro a da obra analisada. O tipo de instrução que retirou a capacidade de rir a Bertuco - diminutivo por que era tratado o personagem principal de *A.M.D.G.* - e se aliava a uma pseudomoral de regras sem sentido, em muitos casos opostas à fraternidade e a uma vida saudável em geral, levam Ortega a acentuar, num ou noutro dos comentários finais, o carácter até negativo dos colégios satirizados por Ayala num tempo em que estava aceso o debate em torno do clericalismo na sociedade espanhola. Por exemplo, culpabiliza os jesuítas de, tendo educado os filhos das famílias espanholas mais abastadas, não terem sido capazes de fazer sair de entre eles os impulsionadores de uma vida pública mais fecunda, da cultura nacional tão almejada. Em vez disso, “los jesuítas, mordiendo las porciones más enérgicas de sus almas, los han inutilizado *ad majorem Dei gloriam*. ¡Adios unidad del espíritu, adiós impetuosidad cordial, adiós afán por hacer mejor el mundo en que vivimos!”¹⁹⁹

Pérez de Ayala transmite uma apreciação que não se resume ao que seria puro antijesuítismo, se não entrevíssemos, pela positiva, a defesa de um modelo de ensino favorável ao respeito pela liberdade e pela dignidade do indivíduo. Simbolizado pelo padre Atienza e em parte pelo padre Sequeros - personagens construídos a partir, respectivamente, de Julio Cejador e de Eladio Sangrador - aquele modelo era, na verdade, mais do que de ensino estrito; Ayala partilhava o grande ideal dos homens da *Institución Libre de Enseñanza* de regenerar pela educação a sociedade e é enquanto contraria esta meta que a pedagogia

tem cabimento, mas sim, como dizíamos anteriormente, pelo significado biográfico que dela é possível retirar e com maior evidência ainda nas frases seguintes, a que não falta um toque irónico muito orteguiano: “Saliendo de Málaga, siguiendo la línea ondulante de la costa, se entra en el imperio de la luz. Lector, yo he sido durante seis años emperador dentro de una gota de luz, en un imperio más azul y esplendoroso que la tierra de los mandarines. Desde aquel tiempo, claro está, mi vida significa una fatal decadencia, y mis afanes democráticos acaso no sean otra cosa que una manera del despecho.” - ORTEGA Y GASSET, José, *Al margen del libro «A.M.D.G.»*, op. cit., p. 532.

¹⁹⁹ Ibid., p. 535. Numa passagem anterior já Ortega jogara com a divisa da Companhia de Jesus para exprimir o juízo a que conduz o livro de Ayala que a tem por título: “San Ignacio, santo administrativo y organizador, ha dotado a sus hijos espirituales con el arte maravilloso de utilizar las criaturas para la mejor gloria de Dios, y como las mejores no se resignan fácilmente al papel de instrumentos, se las utiliza inutilizándolas.” - Ibid., p. 534.

jesuítica suscita a sua desapiedada condenação. De modo semelhante, Ortega está preocupado com todo o universo das carências educativas nacionais, pelo que considera que o livro em apreço “trasciende de la literatura y significa un documento valiosísimo para el problema de la reforma pedagógica española.”²⁰⁰ É evidente, no entanto, que quer exprimir o seu juízo sobre o problema numa sua vertente determinada, que era fundamental discutir tendo em vista, justamente, essa reforma. E poder recorrer ao argumento da experiência pessoal legitimava a sua posição, cuja singularidade vinca sob a forma de um único reparo a *A.M.D.G.*: “El libro de Ayala es (...) de una gran exactitud. Sólo hallo un olvido (...) de suma gravedad: no haber hecho constar de una manera taxativa que el vicio radical de los jesuitas, y especialmente de los jesuitas españoles, no consiste en el maquiavelismo, ni en la codicia, ni en la soberbia, sino lisa y llanamente en la ignorancia.”²⁰¹ Ortega faz, por conseguinte, questão de assinalar uma incapacidade de natureza intelectual que permitia recusar a docência jesuítica à margem de considerações de outra ordem, designadamente religiosa. Tanto por não preencherem esse requisito básico de todo o ensino, como por em nenhuma medida fomentarem as virtudes imprescindíveis ao crescimento cultural e à consequente dinamização social, os seus antigos mestres parecem-lhe no mínimo “invencidos”²⁰², ou seja, *sem vergonha*.

Esta última forma de julgar os jesuítas corresponde a um ponto de vista subordinado ao qual Ortega valora igualmente os restantes sectores da sociedade em Espanha. Num estudo sobre Baroja que realizou por aquela mesma altura²⁰³, a sua interpretação do novelista inclui várias e interessantes anotações de que destacamos dois períodos, que cremos sintetizarem o ponto de vista acima mencionado: “Quien ama verdaderamente a la sociedad ha de querer profundamente perfeccionarla. El amor es amor a la perfección de lo

²⁰⁰ Ibid., p. 535.

²⁰¹ Ibid..

²⁰² Cfr. IDEM, *La ciencia y la religión como problemas políticos*, in *O.C.*, X, p. 127.

²⁰³ Referimo-nos ao escrito - citado de passagem anteriormente (cfr. Parte II - n. 255) - intitulado *Una primera vista sobre Baroja*, que, embora escrito em 1910, foi publicado pela primeira vez em «La Lectura», em 1915, e muitos anos depois integrado numa das várias edições de «El Espectador» - I.

amado.”²⁰⁴ Quaisquer que sejam os seus responsáveis, a deficiente colaboração nas tarefas nacionais é, nesta perspectiva, um problema de *amor* - entendido este numa acepção, que em *Meditaciones del Quijote* concorreria para uma primeira definição de Filosofia inspirada na concepção de *amor intellectualis* de Espinosa²⁰⁵. Em extrema proximidade com a ideia de *aperfeiçoamento que se quer fortemente* encontramos uma outra que reputamos de essencial e que Ortega enuncia como condição de possibilidade de uma visão não-barojiana dos espanhóis. Referimo-nos à ideia - exposta como reivindicação - de uma *sociedade mais diferenciada*, com maior número de alternativas para escolha, o que tornaria as opções individuais menos rígidas e mais concordantes com as potencialidades de cada um. Este aspecto, de que depende a saúde dos homens e, portanto, a da sua vida colectiva também, tem de ser assumido na Educação como uma preocupação constante. Proclamada desde pelo menos o Movimento da Educação Nova, ela está longe, ainda hoje em dia, de ser completamente respeitada nas decisões com efeitos concretos nas nossas vidas. Não obstante serem diversas as circunstâncias tidas em conta, continua a ser válida a equação formulada por Ortega entre pluralidade de modos de viver possíveis e realização pessoal. A propósito da situação do seu país que observava com um intuito de óbvio alcance pedagógico, regista, por exemplo, que em Espanha “hay dos docenas de maneras de vivir y nada más. El individuo, al llegar a la mocedad, es forzado a aceptar una de ellas, y quiera o no tiene que verificar la ablación o la compresión de aquellos miembros espirituales que no coinciden con el volumen del molde.” O resultado disso não poderia ser mais negativo: “(...) así se compone nuestro pueblo de individuos fracasados (...); gentes esterilizadas por su oficio, que no coincide con su genialidad personal, con sus facultades e inclinaciones. Ni los hombres pueden ejercer suficientemente la función que aparentan servir, ni ésta permite la expansión de las energías peculiari-

²⁰⁴ IDEM, *Una primera vista sobre Baroja*, in «El Espectador» - I, op. cit., p. 117.

²⁰⁵ Cfr. Parte II - n. 171 e n. 852.

simas que cada hombre trae al mundo.”²⁰⁶ Pensada por Ortega como o inverso do que verificara na Alemanha²⁰⁷, essa limitação que aponta à sua pátria apresenta-se-lhe agravada pela inflexibilidade com que nela se encaram os desempenhos profissionais e todos os gestos visados pela opinião pública. Encontra assim dificultada a educação - quer do intelecto, quer da emoção²⁰⁸ - absolutamente indispensável a um novo estado de coisas.

A cultura francesa de que Espanha dependia por completo já não podia, segundo Ortega, fornecer a *disciplina* necessária à vitalização nacional. Como ilustrámos na Parte I, esse foi um dos motivos que levaram o jovem madrileno a dirigir para a Alemanha as suas expectativas de uma formação mais sólida.²⁰⁹ Não deixa de ser importante sublinhar agora o

²⁰⁶ IDEM, *Una primera vista sobre Baroja*, op. cit., p. 118.

²⁰⁷ Ortega conta como lhe pareceu *pitoresca* uma das respostas a um anúncio que, recém-chegado a Leipzig, publicara nos jornais solicitando intercâmbio com um estudante local, que o ajudaria a progredir na conversação em Alemão e no conhecimento do país que escolhera para aprofundar os seus estudos. “Entre las varias ofertas que recibí, fue una la de Max Funke, *studiosus rerum naturalium et linguarum orientalium*.” Após uma breve digressão reveladora da emoção profunda que a memória desse tempo lhe causava, Ortega continua: “Max Funke me dijo que era su padre un modesto viajante de comercio; que él estudiaba en la Universidad Geografía, Mineralogía, Botánica, Zoología y, además, chino y tibetano”, acrescentando que queria vir a ser explorador do Tibete. - Cfr. *ibid.*, pp. 118-119. À determinação com que, desde muito cedo, decidira o seu futuro ligava-se o programa por si estabelecido no sentido de estudar certas matérias, de vir a publicar trabalhos de especialidade sobre a região do seu interesse, o que lhe permitiria ganhar nome como cientista e, graças a ele, conseguir apoios do Governo e investimentos privados para realizar uma expedição; sobre esta escreveria em seguida um livro, o que lhe traria dinheiro e, provavelmente, uma posição na carreira académica e um casamento que, por sua vez, lhe assegurariam a continuação das suas investigações. Não só o desejo pouco comum do jovem alemão, como a antecipação dos passos que precisaria de dar para o satisfazer servem a Ortega de exemplo de um contexto onde são admissíveis e viáveis múltiplas formas de vida. “Todo esto, rigurosamente histórico - garante - . Hoy leo con frecuencia en la *Frankfurter Zeitung* artículos de Max Funke sobre asuntos del Tíbet “ e, estando assim a avançar no caminho traçado, era de esperar que viesse a concretizar todo o seu programa “con la normalidad y el buen compás con que el hijo de un cacique se hace en España bachiller primero, luego licenciado en Derecho, y al cabo juez o registrador o notario.” - *Ibid.*, p. 119. Na ironia destas palavras que não resistimos a citar está implícita a afirmação de que tal concretização não depende de quaisquer capacidades invulgares do sujeito em causa - trata-se de opções e de níveis de realização consentâneos com os interesses e potencialidades de cada pessoa. Max Funke, aos olhos de Ortega, era até ingénua, pouco inteligente e pouco imaginativo, incapaz, portanto, de algo sublime - cfr. IDEM, *Cartas*, op. cit., ex., 34 e 35 (II); “valía para muy poco; acaso valía sólo para ir una vez al Tíbet”, mas, conforme o nosso autor quer concluir, “[s]i llega a ir, habrá realizado su definición.” - IDEM, *Una primera vista sobre Baroja*, op. cit., p. 119. E isso é, sem dúvida, o mais importante para cada um.

²⁰⁸ “Mientras la aspereza de nuestras libros nos impide educarnos el intelecto, las rígidas costumbres nacionales nos prohíben la educación del sentimiento y de la fantasía.” - *Ibid.*, p. 120.

²⁰⁹ Cfr. Parte I - Cap. 1.

que de reflexão pedagógica existe num artigo como *Problemas culturales*²¹⁰, à primeira vista mera afirmação da decadência da cultura francesa. Com início na questão do ensino das línguas clássicas que serviria de tema também a *Alemán, latin y griego*²¹¹, aquele artigo acaba por considerar arcaico qualquer acto ou conjunto de actos que, em vez de extrair do passado o alimento para o novo, se contenta em dotar de falsa actualidade o que já não pode ser vigente. Seja uma língua, uma arte, ou outro elemento de uma cultura, seja esta última no seu todo, quando afectados de debilidade, reduzidos a formas vazias, perdem o seu carácter substantivo e deixam de responder às exigências da vida. “Necesitamos una educación de actualidad omnimoda, necesitamos de una disciplina intelectual, moral y estética que nos sitúe por el camino más corto en medio de lo vital”²¹², clama Ortega num momento em que, longe ainda da sua doutrina acerca da vida humana, procura diagnosticar o que a esta é preciso para ser *vida esencial*. Uma coisa lhe parece inteiramente clara, no princípio da segunda década do nosso século: França, que “en lugar de lo esencial (...) propone la «nuance»; en lugar de pan, «brioche»”²¹³, não poderia continuar a servir de guia e de fonte cultural para os espanhóis.

A estadia na Alemanha e as respectivas aprendizagens, não apenas estimularam em Ortega uma outra concepção de disciplina, de educação, de cultura, como favoreceram uma substancial identificação com certos autores, que inspiravam um conteúdo sério para as suas propostas de reforma nacional. Por mais estranhas que aparentassem algumas teorias, o jovem escritor - quiçá com um prazer por isso acrescido - expõe-nas com a segurança de quem, com os melhores propósitos intelectuais, assimilou muitos conhecimentos e ideias a que imprimiu cunho próprio. Se atribuimos a Ortega, por exemplo, uma *teoria da educação*

²¹⁰ Cfr. ORTEGA Y GASSET, José, *Problemas culturales*, in *O.C.*, I, pp. 546-552.

²¹¹ Cfr. IDEM, *Alemán, latin y griego*, in *ibid.*, pp. 206-210.

²¹² IDEM, *Problemas culturales*, op. cit., p. 551.

²¹³ *Ibid.*.

*baseada no amor*²¹⁴, não podemos esquecer as referências ao amor por este colhidas, positiva ou negativamente, em autores tão diversos como Platão, Espinosa, ou Stendhal; mas, como provam por um lado os textos orteguianos em que o tema do amor ganha foros de tema principal²¹⁵ (para não falarmos nas inumeráveis alusões dispersas pela vasta obra orteguiana) e, por outro, aqueles em que são explícitas as ligações entre educação e amor, o pensador madrileno reforçaria ao longo da vida uma ideia *sua* de *aperfeiçoamento* em afinidade com a qual viu, desde sempre, o desejo de união e a aspiração ao melhor que caracterizam qualquer relação amorosa.

A actividade educativa, enquanto busca uma elevação de qualidades dos seres humanos, através de uma mútua entrega e de um mútuo enriquecimento, tem de saber retirar do amor (não propriamente, seguindo Ortega, dos «amores», que são histórias, com a sua casuística, sobretudo interessantes para uma análise psicológica²¹⁶) a lição de um olhar particularmente atento sobre a realidade. “Tal vez hay en todo objeto calidades y valores que sólo se revelan a una mirada entusiasta. (...). No; el amor ni mente, ni ciega, ni alucina: lo que hace es situar lo amado bajo una luz tan favorable que sus gracias más recónditas se hacen patentes.”²¹⁷ Com palavras como estas, Ortega expressará uma e outra vez as virtualidades do amor, que com o seu mecanismo peculiar funda entre os homens e os seus interesses uma coesão sem a qual nenhum aperfeiçoamento seria viável. Por tudo isto, não admira

²¹⁴ McClintock adjectiva esta teoria da educação, falando em “erotic theory of education”, o que acentua a originalidade orteguiana - cfr. McCLINTOCK, Robert Olivier, *Ortega as Educator: An Essay in the History of Pedagogy*, University Microfilms International, Michigan, 1971, p. 123.

²¹⁵ Cfr., ex., ORTEGA Y GASSET, José, *Leyendo el «Adolfo, libro de amor*, in «El Espectador» - I, op. cit., pp. 25-28; IDEM, *Para la cultura del amor*, in «El Espectador» - II, op. cit., pp. 140-145; IDEM, *Para una psicología del hombre interesante. (Conocimiento del hombre)*, in *O.C.*, IV, pp. 467-480; IDEM, *Para la historia del amor*, in *O.C.*, III, pp. 439-445; IDEM, *Estudios sobre el amor*, in *O.C.*, V, pp. 549-626. Em estreita relação com o tema do amor estão os da dimensão masculina e dimensão feminina da vida humana, do mito de Don Juan e do papel da mulher na história a que Ortega dedicou também a sua atenção. Por isso, as Ediciones El Arquero publicaram, sob o título de um dos ensaios do autor, uma interessante antologia, que inclui muitos outros escritos que não citámos, mas concorrem para uma melhor compreensão do tema referido - cfr. IDEM, *Para la cultura del amor*, Ediciones El Arquero, Madrid, 1988.

²¹⁶ Cfr. IDEM, «Facciones del amor», in *Estudios sobre el amor*, op. cit., p. 553 e ss..

²¹⁷ IDEM, *Las Atlántidas*, in *O.C.*, III, pp. 292-293.

que tenha reconhecido no amor uma *magnífica potência pedagógica* que deveria ser *mais amplamente cultivada*²¹⁸.

Poderemos dizer, sem que isso seja demasiado forçado, que Ortega *actualizou* com a sua vida essa *potência* e que o facto de a ter *cultivado* em diversas direcções deu origem a uma obra, que transcende a inevitável limitação material dos escritos. Estes são, com a sua imensa fecundidade, o traço de união de uma actividade, já o sabemos, plurifacetada. É normal que, com o passar dos anos, o ser humano se sinta cada vez mais habilitado para vários empreendimentos; contudo, em Ortega esse crescimento e diversificação de possibilidades transforma-se em concretização plural e cumulativa de *fazer*s. Entre eles, a docência merece também uma menção especial e, agora, não apenas porque ela vem amplificar o papel de mentor que o jovem madrilenho, com as suas conferências e artigos, vinha desempenhando na sociedade espanhola, mas porque pode considerar-se um paradigma da educação baseada no amor por si proposta.

²¹⁸ Cfr IDEM, *Para la cultura del amor*, op. cit., p. 145. Cfr. IDEM, «[Elogio de las virtudes de la mocedad]» in *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, op. cit., pp. 166-167.

CAPÍTULO 2 - AS NUMEROSAS LIÇÕES DE UM PROFESSOR BRILHANTE

Temos consciência, hoje em dia, do altíssimo preço de ensinar conforme nos ensinaram a nós. Este esquema, que durante muito tempo prevaleceu no quadro do que é corrente chamar-se *pedagogia tradicional*, não satisfaz numa época que quer pensar todos os fenómenos educativos em termos do melhor e não do menos mau. As esperanças (em nada alheias a vantagens político-económicas) colocadas em grande parte na educação escolar são inconciliáveis com um tal esquema, tanto mais que o ritmo das transformações do mundo torna, com extrema rapidez, obsoletas muitas práticas. Considerações deste tipo, bem como os desenvolvimentos que elas apontam, condenam liminarmente a valorização exclusiva do Professor como *modelo* de conduta, sobretudo se pensarmos nos efeitos apenas mediatos de certas aprendizagens. Todavia, não tendo cabimento essa valorização *exclusiva*, ninguém poderá negar a efectividade dos reflexos, ora desejáveis, ora indesejáveis, de cada docente nos respectivos alunos. Nele integram-se determinadas atitudes e metas de acção, determinados valores, saberes e actos, que no seu conjunto formam *aquela* vida. Nenhuma máquina, por mais vasta que seja a sua memória, por mais surpreendente que seja a sua velocidade de funcionamento, poderá substituir esse arranjo único e privativo do homem de que dependem as relações inter-humanas, as aprendizagens alicerçadas em experiências simultaneamente perceptivas, intelectuais, emocionais, enfim, o desenvolvimento da Pessoa (na acepção forte deste termo que está acima das distinções entre dimensão individual e dimensão social do ser humano).

Sintetizemos mais ainda, voltando ao princípio. Actualmente um professor não pode ser puro modelo, porquanto é bastante provável que as circunstâncias que tornam válida a sua conduta se alterem ao ponto de invalidar muitos aspectos de uma conduta semelhante num outro contexto; mas será modelo nalguma medida, mesmo que não o queira, ou o não

seja conscientemente. Por outro lado, o carácter irrepitível de cada modelo humano - salvaguardadas as suas potencialidades peculiares - não impede que tenha reflexos e nem todos sejam positivos. Isto leva-nos a postular, jogando um pouco com os termos, que a importância de um modelo pelo que tem de *único* poderá tornar-se nociva se for *o único* modelo; e ainda, logicamente, que uns modelos são preferíveis a outros.

Assim, se quando - como fizemos antes - afirmamos Ortega como *exemplo* de intelectual, *modelo* da sua geração e possível *paradigma* de um pensamento filosófico intrinsecamente pedagógico não nos sentimos obrigados a discorrer sobre os limites desses rótulos, o mesmo não poderia acontecer ao querer referir o mesmo homem como professor. Note-se, porém, que a faceta de docente de Ortega interessa-nos mais por ser parte indissociável de um complexo de *vida e obra* com cariz educativo do que pelo que há de óbvio na relação entre um professor e o universo da Educação.

Em todo o caso, tidas em conta as devidas cautelas, estas em nada diminuem, antes tornam mais fiável, o valor excepcional do ensino a que Ortega se dedicou desde que, em 1908, consegue um lugar na *Escuela Superior del Magisterio*. E se, justificado esse valor, acabarmos por reconhecer a exemplaridade da docência orteguiana, saberemos em que sentido ela poderá ser tomada como modelo.

A avaliação do desempenho de um professor - para usarmos a expressão que está hoje vulgarizada - não é tarefa fácil e recorre à apreciação dele feita pelos seus alunos, não obstante saber-se que esta acarreta as suas deformidades. Entre elas encontra-se o risco constante de distorção do juízo causada pelo envolvimento particularíssimo de cada um, o que constitui por si só um grande problema ao aferir a exactidão dos dados obtidos. Apesar de tudo, a dita avaliação não prescinde do contributo dos alunos. Quando estes não se limitam a responder a um Inquérito (que pela sua natureza admite um número muito reduzido

de tipos de resposta e praticamente dispensa a sua justificação), o que declaram sobre os seus professores tem o peso de *testemunhos*. Sobre Ortega existem bastantes declarações deste género que, não sendo imunes à subjectividade, se podem considerar, à maneira do que acontece nos tribunais, como depoimentos entre as provas disponíveis.

Ao ingressar na *Escuela Superior del Magisterio*, Ortega passou a ter a seu cargo a *cátedra de Psicología, Lógica y Ética*, que, curiosamente, tinha sido objecto de alguns reparos seus, num artigo intitulado *Anarquía gubernamental*²¹⁹, em virtude das questões epistemológicas que levantava e eram patentes logo na designação da disciplina²²⁰. Nem por isso o seu trabalho terá sido afectado de menor qualidade. A avaliar pelas palavras de María de Maeztu, que foi um dos seus primeiros alunos, Ortega introduzia o *curso* dando do filosofar uma definição (a que sempre manteria) que o afastava do mero saber e o propunha como busca da unidade oculta dos fenómenos, ou seja, como compreensão. O modo penetrante como o fazia determinava na classe uma concentração notável: “La palabra del maestro, clara, precisa, elegante, produce una extraña emoción. Los alumnos intentan tomar notas en sus cuadernos; mas, al punto, quedan absortos, detenida la pluma en el papel, ante la maravilla de aquella exposición filosófica vestida con una gran riqueza de imágenes y metáforas.” María de Maeztu acrescenta, logo em seguida, uma observação de extrema importância: “Parece que asistimos, no a la explicación de una clase magistral, sino a la pericia de una teoría dramática cuyo protagonista es la propia vida del filósofo.”²²¹

Esse traço *dramático* - que Ortega enunciaria mais tarde como característico da vida e de todas as actividades com valor vital - pode ser usado também para identificar o estilo da escrita orteguiana. Ricardo Senabre Sempere dedica precisamente um capítulo do

²¹⁹ Trata-se de um artigo encontrado entre as cartas enviadas por Ortega da Alemanha aos seus pais e reproduzido no volume de *Cartas de un joven español* - cfr. IDEM, «Anarquía gubernamental», in *Cartas*, op. cit., pp. 289-294.

²²⁰ Cfr. *ibid.*, pp. 292-293.

²²¹ MAEZTU, María de, «José Ortega y Gasset», in *Antología - Siglo XX. Prosistas españoles: semblanzas y comentarios*, 6ª ed., Espasa-Calpe, Madrid, 1964, p. 78.



seu *Lengua y estilo de Ortega y Gasset* intitulado «La dramatización»²²² ao fenómeno, típico no nosso autor, de ir dando às ideias e conceitos, que emprega e estuda, uma dimensão crescente até atingir um carácter trágico. Referindo-se ao fenómeno de *dramatização*, enquanto técnica de composição usada pelo escritor, e ao *dramatismo*, que o próprio Ortega apontou como interno aos problemas e temas por si expostos, Senabre Sempere conclui que aquela técnica está ao serviço de uma concepção ensaística no fundo da qual existe “una razón pedagógica de considerable peso”, pois “Ortega no se propone, en rigor, dogmatizar férreamente, sino enseñar. A las formulaciones tajantes del maestro prefiere los estímulos del curioso - de un curioso, claro está, dotado de enorme poderío intelectual (...).”²²³ Se o termo “curioso” não parece muito feliz, dado o objectivo de enaltecer uma faceta de um autor que chamou a atenção para a possibilidade de a curiosidade ser apenas a forma deficiente do interesse²²⁴, já o uso do termo “enseñar” não poderia resultar melhor. De facto, este vocábulo permite aos espanhóis dizer, tanto *ensinar, instruir, educar e aconselhar*, como *indicar, mostrar, expor e deixar aparecer*. E, como é sublinhado pelo citado estudioso do discurso de Ortega, este estrutura os seus ensaios de maneira a fazer surgir os temas como problemas de terrível gravidade que deixam o leitor em constante sobressalto, o que tem uma eficácia retórica admirável. A frequência dos elementos enfáticos juntamente com uma visão das coisas bastante pessoal e aguda, que potencia delas só os aspectos considerados mais relevantes, transformam os enunciados orteguianos em incitantes e irresistíveis desafios à meditação, mesmo em torno de questões de grande aridez. Esta qualidade, que, conforme diz Senabre Sempere, “[n]i los más pertinaces adversarios o detractores de Ortega dejarán de reconocerle”²²⁵, não é exclusiva dos ensaios, antes fez parte das diversas modalidades de

²²² Cfr. SENABRE SEMPERE, Ricardo, *Lengua y estilo de Ortega y Gasset*, op. cit., Cap. VIII.

²²³ Ibid., p. 273.

²²⁴ Cfr., ex., ORTEGA Y GASSET, José, *Prospecto del Instituto de Humanidades*, in *O.C.*, VII, p. 32. Cfr. IDEM, *L.M.*, op. cit., pp. 20-21; IDEM, *T.G.*, op. cit., p. 84.

²²⁵ SENABRE SEMPERE, Ricardo, *Lengua y estilo de Ortega y Gasset*, op. cit., p.268.

intervenção do filósofo como orador. Neste papel sabia quais os requisitos a cumprir e, para além disso, tinha consciência do que os torna exigíveis, porque pensara e compreendera em que consiste falar perante os outros. A forma como em *Vitalidad, alma, espíritu* deixou dissecada uma conferência comprova-o cabalmente, ao mesmo tempo que permite ilustrar o domínio perfeito do referido processo de dramatização. Vale a pena, não obstante implicar uma longa citação, ter presente o crescendo em que Ortega nos diz o que é uma conferência, ela própria um *pequeno drama*: “Es un salón con su fisonomía peculiar, es un público determinado. (...). El título de la disertación descende como una redada al fondo abisal de la sociedad, y captura en él su marino botín, recamado, hirviente, tal vez con algunas sirenas. Los presentes subrayan la ausencia de los ausentes, proporcionando así a éstos una virtual presencia. Cada conferencia, con perdón del conferenciante, es un animal, un organismo individual que tiene su biografía posible, de una vida que suele durar una hora. Lo que el orador dice es solamente uno de los órganos de aquel ente fugaz, tal vez sólo el esqueleto.” Ortega alude depois a alguns dos restantes *órgãos* de uma conferência com inegável mestria: “Las toses, los estremecimientos colectivos, la tensión de la curiosidad en una curva peligrosa que hace el monólogo del orador, o los hastíos que, de pronto, orbayan sobre el público. Y una puerta que gruñe, y un escalofrío en las bombillas, tan dramático, que pasa como una amenaza de tiniebla. Y luego, aquel terrible abismo que inesperadamente se abrió ante el orador cuando se encuentra sin la palabra donde poner el pie (...), o bien el párrafo magnífico, obeso, carnoso, blando, que se infla maravillosamente en el aire como un aerostato, y, de pronto, «[i] ting!», «!ting¡», las seis, las siete lanzadas de una campana de reloj, que lo traspasan, que lo perforan y le hacen perder el gas. O bien la cuartilla de notas que se pierde y la sumersión consecuente de buzo que ha de ejecutar el orador en la pleamar de sus papeles, y, después de nadar hasta el fondo, sale de nuevo a la superficie con la perla

arisca entre los dientes y goteando por las sienas ...”²²⁶ Julgamos este excesso de citação largamente compensado pela riqueza das imagens e por ser uma excelente prova da capacidade orteguiana de criar a tensão dramática que vínhamos mencionando.

Pode concluir-se, por exemplo a partir de um minucioso estudo de González Calvo²²⁷, que Ortega era um exímio orador, pela entoação, pelos gestos, por toda a movimentação perante os ouvintes, bem como pelos apartes e outros meios de reagir a elementos externos, ou pelo uso do vocativo e do imperativo, e de artificios vários (perguntas retóricas, pedidos de opinião, antecipação de possíveis objecções) para envolver o público no trabalho que lhe cabia a ele realizar. Também o conteúdo, e não só em termos das ideias e teses pessoais ou alheias expostas, mas em termos das metáforas, dos relatos e evocações, do humor e da ironia, dos verbos e restantes termos escolhidos, concorria para a teatralidade que fazia das intervenções de Ortega algo de *espectacular*.

A capacidade oratória do nosso autor servia especialmente bem a intenção pedagógica que presidia, quer aos seus discursos e conferências, quer, como é natural, às suas aulas. Se regressarmos ao testemunho de María de Maeztu, a respeito da atenção despertada nos alunos por Ortega, notaremos a contraposição entre “clase magistral” e “teoría dramática”. Dizer de uma aula que é *magistral* equivale, em princípio, a uma quase redundância - pois não há aula sem *mestre* e o adjectivo tem, em primeiro lugar, a acepção de *relativo a mestre* -, ou a um enorme elogio a quantos nela participam - por poder ser sinónimo de *perfeita*, de *exemplar*. No entanto, pelo uso que lhe dá María de Maeztu somos levados a ler *aula magistercêntrica* e a reforçar o juízo positivo acerca da de Ortega que àquela é contraposta.²²⁸

²²⁶ ORTEGA Y GASSET, José, *Vitalidad, alma, espíritu*, in «El Espectador» - V, op. cit., pp. 451-452.

²²⁷ Cfr. GONZÁLEZ CALVO, José Manuel, «Ortega, orador», in SENABRE [SEMPERE], Ricardo (ed.), *El escritor José Ortega y Gasset*, op. cit., pp. 27-56.

²²⁸ Saindo do específico registo de María de Maeztu, julgamos ser uma tendência geral, merecedora de investigação, a de, mesmo eliminado o magistercentrismo do vulgarmente designado *ensino tradicional* e centrando nos alunos todas actividades realizadas na sala de aula, preferir que o trabalho nesta desenvolvido

“Bajo la apariencia de una objetividad fría, serena, incorruptible - escribe ainda a ex-aluna - (...) brota del subsuelo, como de un hontanar, una emoción cálida, una pasión contenida. (...) Ortega es un hombre del Sur, y el fuego que enciende su espíritu está ahí (...). La doctrina filosófica (...) adquiere un nuevo vigor, una fuerza viva, actual.”²²⁹ Não é descabida a observação de certas características naturais do professor apreciado, uma vez que é universalmente admitido que elas têm um peso considerável na docência. E Ortega, com a fisionomia aguda, de olhos grandes e serenos, com o carácter e energia desde a infância evidentes²³⁰, tinha todas as condições para potenciar esses dotes, na que escolhera como actividade profissional central.

A sua passagem pela *Escuela Superior del Magisterio* deverá ter sido bastante gratificante. Em 1913, no encerramento de uma assembleia de antigos alunos dessa instituição, Ortega teve o ensejo de recordar com emoção, referindo-se a si próprio, “aquele professor

viva, acima de tudo, de modos de fazer particularmente apelativos e bem sucedidos noutros domínios de acção - o teatro, a declamação, as artes plásticas, ou a investigação científica. A resposta ao que, para além dos seres humanos e dos recursos materiais envolvidos, caracteriza uma aula, parece assim balizada por uma estreita alternativa: ou uma aula é um conjugar de modos de fazer inspirados em actividades originariamente do meio extracurricular, ou está condenada ao fracasso.

²²⁹ MAEZTU, María de, *Antología - Siglo XX. Prosistas españoles: semblanzas y comentarios*, op. cit., p. 78.

²³⁰ Cfr. ORTEGA Y GASSET, Eduardo, *Mi hermano José - Recuerdos de infancia y mocedad*, op. cit., 177-178. Ainda sabendo que os personagens de *Troteras y danzaderas*, novela de 1913 de Ayala, são uma composição de traços de figuras reais do panorama sócio-cultural do autor com traços resultantes da ficção - cfr. AMORÓS, Andrés, «Introducción», in PÉREZ DE AYALA, Ramón, *Troteras y danzaderas*, Editorial Castalia, Madrid, [1991], p. 15 e ss. -, Antón Tejero representa o jovem Ortega imbuído de uma missão patriótica que propunha com arrojo e algum pedantismo. Por não se ter sentido retratado nesta última característica, Ortega reagiu, na altura, com bastante veemência - cfr. *Carta de Ramón Pérez de Ayala* [15.II.1913], in «El País», Madrid, Año VIII, nº 2.232, 8.V.1983, Supl. “Libros”, 7. Em todo o caso, a avaliar por fotografias e por numerosas referências dispersas, parece inteiramente fiel esta descrição feita pelo novelista: “La admirable pureza intelectual de Tejero trasparecía en sus ojos, de asombrosa doncellez y pureza, sobre los cuales las imágenes de la realidad resbalaban sin herirlos. Contrastaba con la doncellez de los ojos una calvicie prematura. La forma y tamaño del cráneo, entre teutónicos y socráticos; la armazón del cuerpo, chata y ancha; los pies, sin ser grandes, producían una ilusión de aplomo mecánico, de tal suerte que la figura parecía descansar sobre recia peana. Trataba a todo el mundo con magistral benevolencia, y la risa con que a menudo irrígaba sus frases era cordial y traslúcida.” - PÉREZ DE AYALA, Ramón, *Troteras y danzaderas*, op. cit., p. 185. Para outras descrições do aspecto físico de Ortega, cfr. PLÀ, Josep, *Madrid, 4 d'abril: Ortega y Gasset, ex cathedra*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - “Ortega, vivo”, nºs 24-25 (1983), 197-200; RODRÍGUEZ HUÉSCAR, Antonio, *Ortega: genio y palabra*, in *ibid.*, 241.

novicio de Psicología que otra mañana - hace de esto cinco años - entró por esas puertas con sus alforjas espirituales al hombro, trayendo en la una (...) no más que un mendrugo de ciencia pero en la otra un quintal de entusiasmo.”²³¹ Para além da evocação mais *sentimental e autobiográfica*, o orador, que iniciara já a sua docência universitária, baseia nesta experiência a conclusão de que o Professor do Ensino Primário estava, então, melhor posicionado do que qualquer outro para fomentar “sobre el ancho haz de España una red de espíritu potente”²³². Como é evidente, Ortega persegue ano após ano o ideal de reforma espiritual do seu país e vê o ensino como um instrumento muito importante para a sua concretização.

Após a segunda estada em Marburg e o regresso a Madrid, o jovem filósofo toma posse, em Janeiro de 1912, da sua *cátedra* universitária de Metafísica, na qual exercerá funções - apenas interrompidas no período final da ditadura de Primo de Rivera²³³ - até 1936. O comprometimento de Ortega com a sua universidade não se restringiu à leccionação, como, aliás, consideramos ser próprio de todo o autêntico Professor Universitário. A atenção prestada ao funcionamento institucional e aos reflexos indesejáveis que nele projectava o meio social envolvente fornecer-lhe-ia dados indispensáveis para uma conduta quotidiana correcta e para o projectar de alterações, que se configurariam, mais tarde, numa importantíssima reforma da sua *Facultad*. “Yo recuerdo - diria Ortega, duas décadas depois de iniciar o trabalho na *Universidad Central* - que una de mis primeras impresiones de profesor, cuando (...) ingresé en la cátedra, fue que al asistir por primera vez a la Junta de la Facultad de Filosofía y Letras, que es, ciertamente, de lo más corporativo y abstracto que puede imaginarse, apenas se discutió sobre si se había de dar o no una orden a un bedel, la honorable

²³¹ ORTEGA Y GASSET, José, «[La hora del maestro]», in *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, op. cit., p. 84.

²³² *Ibid.*, p. 86.

²³³ Cfr. Parte I - Cap. 3.

Facultad se dividió, hasta la raíz, en derechas e izquierdas.”²³⁴ Verificada a vulgaridade de certas atitudes e episódios na vida escolar, Ortega lutaria neste âmbito, como em todos os restantes, contra o *tópico*, o lugar-comum,²³⁵ de que a divisão automática, ironicamente aludida, entre *derechas* e *esquerdas* era exemplo.²³⁶ Tem razão Morón Arroyo ao sublinhar que a oposição ao *tópico* não é uma ânsia de novidades, mas sim de se responsabilizar e de personalizar tudo quanto se diz, entendendo-o, ânsia que está na origem da *atitude interrogativa de Ortega*²³⁷.

São óbvias as virtualidades pedagógicas de uma tal atitude e, pela negativa, as situações em que diagnosticamos a sua ausência mostram-se-nos despidas de valor educativo. Ao carácter dramático, anteriormente afirmado como constituinte dos diversos registos do discurso orteguiano, não é estranha a feição interrogativa de abordar a linguagem, a realidade, os problemas. No *Prólogo para alemanes* Ortega censuraria os seus mestres neokantianos, porque “no disparaban las mentes jóvenes hacia problemas abiertos sobre que fuese posible e interesante trabajar”²³⁸, o que dá a medida da responsabilidade de questionar que imputava a quem tem a missão de ensinar. Apesar da censura, fora, segundo o mesmo prólogo, um desses mestres, Cohen, a despertá-lo para a importância de “extraer la emoción de dramatismo que (...) yace en todo gran problema intelectual”²³⁹. Pela sua *idolatria da inteligência*²⁴⁰ os

²³⁴ ORTEGA Y GASSET, José, *Proyecto de Constitución (Discurso pronunciado en las Cortes Constituyentes el 4 de septiembre de 1931)*, in *O.C.*, XI, p. 381.

²³⁵ No curso intitulado *En torno a Galileo* Ortega, com toda a carga de significado que a sua reflexão sociológica já implicava, definiria *tópico* como “la idea que se usa, no porque es evidente, sino porque la gente la dice.” - IDEM, *T.G.*, op. cit., p. 78.

²³⁶ No caso particular dessa divisão, Ortega achava-a superficial em relação a uma outra - entre conservadores e liberais - de pensamento político mais profundo e fecundo, conforme deixou entrever desde muito cedo. Assim, referindo-se a Antonio Maura no artigo de 1908 *La conservación de la cultura*, escrevia algo indignado: “¿Pues no llega a preferir los nombres de izquierdas y derechas, que tienen en el idioma un origen periférico, contingente, debido a un capricho semántico, a los de liberales y conservadores, palabras perfectas, que siguen fieles a la significación de su raíz?” - IDEM, *La conservación de la cultura*, in *O.C.*, X, p. 42.

²³⁷ Cfr. MORÓN ARROYO, Ciriaco, *El sistema de Ortega y Gasset*, op. cit., p. 32.

²³⁸ Cfr. Parte II - n. 20.

²³⁹ IDEM, *P.A.*, op. cit., p. 34.

²⁴⁰ Cfr. IDEM, *E.A.*, op. cit., p. 309.

marburguianos falharam, porém, no respeito pela integridade dos problemas e tornaram ortodoxo o seu tratamento. Mas Ortega estava preparado para assumir, por si próprio, que a “más alta y fecunda misión del profesor universitario es disparar ese dramatismo potencial y hacer que los estudiantes en cada lección asistan a una tragedia.”²⁴¹ Repare-se na subordinação inevitável do modo de ensinar à natureza problemática do que se ensina, o que pressupõe de imediato um grande domínio da respectiva área de saber. Sem conhecer em pleno as suas questões, não será possível desencadear essa *tensão sobrenormal da nossa alma* que Ortega refere como definição de *dramatismo*²⁴². Conhecimento, emoção e atenção revelam-se, portanto, ingredientes básicos de um trabalho que não se queira que venha a redundar em *lições tontas*²⁴³.

Evocando o começo da primeira aula de Metafísica que lhe foi dada por Ortega, um dos seus mais originais discípulos, Xavier Zubiri, escreveu: “Aún recuerdo sus palabras: «Vamos a contemplar, señores, una lucha gigantesca entre dos titanes del pensamiento humano: entre Kant, el hombre moderno, y Aristóteles, el hombre antiguo.»”²⁴⁴ Também Mariás, aluno de Ortega treze anos depois de Zubiri, deixou o registo das impressões causadas desde início pelo contacto com o mestre de rosto grave e amistoso ao mesmo tempo, de olhos penetrantes como a luz: “Empezó a hablar. Acaso su voz era lo primero que decía quién era Ortega; estaba todo en ella. Grave, a veces ronca; notas bajas, dramáticas, al final de las frases; llena de matices expresivos. Las palabras parecían rodar entre los dientes, salir de entre sus labios, destinadas precisamente a cada uno de nosotros. (...). Las manos de

²⁴¹ IDEM, *P.A.*, op. cit., p. 34.

²⁴² Cfr. IDEM, *Q.F.?*, op. cit., p. 339.

²⁴³ “Yo llamo lección tonta a toda lección que carece de dramatismo; este dramatismo no es algo que el profesor añade al tema, no consiste en los aspavientos y patetismos que quiera poner el profesor y que serían vanos, sino que consiste simplemente en haber entendido bien el tema, y entonces de él brota el dramatismo, porque todo tema científico es un problema y todo problema es un drama, por lo pronto y siempre, un drama intelectual, pero casi siempre, además, un drama para el hombre íntegro.” - IDEM, *I.H.U.*, op. cit., p. 172.

²⁴⁴ ZUBIRI, Xavier, *Ortega, maestro de filosofía*, in «El Sol», Madrid, Año XX, nº 5786, 8.III.1936, 6; IDEM, *Ortega, un maestro*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - “Ortega, vivo”, nºs 24-25 (1983), 279.

Ortega, sobre la mesa, iban diciendo su parte con sobrios, elegantes gestos mediterráneos: gravedad y gracia juntas en un ademán.”²⁴⁵

Ao primeiro efeito produzido pelo desafio intelectual que a presença física reforçava juntava-se em seguida uma espécie de contágio para a conquista da verdade. Por um lado, isso passava por uma capacidade de dar a conhecer as tendências mais actuais do pensamento europeu e, simultaneamente, de partir delas para uma elaboração filosófica própria. Por outro, implicava um envolvimento pessoal dos alunos no ambiente de reflexão, cujos propósitos e metodologia se iam explicitando. Ainda que nuns casos se tenha revestido de menor formalidade do que noutros²⁴⁶, o apelo de Ortega à Filosofia enquanto professor era lançado à pessoa de cada membro das suas classes que assim se sentiam aprendizes de filósofo, em vez de meros ouvintes de um filósofo. María Zambrano, outra ex-aluna sua, deu testemunho claro neste sentido, ao afirmar que escutando as lições de Filosofia de Ortega “el principiante se sentía acometido (...) de una admiración angustiosa que le hacía (...) preguntarse: ¿Cómo es posible haber vivido sin saber que era necesario esto? Y esto era el afán ilimitado, pero conducido metódicamente, de verdad.”²⁴⁷ Quer dizer, despertar a unidade pessoal que é íntima em cada um e despertá-la através de uma doutrina em que pontifica o imperativo de descobrir a autêntica realidade da vida conjugavam-se em aulas que, sob a

²⁴⁵ MARIÁS, Julián, *Ortega: historia de una amistad*, in *O.*, V, p. 400.

²⁴⁶ Mariás relata um episódio, ocorrido nos princípios da sua peculiar relação com o mestre, que exemplifica um dos tipos de contacto com os seus alunos em que a proximidade humana se sobrepõe à formalidade de um cargo profissional. “A los dieciocho años - diz no texto anteriormente citado - yo era un muchacho pensativo, meditabundo, siempre dispuesto a rebotar de las cosas hacia mis adentros y ensimismarme. Un día Ortega, al volver de la Universidad, se puso a pasear conmigo, arriba y abajo, por la Gran Vía madrileña, delante de la puerta de la *Revista de Occidente*. Cuando se es joven, me dijo, hay que abrir bien los ojos; hay que mirar, mirar, mirar; hay que llenar la retina de impresiones frescas, porque luego no se puede ya. Sentí el impacto de sus palabras, caí en la cuenta del riesgo, me esforcé por mirar, primero, y luego el mirar fue ya mi delicia (...). Mirando se hacen las dos terceras partes de toda filosofía que no sea - en una forma o en otra - escolástica.” - *Ibid.*, p. 401.

²⁴⁷ ZAMBRANO, María, *Ortega y Gasset universitario*, in «El Sol», Madrid, Año XX, nº 5786, 8.III.1936, 7.

diversidade dos temas tratados, tinham de comum o valor de *lição fundamental*²⁴⁸, o sentido rigoroso, diríamos nós, de lição *vital*.

Todos os testemunhos acerca da docência de Ortega, por mais que relevem os traços do relacionamento humano estabelecido, coincidem em salientar o elevado nível filosófico que ela sistematicamente representava. Um tal nível, que nenhuma disciplina - mesmo de um curso especializado de Filosofia - garante de modo automático, era a verdadeira substância do ensino orteguiano; este, portanto, só pode ser compreendido de maneira adequada, se se conhecerem as teses filosóficas que são o seu nervo central. Daí que Xavier Zubiri, ao mencionar as grandes facetas do magistério universitário de Ortega, enumere com naturalidade as funções de *divulgador da filosofia europeia*, de *propulsor da Filosofia em Espanha* e de *fomentador de uma sensibilidade filosófica*, que, exemplarmente patente no mestre, é a raiz de um *discipulado filosófico*.²⁴⁹ Ou seja, os planos que identificam o seu trabalho docente e os planos em que desenvolveu a sua actividade filosófica quase se sobrepõem, o que leva aquele autor a dizer num outro artigo, "Ortega nos enseñó *in vivo*, la radicalidad con que han de librarse las batallas de la filosofía"²⁵⁰. Em certa medida, Julián Marías dispersa por toda a sua extensa obra referências que corroboram, por inteiro, esta leitura da relação estreita entre a filosofia e a docência orteguianas. E Rodríguez Huéscar, condiscípulo de Marías que revela uma capacidade hermenêutica invulgar sempre que analisa algum aspecto de Ortega, chega a afirmar que os seus alunos assistiam "a la *razón viviente* en marcha, personalizada, haciéndose; Ortega no *tenía* una filosofía, sino que *la era*."²⁵¹

²⁴⁸ Cfr. *ibid.*

²⁴⁹ Cfr. ZUBIRI, Xavier, *Ortega, maestro de filosofía*, op. cit., 6. Retomaremos a referência de Zubiri ao *discipulado filosófico* orteguiano, num momento em que se compreenderá melhor o seu significado histórico primordial - cfr. Parte III - Cap. 5.

²⁵⁰ IDEM, *Ortega, un maestro*, op. cit., 280.

²⁵¹ RODRÍGUEZ HUÉSCAR, Antonio, «Aspectos del magisterio orteguiano», in *Con Ortega y otros escritos*, Taurus, Madrid, 1964, p. 24.

Para além dos estudantes inscritos no curso de Filosofia, testemunharam as aulas universitárias de Ortega muitas outras pessoas - alunos de outros cursos, ou simplesmente ouvintes, de várias idades, que não podiam esconder um grande interesse pelos ensinamentos daquele professor²⁵². Os imperativos de clareza e de verdade, que o seu pensamento maduro justificaria como atributos da própria realidade radical, tinham reflexo num ensino, não só original pelos seus fundamentos filosóficos, como extremamente aliciante a todos os títulos. Factor decisivo para isso era o lugar reconhecido àqueles a quem se dirigia e a quem atendia sob diversas formas. Os estudantes eram chamados a uma participação activa nas aulas, por exemplo assumindo o papel de *colaboradores*, através da leitura de textos e do resumo do trabalho realizado anteriormente²⁵³. Por esse meio Ortega podia conhecer melhor os seus alunos, responsabilizando-os em simultâneo pela estrutura do que faziam em comum. Assim, também o diálogo era mais viável, tanto dentro da aula como fora dela. Esta

²⁵² A assistência às aulas de Ortega - em termos de qualidade e não tanto em número - poderá indiciar igualmente o peso que este teve na sociedade madrilenha e até nacional, durante o quarto de século em que exerceu funções na *Universidad Central*. Francisco Giner de los Ríos foi um dos ilustres ouvintes do professor de Metafísica desde o primeiro curso por este leccionado, apesar da diferença de idade que os separava e de ser uma pessoa altamente conceituada muito antes de Ortega começar a ser conhecido. Federico de Onís dá-nos conta desse facto, ele que, embora fosse já *catedrático*, assistiu também àquelas aulas, lado a lado com os físicos, juristas, ou historiadores espanhóis mais proeminentes de então. - Cfr. ONÍS, Federico de, *Ortega, joven*, in «Asomante», San Juan de Puerto Rico, Año 12, nº 4 (1956), 17-18. Não havendo um efectivo esquema burocrático para controlar a assistência às aulas, pode dizer-se, como fez uma ex-aluna da licenciatura em Filologia Moderna daquela Universidade nos princípios da década de trinta, que “a Ortega iba a oírlo quien quería”. - ALONSO, María Rosa, *Ortega, en el recuerdo*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - “Ortega, vivo”, nºs 24-25 (1983), 12.

²⁵³ “Ortega inventó la figura del alumno colaborador. ¿Quién? (...) Cualquiera y todos. Los alumnos oficiales y los libres que preferían ser considerados como oficiales, debían prestarse a desempeñar por más o menos tiempo las funciones requeridas. El colaborador, por de pronto, leía en alta voz la obra elegida para el curso entero. Desde el segundo día el lector debía estar dispuesto a resumir lo tratado en la tarde precedente. ¿Qué tema o temas se habían desarrollado? ¿Cuál era su orden de prioridad, cuál su íntima conexión? ¿Qué términos necesitaron esclarecimiento?” - CARAVIA HEVIA, Pedro, *Nada más que antiguo alumno universitario*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - “Ortega, vivo”, nºs 24-25 (1983), 59. Rodríguez Huéscar desempenhou esse papel e alude a ele na evocação da sua primeira aula com o mestre: “Aquel primer día de clase Ortega pidió un lector - se iba a leer y comentar el libro de Heimsoeth «Los seis grandes temas de la metafísica occidental» - . Se hizo un silencio general (...) y que yo rompí - acto en absoluta contradicción con mi timidez y dictado exclusivamente por un deseo impaciente de salvar la situación - para ofrecerme. (...) fui lector «oficial» durante aquel curso, y aun en otros sucesivos.” - RODRÍGUEZ HUÉSCAR, Antonio, *Aspectos del magisterio orteguiano*, op. cit., p. 21.

é uma das facetas que vale a pena sublinhar, sobretudo se atendermos ao contexto espaço-temporal da docência orteguiana. “La intercomunicación entre Ortega y nosotros (...) - escribe Rodríguez Huéscar - era (...) permanente, y de una generosidad, abundancia y calor humano realmente extraordinarios. La clase era casi siempre un diálogo.” Por outro lado, “la clase solía tener un delicioso complemento: el paseo (...) que hacíamos desde la Facultad (...) y en el cual Ortega (...) respondía a nuestras preguntas y objeciones, aclaraba puntos de la reciente lección, o, simplemente, conversaba con nosotros sobre nuestros problemas y ocupaciones.”²⁵⁴ Não se julgue, no entanto, que esse relacionamento se caracterizava pela facilidade, posto que os padrões intelectuais do professor a ela se opunham por natureza.²⁵⁵

O professor, cujos alunos reconheceram unanimemente ser tão sabedor, quanto eloquente e cordial, era ainda o professor pontual²⁵⁶ e que preparava com todo o cuidado as suas aulas²⁵⁷. Ortega tinha por hábito escrever as suas lições, como aliás os seus discursos e

²⁵⁴ Ibid., pp. 24-25. O modo como Ortega estimulava a intervenção dos seus alunos autoriza a associação à maiêutica socrática - cfr., ex., GRANELL, Manuel, «La enseñanza de Ortega», in *Ortega y su filosofía*, op. cit., pp. 32-33; RODRÍGUEZ HUÉSCAR, Antonio, *Ortega: genio y palabra*, op. cit., 223 e 230; GARCÍA VALDECASAS, Alfonso, *José Ortega y Gasset: Primeros recuerdos*, op. cit., 70.

²⁵⁵ “No era fácil contentarle. Pero nadie se sentía humillado por la disconformidad del profesor. Se interpretaba, no como una descalificación personal del alumno, sino como la esencial exigencia de exactitud, civil y cordialmente expresada.” - CARAVIA HEVIA, Pedro, *Nada más que antiguo alumno universitario*, op. cit., 59. O mesmo autor faz questão de vincar que “Don José cuidaba a sus alumnos”, o que é ilustrado com o relato da experiência pessoal - cfr. *ibid.*, 63. “Entre las muchas inexactitudes (...) que sobre Ortega se han prodigado, figura también la de su inaccesibilidad y hasta soberbia. Sabía quién era, eso sí, pero jamás hacía sentir a nadie, al menos conscientemente, su superioridad; antes bien, parecía querer «disculparse» y como pedir perdón por ella. Procuraba ocultar, por ejemplo, la poderosa musculatura de vasta erudición y las largas horas de estudio y de rigurosa meditación personal (...)” - RODRÍGUEZ HUÉSCAR, Antonio, *Ortega: genio y palabra*, op. cit., 240.

²⁵⁶ Cfr. MARÍAS, Julián, *Ortega. Las trayectorias*, op. cit., p. 333.

²⁵⁷ Cfr. ORTEGA SPOTTORNO, Soledad, *Notas de trabajo de José Ortega y Gasset. Unas palabras de introducción*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 72 (1987), 31. “(...) el primer curso que le oí [*Principios de Metafísica según la razón vital*]. Ortega partía en ese curso de un texto escrito, preparado expresamente para él, que leía - sin parecer que leía -, interrumpiéndolo frecuentemente para intercalar otras cosas, prolongándolo fuera de sus líneas originales. A medida que avanzaba el curso, la parte escrita iba cediendo a la oral, y al final el curso era entera o casi enteramente hablado, apoyado en ocasiones por unas concisas «tesis» que eran distribuidas a los estudiantes y servían de columna vertebral a las explicaciones.” - MARÍAS, Julián, *Mi primer curso de Ortega*, in *O.*, VIII, p. 556.

conferências²⁵⁸, o que ele próprio explicou num dado momento invocando poucos dotes de improvisação²⁵⁹. Em face da sua capacidade extraordinária de relacionar conhecimentos, de lançar questões a seu respeito e de falar sem recorrer às suas notas²⁶⁰, é de crer que o hábito de redigir o que tencionava expor aos seus ouvintes se devia, acima de tudo, à metodologia de trabalho adoptada. Graças a essa sua necessidade de escrever - ainda que depois não recorresse aos apontamentos elaborados, nem os ordenasse - foi possível a compilação póstuma de extensas e importantíssimas partes da obra orteguiana.²⁶¹ Na expressividade do

²⁵⁸ Emilio García Gómez relacionou, num breve artigo publicado em «El País», a perfeição da oratória de Ortega com a preparação que fazia das suas intervenções: “Para llegar a esta perfección, dicho se está que (...) no improvisaba. En septiembre de 1932, siendo yo catedrático muy joven en Granada, (...) se me encargó que invitara a Ortega a dar una conferencia. (...) dijo que sí, a condición de estar unos días en el Alhambra Palace sin ver a nadie más que a mí, para preparar su conferencia. Naturalmente, se respetó tal incógnito.” - GARCÍA GÓMEZ, Emilio, *El gran orador*, in «El País», Madrid, Año VIII, nº 2231, 7.V.1983, Supl. “Especial”, 6. Cfr. IDEM, *Ortega en la intimidad*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - “Ortega, vivo”, nºs 24-25 (1983), 132-133.

²⁵⁹ Cfr. ORTEGA Y GASSET, José, *Comentario a mi propio texto*, in *O.C.*, XI, p., 358.

²⁶⁰ “Recuerdo una tarde en la que estaba leyendo un discurso y de pronto se le cayeron los papeles al suelo. Continuó, sin embargo, hablando con la precisión y belleza con que había iniciado la disertación.” - SÁNCHEZ-ALBORNOZ, Claudio, *Recuerdos emocionales*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - “Ortega, vivo”, nºs 24-25 (1983), 244.

²⁶¹ Pelo que Ortega declarou a Fernando Vela, cabe concluir que, não só não usava os seus registos escritos perante os seus diversos auditórios, como muitas vezes não os usava para novas elaborações de temas já tratados por si: “Siempre me pasa igual. Tengo montañas de notas, pero tan confundidas, que cuando me pongo a escribir prefiero buscar lo que en el momento se me ocurre, a buscar las notas que en ocasión más tranquila hice sobre ello.” - VELA, Fernando, «Prólogo - conversación», in ORTEGA Y GASSET, José, *Goethe desde dentro*, in *O.C.*, IV, p. 387. A este facto aludido por Ortega podemos ligar duas características do nosso autor. Primeiramente a sua incapacidade de organizar materiais. Soledad Ortega exprime-o de uma forma bastante sugestiva: “La claridad de la mente de mi padre - quizá la más sobresaliente de sus cualidades -, es decir, la clara ordenación de su pensamiento, estaba en rotunda contradicción con su incapacidad de ordenar las cosas en el espacio. Y como toda persona desordenada, sentía horror a tirar. Cuando después de su muerte he clasificado y archivado sus papeles, he podido comprobar (...) que el desorden es el elemento conservador más eficaz que darse pueda. En cajas, en baúles, en armarios, entre los libros, aparecían siempre paquetes con letreros tales como «lo que estaba encima de tal mesa» o «detrás de tal mueble», y en ellos lo que sin duda, un hombre metódico hubiese destruido, simplemente por necesidad de espacio.” - ORTEGA SPOTTORNO, Soledad (org.), *José Ortega y Gasset: Imágenes de una vida (1883-1955)*, op. cit., p. 37. Paulino Garagorri, que deu igualmente um decisivo contributo para a compilação dos inéditos de Ortega e que também se referiu ao papel conservador da desordem em que se encontravam os manuscritos a analisar, sublinhou como causas dessa desordem os acontecimentos da vida do filósofo, nomeadamente os numerosos compromissos que sempre a marcaram e as frequentes mudanças de residência, em particular após o estalar da Guerra Civil - cfr. GARAGORRI, Paulino, *Una convivencia póstuma*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - “Ortega, vivo”, nºs 24-25 (1983), 111-122. A segunda característica que acima anunciávamos diz respeito ao ritmo em que o nosso autor escrevia e a que não era de certo estranha a prática jornalística com a sua urgência peculiar. A esta referiu-se ele próprio mais do que uma

discurso escrito adivinamos a riqueza da experiência de ouvir e ver em acção o professor madrileno, que todos marcava pela sua voz *prodigiosa*, pelo *olhar de raios X* e pelo *acordo harmonioso* entre eles e o gesto.²⁶²

Com três verbos - *seduzir*, *inquietar* e *assombrar* - resumiu Manuel Granell Muñiz a docência de Ortega, testemunhando de uma maneira inconfundível o que nela considerou essencial. Começando por apontar que o mestre jamais esqueceu que o ensino consiste, principalmente, numa relação, em que talvez o pólo determinante sejam os alunos²⁶³, M. Granell lembra a sua primeira aula com Ortega em 1925: “(...) le esperaban ya tres o cuatro estudiantes y una docena de personas maduras; al parecer, médicos, abogados, escritores ... Al rato de esperar llegó Ortega - tranquilo paso, ancha sonrisa, alguna amable frase a los amigos (...). Recasens Siches, uno de los alumnos oficiales, más tarde filósofo del Derecho, comenzó a traducir el texto alemán de la *Critica de la Razón Pura*. Ortega matizaba a veces ciertas palabras o giros. Luego, preguntó algo. Alguna respuesta motivó otras preguntas. Y,

vez - cfr. ORTEGA Y GASSET, José, *B.P.*, op. cit., p. 274; IDEM, *Vitalidad, alma, espíritu*, in «El Espectador» - V, op. cit., p. 451 - e, quanto ao modo de escrever, deixou registados alguns dados interessantes: “Escribo en un rincón del día (...) y en *El Sol* saben que no he corregido *jamás* mi prosa, la cual, redactada a altas velocidades, no suele llevar tampoco rectificaciones manuscritas.” - IDEM, *Sobre la «frase huera»*, in *O.C.*, XI, p. 164; enquanto neste texto Ortega diz que não tem alternativa, porque a sua vida “es demasiado apretada” - *ibid.* -, solicitado por Fernando Vela a retomar certos temas enunciados mas não tratados com um desenvolvimento razoável, replica com alguma impaciência “¡Hombre! Me obliga usted a leer lo que he escrito. (...) eso no lo he hecho casi nunca. Y no es amaneramiento, sino que obedece a algo que ha de advertir todo el que se dé alguna cuenta de la trayectoria de mi obra: me importa ante todo el futuro (...)” - IDEM, *Goethe desde dentro*, op. cit., p. 386. Em relação às *formas de trabalho* de Ortega cfr. ainda ORTEGA SPOTTORNO, Soledad (org.), *José Ortega y Gasset: Imágenes de una vida (1883-1955)*, op. cit., p. 38 e ss..

²⁶² Cfr., ex., PLÀ, Josep, *Madrid, 4 d'abril: Ortega y Gasset, ex cathedra*, op. cit., 199-200; PRAT, José, *Recuerdos de un lector. Ortega o medio siglo de España*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - “Ortega, vivo”, nºs 24-25 (1983), 204; VEGA DÍAZ, Francisco, *Cosas de Ortega*, in *ibid.*, 260; RODRÍGUEZ HUÉSCAR, Antonio, *Ortega: genio y palabra*, op. cit., 227-229 e 238-239. “No puedo leer a Ortega sin escuchar su voz (...), y sus distintas inflexiones, las notas graves al final de las frases, las transiciones que anunciaban la sorpresa, los arranques levemente agudos de las recapitulaciones y consecuencias. Veo sus manos sobre la mesa, y el quitarse y ponerse de las gafas. Y revivo lo que era el aula estremecida, sobrecogida por la impresión de estar asistiendo a un desvelamiento de la realidad.” - MARIÁS, Julián, *Mi primer curso de Ortega*, in *O.*, VIII, p. 556.

²⁶³ Cfr. GRANELL, Manuel, «La enseñanza de Ortega», in *Ortega y su filosofía*, op. cit., pp. 27-28.

no sé cómo, comenzó un monólogo maravilloso.”²⁶⁴ O relato prossegue, pondo em evidência a clareza e o rigor em que se sucediam as ideias. “Nunca había sospechado que los conceptos tuvieron tanta carne”²⁶⁵, comenta Granell, para quem a frieza da expressão kantiana ia ganhando vida. Recordava ainda um episódio, que espelha as intenções de Ortega como professor de Filosofia. Falava ele com inflexões na voz e uma linguagem que, na sua exactidão e firmeza, se destacava sobre o fundo de um silêncio impressionante. Uma jovem começou a tomar notas com toda a pressa e ouviam-se, com ruído, o mexer em folhas e o arranhar da caneta. Ortega interrompeu o seu discurso para lhe dizer, que não apontasse aquilo, pois era só um exemplo. E, em seguida, suavizando o tom e lançando um sorriso amável à aluna assustada, proferiu estas palavras: “ - Yo debo intentar seducirles con medios líricos; pero ustedes no deben olvidar que sólo son eso: medios. Medios y no fines. Los filósofos no deben admitir otra seducción que la[] de las ideas metafísicas.”²⁶⁶ Granell confessa que no final daquela primeira lição tinha a certeza de que a sua vocação não era a Arquitectura, como até aí julgara; fora conquistado para a Filosofia. Junto à capacidade daquele professor para *seduzir* estava a de *inquietar*, a de despertar os seus alunos para a necessidade autêntica de ciência. E a dominar ambas uma terceira: a capacidade de *assombrar*, isto é, de arrastar quase magicamente quem o ouvia para o fundamental dos problemas, para a fonte originária das ideias e dos sistemas.²⁶⁷ Granell repetiria esta ideia muitos anos depois, esclarecendo que Ortega nunca transmitia o saber como se fosse um objecto qualquer, mas o obrigava a uma espécie de emergência por si mesmo.²⁶⁸

²⁶⁴ Ibid., p. 29.

²⁶⁵ Ibid., p. 30.

²⁶⁶ Ibid..

²⁶⁷ “(...) al llegar tal momento, que nos hacía vivir con dramatismo, cobraba su rostro un gesto pleno de asombro, los ojos se le agrandaban en pasmo como los de la redonda luz del buho. En tales instantes parecía nacer a sus pies la filosofía misma.” - Ibid., p. 33.

²⁶⁸ IDEM, *A nueva luz*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - “Ortega, vivo”, nºs 24-25 (1983), 148. O autor evoca neste artigo novamente a sua primeira aula com Ortega e reafirma o carácter filosófico excepcional que desde logo reconheceu no professor de Filosofia: “No contaba, no narraba, no repetía algo ya sabido (...). Al hilo de su voz (...) se nos entregaban pensamientos recién nacidos, palpitanes

A coincidência de todos os depoimentos de ex-alunos de Ortega sobre o notável valor filosófico e pedagógico da sua docência assegura a conclusão de se tratar de um caso em que a *Filosofia autêntica* era exercida na *cátedra* sem se *mumificar*, sem se transformar em *esqueleto ridículo*²⁶⁹. Conhecendo os grandes temas da filosofia orteguiana e sabendo que o seu tratamento oral nada perdia da precisão patenteada nos textos²⁷⁰, torna-se indubitável a veracidade dos testemunhos que ilustrámos. Não é, pois, por necessidade de confirmação, mas pela complementaridade de pontos de vista, que se mostram igualmente importantes as apreciações feitas por membros de outros *corpus* da Universidade espanhola.

Apenas três anos mais novo do que Ortega, Manuel García Morente foi seu colega de Faculdade enquanto professor de Ética. Para além da proximidade institucional e humana que os vinculou a vários títulos, a grandiosidade²⁷¹ deste coetâneo do nosso autor confere às suas declarações a respeito deste um significado muito especial. Aquando da celebração dos vinte e cinco anos do trabalho de Ortega na sua *cátedra* universitária, uma das expressões

de vida, ebrios de claridad. (...). Y comprendí entonces que en aquellos hombres maduros que esperaban el paso del filósofo para estrecharle la mano, latía mucho más que un tácito homenaje; acudían allí, ávidamente, para enriquecer sus espíritus.” - Ibid., 150-151.

²⁶⁹ Cfr. ORTEGA Y GASSET, José, «[La momia de la filosofía]», Apêndice in *La razón histórica* (Lisboa, 1944), in *O.C.*, XII, pp. 304-305. Ortega exprime aqui o seu juízo sobre o *nulo* valor filosófico do ensino da Filosofia tal como em regra o verificava. A Filosofia, para o ser verdadeiramente, “tiene por fuerza que suscitar en nosotros terror, entusiasmo, desazón, curiosidad, profunda delicia, exaltación” - *ibid.*, p. 304 -, ou seja, tem de ser viva e produzir o que a vida produz nos seus momentos culminantes. Se não for assim, se for *algo de cinzento* que acontece numa disciplina escolar, será tão-somente uma *múmia*. Hoje em dia - e entre nós também - o ensino da Filosofia em geral continua a correr perigo de vida, nos diversos sentidos possíveis desta expressão.

²⁷⁰ Rodríguez Huéscar, ex., sintetizou a sua caracterização dos diversos meios orteguianos de expressão, dizendo que “Ortega hablaba igual o mejor que escribía, y en lo uno y en lo otro (...) se revelaba siempre el mismo hombre esencial. Ortega era siempre el mismo - él mismo - en su escribir, en su hablar, en su obrar.” - RODRÍGUEZ HUÉSCAR, Antonio, *Ortega: genio y palabra*, op. cit., 228.

²⁷¹ Cfr., ex., MARIAS, Julián, *El legado filosófico de Manuel García Morente*, in *O.*, V, pp. 481-486; GUY, Alain, «Le bergsonisme phénoménologique de Manuel García Morente (1886-1942)», in *Histoire de la philosophie espagnole*, 2ème ed., Association des Publications de l'Université de Toulouse - Le Mirail, Toulouse, 1985, pp. 272-275; ABELLÁN, José Luis - MALLO, Tomás, *La Escuela de Madrid. Un ensayo de filosofía*, Asamblea de Madrid, Madrid, 1991, pp. 39-45.

mais claras de admiração proveio precisamente de García Morente²⁷². Partindo da afirmação de que a obra do homenageado representa “nada menos que la incorporación del pensamiento español a la universalidad de la cultura”²⁷³, Morente justifica-a aludindo ao que tem de única a filosofia orteguiana e ao modo como se impôs ao filósofo a obrigação de a divulgar, designadamente através da actividade educativa. Distingue nesta a dedicada ao público culto de Espanha e a dirigida ao reduzido número de interessados pelos estudos filosóficos, grupo este que situa na Universidade. Entre as palavras com que refere em particular a docência orteguiana nessa instituição destacamos para já as seguintes: “A la cátedra, a la enseñanza ha dedicado quizá la parte más intensa de su actividad intelectual. El que no haya seguido alguno de sus cursos universitarios, no puede tener idea de la perfección técnica con que don José Ortega enseña las disciplinas filosóficas.” Porque poderia ser equívoco o sentido dessa *perfección técnica* no ensino em análise, Morente explicita ainda mais: “No me refiero tan sólo a las cualidades formales de método en la exposición, sino, sobre todo, a la densidad del pensamiento, a la luminosidad de la explicación, al rigor absoluto de los análisis; y, por encima de todo ello, a esa riqueza de intuiciones claras que, por modo sorprendente, anudan mil hilos con los más remotos planos de la realidad vital y científica.”²⁷⁴ Este juízo do Decano da *Facultad de Filosofía y Letras* era acompanhado de uma expectativa optimista de que a maturidade atingida por Ortega viesse em seguida a dar a *segunda colheita*, que das terras férteis retiram os bons lavradores.²⁷⁵

²⁷² Referimo-nos a um artigo que já citámos - cfr. Introdução - n. 15 - e cujo original foi publicado em «El Sol» - no nº de 8.III.1936 - juntamente com artigos de Fernando Vela, Xavier Zubiri, Luis Santullano, Gregorio Marañón, Blas Cabrera e Maria Zambrano, alguns dos quais também por nós citados antes.

²⁷³ GARCÍA MORENTE, Manuel, «Carta a un amigo: evolución filosófica de Ortega y Gasset», in *Ensayos*, op. cit., p. 201.

²⁷⁴ *Ibid.*, p. 205.

²⁷⁵ “La viña ha llegado a plena madurez. Los jugos hinchon los racimos. (...) Tiene ya en la mano las consecuencias más dilatadas de su pensamiento capital. Ahí, en la obra ya publicada, están los principios fundamentales. Ahora van a venir - y espero que en rápida sucesión -, uno tras otro, los descubrimientos que se derivan de la nueva perspectiva adoptada.” - *Ibid.*, p. 207.

O filósofo madrileno estava realmente na idade em que, segundo Aristóteles, o homem tem o seu máximo rendimento (a “hora madura” que ele tantas vezes evocou²⁷⁶); o que nem García Morente, nem quem quer que fosse podia prever então eram as vicissitudes que em breve adviriam, com a Guerra Civil, para todos eles - professores, filósofos, ou não. Este acontecimento, fruto já de uma tremenda radicalização política em Espanha traria consigo novos e enormes traços de discórdia nos restantes âmbitos da vida nacional. Para muitos intelectuais o afastamento do solo pátrio foi o cúmulo das diversas formas de desacordo que o conflito armado abriu, ou acentuou. Um dos mais conhecidos discípulos de Ortega, José Gaos (pertencente a uma geração anterior à de Marías e Rodríguez Huéscar), que entretanto se tornara *catedrático* na sua Faculdade e o último reitor republicano da Universidade de Madrid foi um desses orteguianos que o exílio afastou, proporcionando, entre muitas desvantagens, um imenso benefício: a projecção, no México que por fim o acolheu, de uma original interpretação da filosofia do seu *principal* mestre em Madrid. Alguns autores afirmam que Gaos *abandonou* o pensamento tanto político, como filosófico de Ortega²⁷⁷, o que é desmentido pela mera análise dos textos específicos daquele sobre este. Não obstante o nosso desinteresse em provar que é errónea tal afirmação - ainda que o não fosse em nada subtrairia o valor da filosofia orteguiana -, importa-nos recolher nalguns desses textos do professor asturiano o que possa ilustrar, como temos vindo a fazer, a apreciação do influxo de Ortega como professor universitário. Não queremos, porém, deixar de começar por esclarecer que a discrepância mais viva entre os dois filósofos, a de posicionamento no hori-

²⁷⁶ Cfr. ORTEGA Y GASSET, José, *T.G.*, op. cit., p. 46; IDEM, *P.A.*, op. cit., p. 41; IDEM, *I.H.U.*, op. cit., p. 27; IDEM, *Goethe sin Weimar*, in *O.C.*, IX, pp. 573-574.

²⁷⁷ Franz Niedermayer é um desses autores. No seu livro *José Ortega y Gasset* - originalmente editado em Berlim por Colloquium Verlag, em 1959, e catorze anos depois revisto e aumentado em edição americana - afirma-o taxativamente no Apêndice intitulado «Guide to Ortega's Contemporaries» - cfr. NIEDERMAYER, Franz, *José Ortega y Gasset*, trad. do Alemão de Peter Tirner, Frederick Ungar Publishing Co., New York, [1993], p. 120. Para além dessa afirmação, encontrámos ainda dados incorrectos de vária natureza nesse livro - cfr., ex., *ibid.*, p. ix, p. 14, p. 52 e p. 62 -, que não apresenta referências bibliográficas das citações feitas, nem quaisquer outras notas.

zonte partidário logo após a proclamação da II República, deve ela própria ser devidamente contextualizada. Só assim se evitará cair na leitura (estreita naquele tempo e mais ainda no nosso) que divide todos os homens em, ou socialistas, ou fascistas. A efectiva divergência política que existiu entre aqueles dois homens - e que a circunscricção, por um, à efémera *Agrupación al Servicio de la República* e o ingresso, pelo outro, no P.S.O.E. evidenciaram - não conduziu José Gaos ao extremo, que por exemplo Araquistáin representa²⁷⁸, de culpabilizar Ortega pela defesa de uma *minoría selecta* na qual os falangistas foram buscar incitação. A conclusão de Gaos a este respeito parece-nos ser a que exprimiu numa longa conferência pronunciada no *Ateneo Español de México* sob o título *Ortega en política*: “(...) para ser más que mentor de nuestro tiempo, protagonista de sus luchas, le faltó la capacidad de comunicar o comulgar con los más, con las masas; para ser puro mentor con éxito, le sobró la tentación y tentativa de entrar en competencia por el poder con los políticos (...). Pero ni lo discutible, ni siquiera lo frustráneo de su actuación invalida la consecuencia de su trayectoria ni la abundancia y la coherencia, dominante, de sus ideas, la originalidad y la profundidad de la mayoría de ellas, y hasta el acierto de tantas, ni el brío y el brillo con que las expuso y propuso todas.”²⁷⁹ A desvalorização das massas e acima de tudo o prolongamento do silêncio sobre a vida política nacional após o triunfo do franquismo eram com certeza para o socialista Gaos as menos *acertadas* das posições de Ortega, mas elas não impediam o reconhecimento repetidamente expresso de que faziam parte de uma trajetória política pelo menos coerente²⁸⁰. Não é, pois, legítimo falar em *abandono* ou *rejeição* por

²⁷⁸ Cfr. ARAQUISTÁIN, Luis, *El pensamiento español contemporáneo*, 2ª ed., Editorial Losada, Buenos Aires, 1968, pp. 82-96. Sobre o episódio que tornou evidente a ruptura entre os socialistas espanhóis e Ortega, e em que Araquistáin sobressai, cfr. o breve mas interessante estudo, de Margarita Márquez Padorno, «Polémica en torno a un prólogo. Araquistáin y la cuarta edición de *España invertebrada* (1934)», in LÓPEZ DE LA VIEJA, María Teresa (ed.), *Política de la vitalidad. «España invertebrada» de José Ortega y Gasset*, Editorial Tecnos, Madrid, 1996, pp. 188-193.

²⁷⁹ GAOS, José, «Ortega en política», in *Sobre Ortega y Gasset y otros trabajos de historia de las ideas en España y la América española*, op. cit., p. 137.

²⁸⁰ “La trayectoria política de Ortega fue (...) perfectamente consecuente consigo misma, aun cuando su decepción acerca de la República fuese prematura, como me lo pareció al conocerla y sigue pareciéndome. Y

Gaos do pensamento político de Ortega, na medida em que esses termos apontam para um corte, uma incomunicabilidade e uma desconsideração que não se verificaram.

Quanto às discrepâncias filosóficas, que não tem cabimento analisar aqui em pormenor, elas resultam do facto de o discípulo, naturalmente, não se ter limitado a repetir o mestre. Tendo partido do raciovitalismo de Ortega, bem como do historicismo de Dilthey, Gaos desemboca numa concepção própria do que são as filosofias com a sua historicidade e, através de uma reflexão crítica apurada e do recurso ao método fenomenológico, elabora uma antropologia filosófica singular, a que chamou *personismo*.²⁸¹ Enfim, diríamos apenas que a originalidade filosófica de Gaos - como, aliás, a de X. Zubiri -, se, por um lado, corresponde a um progressivo afastamento das doutrinas orteguianas, por outro traduz de modo conclusivo a fecundidade do respectivo magistério.

Em diversas conferências e artigos, reunidos em 1957 no volume *Sobre Ortega y Gasset e otros trabajos de historia de las ideas en España y la América española*, Gaos torna óbvio o vínculo que sempre o ligaria ao professor madrileno e, embora não fosse necessário, resume-o em poucas palavras: "Don José Ortega y Gasset ha sido el principal de mis maestros."²⁸² E um ano depois, em *Confesiones profesionales*, deixa clara a dívida que tinha para com Ortega: "Durante años he vivido en convivencia frecuentemente diaria con él. He sido el oyente de palabras o el interlocutor de conversaciones en que se precisaban sus propias ideas en gestación, he leído originales inéditos. Así, ya no sé si tal idea que pienso, si tal razonamiento que hago, si tal ejemplo o expresión de que me sirvo, lo he recibido de él, se me ocurrió al oírle o leerle a él o se me ocurrió aparte y después de la convivencia con él. Alguna vez me ha sucedido comprobar que tal idea o expresión que consi-

el sentido de la trayectoria entera no es otro que el ideal del liberalismo (...). Y también hay una conexión de fondo entre la filosofía de Ortega y su liberalismo." - IDEM, *Ortega y España*, in *ibid.*, pp. 111-112.

²⁸¹ Cfr., ex., ABELLÁN, José Luis - MALLO, Tomás, «José Gaos y la proyección americana del orteguismo», in *La Escuela de Madrid. Un ensayo de filosofía*, op. cit., pp. 113-127; GUY, Alain, «José Gaos (1900-1969)», in *Histoire de la philosophie espagnole*, op. cit., pp. 253-257.

²⁸² GAOS, José, *Ortega y España*, op. cit., p. 99.

deraba como mía me la había apropiado de él, asimilándomela hasta el punto de olvidar su origen.”²⁸³

A imbricação entre Gaos e Ortega não é estranha à imbricação entre Zubiri e o mesmo Ortega. Em primeiro lugar porque Zubiri, cujo testemunho citámos páginas atrás, contactou com a filosofia mais actual de então através de Ortega; iniciou com este o conhecimento da Fenomenologia que mais tarde aprofundaria - em cursos com nada menos do que Husserl e Heidegger - e o conduziu à sua proposta filosófica de uma *Noologia*²⁸⁴. Em segundo lugar porque, quando Gaos chegou a Madrid para se licenciar em *Filosofia y Letras*, foi Zubiri quem o aproximou de Ortega²⁸⁵ (como faria depois, já em pleno desempenho de funções como professor da Universidade de Madrid, com alunos seus como Mariás²⁸⁶. Ortega orientou a tese de doutoramento *Ensayo de una doctrina fenomenológica del juicio*, de Zubiri, e este a de Gaos sobre *La crisis del psicologismo en Husserl*.

O que acabamos de sugerir apenas é a centralidade de Ortega em relação a dois outros filósofos com pensamento próprio, Zubiri e Gaos, que por sua vez, juntamente com García Morente e alguns outros membros da *Universidad Central*, terão um papel decisivo no desenvolvimento de uma verdadeira escola filosófica de raiz orteguiana: a *Escuela de Madrid*.²⁸⁷ Ela não teria sido possível à margem do exemplo de esforço intelectual dado originariamente por Ortega no seu trabalho universitário. E este, com uma diferença abismal de todo o ensino da Filosofia apagado, desinteressante, tantas vezes pouco ou nada filosó-

²⁸³ IDEM, *Confesiones profesionales*, op. cit., pp. 74-75.

²⁸⁴ Cfr., ex., GUY, Alain, «L'objectivisme de la substantivité: Zubiri (1898-1983)», in *Histoire de la philosophie espagnole*, op. cit., pp. 338-344; GARAGORRI, Paulino, «Zubiri, un filósofo clásico», in *La filosofía española en el siglo XX. Unamuno, Ortega, Zubiri*, op. cit., pp. 111-157; ABELLÁN, José Luis - MALLO, Tomás, «La obra filosófica de Xavier Zubiri», in *La Escuela de Madrid. Un ensayo de filosofía*, op. cit., pp. 89-112.

²⁸⁵ Cfr. GAOS, José, *Confesiones profesionales*, op. cit., p. 36 e ss..

²⁸⁶ Cfr. MARIÁS, Julián, *Zubiri o la presencia de la filosofía*, in *O.*, V, p. 489.

²⁸⁷ Custa a entender que, mesmo sob um forte pendor ideológico da reflexão, Luis Araquistáin, ex., negue taxativamente que Ortega tenha feito escola - cfr. ARAQUISTÁIN, Luis, *El pensamiento español contemporáneo*, op. cit., p. 96 -, uma vez que quando morre, em 1959, tanto os resultados do magistério directo do nosso filósofo, como alguns produtos da criação de discípulos seus eram já evidentes. Cfr. Parte III - Cap. 5.

fico, não só se destacava pelo altíssimo valor do conteúdo e das qualidades pedagógico-didáticas das aulas de uma disciplina, como pelas concepções educativo-culturais que sempre o envolveram. Desde as suas primeiras formulações, pouco depuradas do interesse em provocar efeitos imediatos na apreciação pública de acontecimentos da vida nacional, às últimas e mais firmes, capazes de alicerçar uma reforma universitária dentro ou fora de Espanha, o pensamento educativo de Ortega era o verdadeiro cimento das várias modalidades da sua intervenção e a garantia de em todas elas dar lições como um professor brilhante.

CAPÍTULO 3 - POR UMA PEDAGOGIA DA CONTAMINAÇÃO EM PROL DA AUTENTICIDADE

Poderíamos continuar a referir e a ilustrar a abundância de características que fizeram da docência de Ortega um dos aspectos fundamentais da sua obra. Elas reaparecerão até, inevitavelmente, sob diversas perspectivas, à medida que desenvolvermos a análise de outras facetas do universitário exemplar que ao nome do filósofo madrileno temos de associar de imediato. No entanto, convém não perder de vista o caminho de consolidação das ideias e das posições teóricas que foram dando suporte às opções e ao modo de agir do professor de Metafísica da *Universidad Central*. É um erro supor que bastam boas competências comunicativas para assegurar um ensino de qualidade e no caso de Ortega ficaríamos muito aquém de o compreender se julgássemos o impacte da sua missão pedagógica pela apreciação das faculdades naturais e da vocação filosófica que se uniam e evidenciavam particularmente nas suas aulas. *Catedrático* de excepção, Ortega não ignorava - como tantos parecem fazer - que ensinar e, mais ainda, ensinar por profissão equivale a contrair com a sociedade inteira uma obrigação de pensar sobre os seus problemas maiores e mais vivos, de os ponderar e discutir com seriedade, de procurar em todas as frentes contribuir para a sua resolução, sem concessões à superficialidade, ao interesse egoísta, ou a formas quejandas puramente estéreis do ponto de vista educativo. Ortega tinha consciência de que “el pedagogo, para serlo, tiene que hacer el heroico sacrificio de su individualidad”²⁸⁸, esforçando-se, com uma responsabilidade acrescida, por clarificar as suas circunstâncias, para poder viver e ajudar os outros a viver humanamente.

²⁸⁸ ORTEGA Y GASSET, José, *Vitalidad, alma, espíritu*, in «El Espectador» - V, op. cit., p. 475.

Quando inicia funções na Universidade, Ortega tinha já proferido a conferência *La pedagogía social como programa político*, assim como escrito um número razoável de artigos que comentámos anteriormente pelo seu teor pedagógico. As preocupações principais que aí encontrámos vão manter-se e, como sabemos do seu percurso biográfico, o nosso autor não suspende a actividade de publicista. No entanto, à experiência universitária corresponderá um amadurecimento a todos os níveis que em termos da produção orteguiana permite falar, doravante, num conjunto de textos em que os temas educativos têm um lugar mais específico. Em vez da proliferação de referências a um sentido bastante lato de Educação e de Cultura começam a surgir-nos os resultados da meditação alimentada por uma prática pedagógica sujeita, passo a passo, às interrogações supremas que definem a Pedagogia.

É significativo que Ortega se apresente no seu primeiro livro como *um professor de Filosofia* - ainda que *in partibus infidelium* -²⁸⁹ e que nele inclua, entre as formulações germinais das suas mais importantes doutrinas filosóficas, a defesa da *pedagogia da alusão* como única chave para ensinar o caminho para a verdade que cada um tem de trilhar²⁹⁰. Igualmente relevante é o facto de essa obra, *Meditaciones del Quijote*, ter sido editada pela *Residencia de Estudiantes*, uma das instituições que nasceram no seguimento da *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, ou seja, no âmbito da ampla reforma educativa protagonizada por Francisco Giner de los Ríos.

O ideal de transformar Espanha mediante uma educação científica e moral, ideal que o krausismo de Julián Sanz del Río legara à *Institución Libre de Enseñanza*, teve um dos seus pontos mais altos na criação, em 1907, da *Junta para Ampliación de Estudios*. Para além de conceder pensões que possibilitavam a realização no estrangeiro de certas investigações, a *Junta* fundou no país centros de investigação como o *Centro de Estudios Históricos* - ao qual ficaram ligados os nomes de, por exemplo, Ramón Menéndez Pidal, Sánchez-

²⁸⁹ Cfr. Parte II - n. 170.

²⁹⁰ Cfr. Parte II - Cap. 4 e Parte III - Cap. 1.

-Albornoz e Américo Castro -, ou o *Instituto-Escuela*, uma espécie de escola-piloto, onde se testavam, por recurso a métodos experimentais, inovações pedagógicas, complementando assim a acção do *Museo Pedagógico*, outra iniciativa devida à *Institución* e em funcionamento desde 1883, sob a direcção de Manuel B. Cossío. No regresso do estrangeiro, os investigadores que tinham ampliado os seus estudos deveriam poder contribuir, com as aprendizagens efectuadas, para o enriquecimento nacional nas respectivas áreas de saber. Daí o interesse da diversidade dos centros de investigação que o *Instituto de Física y Química*, o *Seminario de Matemática*, o *Instituto Cajal de Histología* e as *Comisiones de Paleontología y Prehistoria* ilustram. Embora de outra natureza, a *Residencia de Estudiantes* representa o mesmo espírito formativo que animava todo o projecto gineriano com a preciosa ajuda de Cossío. Criada em 1910 para proporcionar aos residentes uma experiência de vida comunitária em ambiente de liberdade e de mútuo estímulo, a *Residência* cumpriria plenamente esse objectivo. Transformou-se num espaço de convívio em que mestres e discípulos desfrutavam de condições materiais favoráveis à criação intelectual e artística. Em 1923 Alfonso Reys evoca-a como uma espécie de oásis: “Morada de estudantes en paz, aseada casa con comodidad de baños abundantes, confort de calefacción y chimeneas, salones de conferencias y bibliotecas. ¡Oxford y Cambridge en Madrid! - exclama, entusiasmado, el britano Trend.”²⁹¹ Situados na *Colina de los Chopos*, fora da agitação do centro da capital espanhola e entre campos desportivos e zonas ajardinadas, os pavilhões da *Residencia* ofereciam simultaneamente condições de trabalho e de repouso, tanto aos que lá viviam ou acorriam com regularidade, como aos visitantes esporádicos, que a ela vinham como conferencistas ou simples convidados para certas actividades culturais ali promovidas.

Ortega foi *Vocal del Patronato* da *Residencia*, que visitava diariamente e à qual deu desde a origem, segundo Alberto Jiménez Fraud que a ela presidiu, uma *generosa colabora-*

²⁹¹ REYES, Alfonso, *Simpatías y diferencias*, 5ª Série: “El Reloj de Sol” - I, ed. do autor, Madrid, 1926, p. 17.

ção só interrompida pela Guerra Civil²⁹². Os propósitos de *don* Francisco de que os estudantes fossem vistos como mais do que meros assistentes a aulas e pudessem cuidar das vertentes várias da sua vida²⁹³ eram perseguidos naquela instituição através de estruturas, cursos, publicações, de notórias afinidades com o estilo orteguiano de fomentar pedagogicamente o crescimento dos seus concidadãos. Nela residiram Juan Ramón Jiménez, Eugenio d'Ors, Moreno Villa, Ricardo Orueta, que, como Ortega, Azorín, Ramiro de Maeztu ali apresentaram livros e estudos seus que só depois seriam apropriados pelo grande público. A editora da *Residencia* prolongava esse trabalho desenvolvido em circuito relativamente fechado²⁹⁴, publicando depois em volumes sóbrios e com bom aspecto os textos fundamentais antes expostos.

As *Meditaciones del Quijote* surgiram no quadro desse programa editorial ao qual o autor deu um contributo continuado, ao lado do Presidente da *Residencia*, de Juan Ramón

²⁹² Cfr. JIMÉNEZ FRAUD, Alberto, «Ortega en la Residencia», cit. in ORTEGA SPOTTORNO, Soledad (org.), *José Ortega y Gasset: Imágenes de una vida (1883-1955)*, op. cit., p. 148. Cfr. ORTEGA, Miguel, *Ortega y Gasset, mi padre*, op. cit., pp. 189-190. Sobre o efeito que a posição estratégica da *Residencia* produzia em Ortega cfr. ORTEGA Y GASSET, José, Apêndice a «[Elogio de las virtudes de la mocedad]», in *Misión de la Universidad y otros ensayos de educación y pedagogía*, op. cit., p. 169.

²⁹³ No seu trabalho *Sobre reformas en nuestras universidades*, escrito por motivo da celebração do terceiro centenário da Universidade de Valencia em 1902, Francisco Giner de los Ríos enuncia, entre sete grandes tendências das universidades de então, a de “[i]nteressarse (...) por la educación y vida general de sus estudiantes, juntando así a los caracteres de la universidad científica alemana, los de la universidad humanista inglesa, por las siguientes tendencias que hoy se advierten, y van siempre en aumento, en sentido de una educación integral y armónica de sus discípulos.” E destaca em primeiro lugar a preocupação “de todo instituto de enseñanza, sin distinción, (...) por la vida entera de aquellos discípulos desde su desarrollo físico, su vida material, su salud, su hospedaje, su conducta moral, sus juegos y diversiones, su participación en la acción social, su porvenir, su auxilio en los malos tiempos, etc.” - GINER DE LOS RÍOS, Francisco, «Sobre reformas en nuestras universidades», in *Escritos sobre la Universidad española*, Espasa-Calpe, Madrid, 1990, pp. 121-122. Neste e nos restantes aspectos da concepção gineriana dos estabelecimentos de ensino em qualquer dos seus níveis evidencia-se sempre a expectativa de que uma boa Escola trará consigo a renovação de toda a vida nacional nos seus planos político, religioso, económico e, em geral, social. Como veremos ao analisar *Misión de la Universidad*, Ortega mostra em 1930 não comungar dessa expectativa, acreditando, por seu turno, na possibilidade de partir de alguns intelectuais a transformação da sociedade inteira, mas neste caso todas as instituições, e não apenas a Escola, seriam boas, como reflexo de uma atmosfera pública saudável.

²⁹⁴ “(...) estas conferencias y lecturas (...) son acaso para Madrid, el primer ensayo de combinación entre lo mundano y lo intelectual. La tarde en que hay reunión suenan los autos por la calzada del Pinar, y el salón se puebla de damas y diplomáticos. Los estudiantes ofrecen su casa a lo más selecto de la ciudad (...)” - REYES, Alfonso, *Simpatías y diferencias*, 5ª Série: “El Reloj de Sol” - I, op. cit., pp. 18-19.

Jiménez e de Francisco de Onís. Dizíamos antes que é relevante aquele facto e acrescentemos agora que o é também este envolvimento de Ortega com algumas das actividades de um dos frutos da reforma educativa indissociavelmente ligada à *Institución Libre de Enseñanza* na sua faceta *difusa*²⁹⁵. Aos actos realizados na *Residencia* com Bergson, ou Einstein, para nomearmos apenas dois dos nomes de uma considerável lista de personalidades de estatura internacional indiscutível, não foi estranha a intervenção de Ortega, que também pelos seus próprios escritos e pelas traduções da editora da «Revista de Occidente» procurava divulgar em Espanha os pontos mais altos do horizonte intelectual europeu daquele tempo.²⁹⁶

O vínculo evidente do filósofo espanhol à *Residencia de Estudiantes*, bem como ainda a sua colaboração na Secção de Filosofia do *Centro de Estudios Históricos*²⁹⁷, a despeito de não fazerem dele um *institucionista*, demonstram, em certa medida, que estava imbuído das intenções de reforma pedagógica em torno das quais se uniram, a partir das duas últimas décadas do Século XIX e até à II República, os vários sectores liberais da sociedade espanhola. Nos últimos dias do mesmo ano em que foram publicadas as *Meditaciones del Quijote* e em que pronunciara a conferência *Vieja y nueva política*, Ortega foi eleito pela *Real Academia de Ciencias Morales y Políticas* como seu membro, o que vinha acentuar o

²⁹⁵ Cfr. PUELLES BENÍTEZ, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*, op. cit., p. 292 e ss.. Para a compreensão do sentido originário da expressão “Institución difusa” cfr. ZULUETA, Luis de, *Lo que nos deja*, in «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», Madrid, Tomo XXXIX, nºs 659-660 (1915), 53-55.

²⁹⁶ Para os visitantes estrangeiros a hospitalidade da *Residencia de Estudiantes* e a atenção que Ortega lhes dispensava confundiam-se de algum modo, como se deduz, ex., de uma carta dirigida ao filósofo madrileno por Paul Valéry, aquando de uma sua estadia na capital espanhola. Esta, diz o autor francês, deixou de ser em poucos dias uma mera *expressão geográfica* para se transformar no cenário de uma breve, mas *preciosa* e inesquecível visita, graças a Ortega e aos seus amigos. E pouco depois o elogio vai para a *Residencia de Estudiantes*, adjectivada como *tranquila, viva, florescente*, onde o poeta afirma ter encontrado o *encanto da juventude* e uma *doce morada do espírito*. - Cfr. *Paul Valéry en Madrid*, in «Revista de Occidente», Madrid, Tomo IV, nº 11 (1924), 259-260. Sobre a sessão com Einstein na *Residencia* cfr., ex., GARCÍA VALDECASAS, Alfonso, *José Ortega y Gasset: Primeros recuerdos*, op. cit., 72-73.

²⁹⁷ Foi no *Centro de Estudios Históricos* que Ortega expôs, no Outono e Inverno de 1915/1916, os dados dos estudos que realizava na altura em torno do problema das condições da verdade. O manuscrito da preparação das quinze lições do curso permitiu a sua publicação póstuma - cfr. ORTEGA Y GASSET, José, *Investigaciones psicológicas*, in *O.C.*, XII, pp. 331-453.

crescente reconhecimento generalizado das mensagens orteguianas, para cuja divulgação 1914 concorrera decisivamente. O filósofo, que procurava escolher os melhores meios para difundir as suas concepções e concorrer para a elevação do nível cultural do país, não chegou a discursar naquela *Academia* para tomar posse do respectivo lugar. Exemplo de possibilidades declinadas, o facto parece reforçar, por contraste, o valor dos gestos afirmativos do professor de Metafísica em princípio de carreira; e ter aderido a algumas iniciativas de inspiração *institucionista* foi, sem dúvida, um destes gestos.

A experiência alemã de Ortega foi um dos factores essenciais do seu despertar para uma dimensão mais técnica dos problemas educativos. A partir de então, as preocupações político-culturais, inicialmente decorrentes da sua formação básica e, em particular, do ambiente familiar e social em que ela se verificou, passaram a ser encaradas na perspectiva de questões que exigiam uma resposta científica. Embora só em 1906 e 1907 tenha estudado Pedagogia com Natorp, um ano antes já o jovem Ortega, em carta dirigida a Francisco Navarro Ledesma, incentiva o conhecido professor de Literatura e crítico literário a organizar “un formidable *dossier* de materias de enseñanza”, oferecendo-se para lhe traduzir “los trozos más conducentes de las obras modernas sobre pedagogía”.²⁹⁸ No mínimo estas palavras indiciam certa proximidade às obras referidas e uma valorização dos seus ensinamentos, desde logo anunciadas numa alusão prévia a Pestalozzi e a Herbart²⁹⁹. Do primeiro diria, em *La pedagogia social como programa político*, tratar-se de um “genio de la pedagogía”³⁰⁰, atribuindo-lhe assim uma importância semelhante à que tinha para Natorp; ao segundo e à sua *Allgemeine Pädagogie* dedicaria um longo prólogo³⁰¹. Escrito para a tradução espanhola que Lorenzo Luzuriaga fez daquela influente obra do filósofo e pedagogo alemão, o

²⁹⁸ IDEM, *Cartas*, op. cit., 195 (IV), pp. 654-655.

²⁹⁹ Cfr. *ibid.*, p. 650.

³⁰⁰ IDEM, *P.S.P.P.*, op. cit., p. 515.

³⁰¹ Cfr. Parte III - n. 192.

Prólogo a «Pedagogía general derivada del fin de la educación», de J. F. Herbart revela já juízos próprios sobre o valor do contributo herbartiano para a edificação científica da Pedagogia e, por isso, é merecedor de uma análise um pouco mais demorada.

Ortega considera o livro de Herbart, não só como um clássico da Pedagogia, mas como a primeira grande tentativa do pensamento para *reduzir a actividade educativa espontânea a um regime científico*.³⁰² Ao afirmá-lo, sente imediata necessidade de se demarcar de alguns estudos de Natorp que sobrevalorizavam o papel de Pestalozzi, em desfavor de Herbart, quanto à cientifização da Pedagogia. O assumir dessa posição denota bem o característico esforço orteguiano de passar pelo crivo pessoal as investigações e teses alheias, mesmo quando subscritas por autores a quem reconhecia autoridade. Ortega não ignora que foi o pedagogo suíço que pela sua genialidade teve os vislumbres profundos de que se retirariam posteriormente os grandes princípios pedagógicos; contudo, pensa ser forçado querer encontrar nas direcções ainda balbuciantes dos seus textos o que só depois dele seria viável: “Hay, pues, en Pestalozzi un germen maravillosamente fecundo; pero hay en Herbart la primera maduración de él. Es posible - yo así lo pienso - que en este caso valga más la simiente que el fruto primero, mas no sería justo emplear contra Herbart, como estos últimos años ha hecho Natorp, armas que desconoció Pestalozzi y que solo una bonísima voluntad y una fatal tendencia a solicitar los textos pueden hallar en este preformadas.”³⁰³ Para além de sublinhar esta *tendência fatal*, que voltaria a referir vinte anos mais tarde no *Prólogo para alemanes*³⁰⁴, Ortega exprime aqui o seu juízo geral sobre o valor relativo das

³⁰² Cfr. IDEM, *P.P.G.*, op. cit., p. 265. É óbvio que Ortega não tinha presente o edifício pedagógico construído por Comênio, no Século XVII. O facto de estar particularmente vinculado aos ensinamentos de Paul Natorp é talvez a razão principal para esta omissão. Mas não esqueçamos também que é sobretudo na *De Rerum Humanorum Emendatione Consultatio Catholica* que se espelha o carácter unificador e universal do contributo do pedagogo checo, e a sua edição integral apenas se verificou em 1966. - Cfr. «Introdução», in *Pampaedia (Educação Universal)*, trad. do Latim de Joaquim Ferreira Gomes, Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 1971, pp. 7-29.

³⁰³ ORTEGA Y GASSET, José, *P.P.G.*, op. cit., p. 265.

³⁰⁴ Cfr. Parte II - n. 29 e n. 30.

obras dos dois pedagogos, indicando por outro lado que é no capítulo das primícias científicas que inclui Herbart e o seu famoso livro.

Para justificar a sua asserção de que “nadie antes que Herbart consigue llevar el caos de los problemas pedagógicos a una estructura sobria y amplia y precisa de doctrinas rigurosamente científicas”³⁰⁵, o autor do prólogo começa por estabelecer uma distinção entre *o mero expor de séries de ideias sobre a educação* a que se dedicaram os predecessores do pedagogo alemão e a entrega deste à tarefa de *construir uma ciência da educação*. Com isto, segundo um interessante comentário de Ortega, Herbart veio dificultar sobremaneira a vida de quantos ensinam, pois se até então podiam encarar a sua actividade como puramente prática e exigindo saber apenas o que era objecto directo do seu ensino, a partir daí viram acrescentar-se ao seu exercício concreto *uma certa obrigação de ser também cientista*. À pergunta de se não será excessivo pedir isso a cada professor Ortega responde, de modo sucinto, que “no se le pide que sea un fisico para enseñar fisica ni historiador para enseñar historia. La única ciencia especial que se le demanda es la pedagogía. No parece demasiada la exigencia.”³⁰⁶

Por despoletar certos efeitos e por algumas das suas teorias parciais se terem divulgado e enraizado bastante, Herbart tem uma importância que, do ponto de vista do prólogo, não teria se se aquilatasse apenas o seu pensamento como um todo. Qual deslocado na sua época, quis *ser o único realista no meio da legião idealista* e, habituado a *pensar à defensiva*, mais do que um corpo de ideias próprias apresenta o fruto da polémica que manteve com os seus contemporâneos. Ortega ressalva, porém, a grande precisão que Herbart atingiu, bem como a sua capacidade de descobrir e pôr claramente perante nós certos pormenores que de outra forma poderiam passar despercebidos.³⁰⁷

³⁰⁵ IDEM, *P.P.G.*, op. cit., p. 265.

³⁰⁶ Ibid., p. 266.

³⁰⁷ Cfr. *ibid.*, p. 267.

Reduzidas a um esquema, as bases da pedagogia herbartiana são a *psicologia entendida como uma metafísica aplicada* e a ética. Por isso se impõe perceber o fundamental da filosofia de Herbart, nomeadamente os seus princípios metafísicos, e Ortega escreve algumas páginas com este fim em vista. Acompanhando sobretudo as obras *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie* e *Allgemeine Metaphysik* do filósofo alemão, enuncia as questões da sua metafísica postuladora da experiência como conhecimento primário, passivo e problemático ou contraditório. Dado que a Lógica apenas resolve as contradições aparentes, que procedem de erros subjectivos, é necessário partir munido de um método para ultrapassar as contradições dos dados da experiência. Herbart encontra-o na *integração dos conceitos*, ou seja, no procedimento que consiste em procurar na multiplicidade de elementos de um dado aquele ou aqueles que, coincidindo com um ou mais elementos de um outro dado, permitem chegar a uma dimensão comum que pode usar-se como válida porque isenta de contradição. Ortega expõe de que modo esse método funciona na ontologia herbartiana - na resolução dos problemas do Real e do que dele conhecemos, dos problemas da inerência e da variação -, concluindo por fim tratar-se de uma doutrina que, para além de complicada como menciona de passagem³⁰⁸, sofre do idealismo que Herbart queria combater, pois desemboca num mundo que é “una «apariencia objetiva», una imagen firme, científica, pero, al cabo, una imagen.”³⁰⁹

O sujeito dessa imagem é já problema da psicologia herbartiana, daí que esta surja como *metafísica aplicada*, num momento em que, conforme Ortega diz, ainda não tinha

³⁰⁸ Cfr. *ibid.*, p. 274 - n. 1.

³⁰⁹ *Ibid.*, p. 278. Um pouco antes Ortega tinha sintetizado nestes termos os pontos principais da doutrina herbartiana: “Entre la realidad que es absoluta, indestructible posición y la apariencia de que partimos como problema hay un mundo intermedio. Necesitamos explicarnos los problemas de la apariencia, poner los datos de esta en conexión intelectual con aquel ser indubitable. A ese fin imaginamos un sistema de conceptos, necesarios, *no en sí*, pero necesarios *para* enlazar la realidad con la apariencia. (...). Y estos conceptos no tendrán una realidad absoluta, pero tampoco son meramente subjetivos (...). Tienen una realidad intermedia. Forman una «apariencia objetiva» (...).” - *Ibid.*, pp. 277-278.

soado a hora para a Psicologia proclamar a sua separação da Filosofia geral³¹⁰. O prólogo destaca num novo capítulo a preocupação de Herbart em mostrar como pode dar-se, na unidade do eu, uma variedade imensa de fenómenos psíquicos³¹¹ e Ortega respiga de *Psychologie als Wissenschaft* algumas das explicações a esse respeito, designadamente as dos mecanismos, quer de oposição de representações diversas consoante a força e a posição de cada uma delas, quer de fusão e complicação de outras representações. Herbart completa essa sua *estática do espírito*, cuja exactidão pretende simbolizar através de termos matemáticos, com uma *mecânica psicológica*, isto é, com o estudo da reprodução e associação das representações. A teoria da apercepção aparece agora com aspecto decisivo, porquanto esclarece de que modo uma representação recém-chegada à consciência é transformada pelas que nesta pré-existiam de forma a poderem viver em unidade. Este *mecanismo de sentido estritamente psicológico*³¹² tem para a Pedagogia, nota Ortega, uma *fecundidade patente*, porque “de eso se trata en la enseñanza y en la educación: de llevar a una conciencia germinal ciertos contenidos intelectuales, morales y estéticos que por una razón u otra son tenidos como ejemplares. Y toda la didáctica estriba en hallar las formas intermedias que lleven por el camino más corto de los elementos apercipientes del niño a aquellos contenidos ejemplares y supremos.”³¹³ Se substituíssemos na citação a referência demasiado restritiva à criança pela referência a educandos de qualquer idade e pensássemos nas suas *concepções prévias*, em vez de nos elementos activos da apercepção herbartiana, ficaríamos, com o co-

³¹⁰ Cfr. *ibid.*, p. 267.

³¹¹ Cfr. *ibid.*, p. 281 e ss..

³¹² “Nada como esta teoría de la apercepción pone en claro la intención fundamental en Herbart de centrar el problema de la conciencia en el problema de su unidad. El Real alma, sus conservaciones y comercio místico con otros Reales pertenece al ámbito dudoso de las construcciones trascendentes. El mecanismo de la apercepción, en cambio, tiene un sentido - abstrayendo del metafísico forcejeo entre las representaciones - estrictamente psicológico y significa la exigencia metódica de que todo contenido de la conciencia ha de ser estudiado en función de la unidad de esta.” - *Ibid.*, p. 283.

³¹³ *Ibid.*, pp. 283-284. Noutro texto Ortega reforçará que a teoria herbartiana da apercepção tem para a Pedagogia uma *importância colossal*. - Cfr. IDEM, *Para un diccionario filosófico*, in *O.C.*, XII, p. 478.

mentário de Ortega, mais perto do que seria de supor do princípio básico de teorias da aprendizagem bastante recentes³¹⁴.

A questão colocada em seguida no prólogo é de igual modo expressiva e de inequívoca actualidade: podemos limitar as investigações acerca do sujeito humano às representações, isto é, “¿somos por ventura exclusivamente sujetos que perciben, recuerdan o piensan? ¿No sentimos, deseamos y queremos u odiamos?”³¹⁵ A resposta taxativa de Herbart é a de que a única função originária da alma consiste em representar, sendo o desejo e os sentimentos de agrado ou desagrado entendidos como manifestações decorrentes da representação; nesta perspectiva, a nossa substância é intelectual.³¹⁶ Não no texto principal, mas em nota de rodapé, Ortega reage a este vector das posições herbartianas, qualificando a psicologia correspondente como “la más radicalmente intelectualista que se ha intentado” e vendo na predilecção excessiva pelo intelectual um dos traços que justificam ver Herbart como um homem de temperamento anacrónico. O seu intelectualismo psicológico foi *fatal* para a sua pedagogia, sustenta Ortega, concordando inteiramente neste ponto com a crítica dura de Natorp.³¹⁷

³¹⁴ Actualmente são muito numerosos os estudos sobre *concepções prévias e mudança conceptual*, estudos de enorme relevância para compreender, não apenas como os sujeitos interpretam a realidade, mas também como ao nível da educação formal as *concepções oficiais* dificilmente rompem com as aquisições anteriores enraizadas nos educandos. É óbvio que em modelos como, ex., o da aprendizagem como *processo generativo* nos distanciamos muito da linguagem e do conteúdo das explicações herbartianas da adaptação da experiência momentânea à experiência passada. Quando lemos Wittrock afirmar que as pessoas recuperam *informação da memória de longo prazo* e usam *estratégias de processamento* (de organização, codificação, retenção) da *informação entrada* para gerar significado - cfr. WITTROCK, M.C., *Learning as a generative process*, in «Educational Psychologist», Hillsdale (New Jersey), 11 (1974), 87-95 -, sabemos, de imediato, estar perante um discurso da segunda metade do Século XX, ou seja, mais de um século posterior à *Psychologie als Wissenschaft* (2 vols., 1824-1825) de Herbart. No entanto, percebemos como Ortega tinha razão ao sublinhar a *fecundidade* do estudo psicológico dos mecanismos das representações humanas para a Educação. O que o autor alemão dizia de uma forma sumária e algo taceante passaria a ser o verdadeiro princípio dos múltiplos desenvolvimentos desencadeados pela teoria da *aprendizagem significativa* de Ausubel - cfr., ex., AUSUBEL, David P. et al., *Educational Psychology: A Cognitive View*, 2ª ed., Holt, Rinehart and Winston, New York, 1978; quanto à importância pedagógica de tais desenvolvimentos não cremos que possa haver, hoje em dia, discussão.

³¹⁵ ORTEGA Y GASSET, José, *P.P.G.*, op. cit., p. 284.

³¹⁶ Cfr. *ibid.*.

³¹⁷ Cfr. *ibid.*, p. 284 - n. 1.

No domínio da Ética as propostas do filósofo e pedagogo alemão partem da impossibilidade de definir racionalmente o *bem*, que, tomado como a *qualidade* daquilo que força a nossa aprovação, não é passível de demonstração ou definição racional. Ortega assinala quão próximo está Herbart neste aspecto da concepção axiológica do nosso século e como se afasta, tanto de uma interpretação psicológica da moralidade, quanto da construção de uma metafísica moral de inspiração kantiana.³¹⁸ A averiguação ética do que é o *bem* (do que *deve ser* ainda que não seja e do que *não deve ser* ainda que seja) tem de conformar-se com uma descrição que, por assentar no que é captado pela peculiar sensibilidade a que Herbart chama *gosto*, lança mão dos juízos estimativos, elo da união ética-estética preconizada na *Allgemeine praktische Philosophie*. O sucessor de Kant na disciplina de Filosofia e Pedagogia em Königsberg não deriva como ele o dever da consciência humana, mas antes das relações entre a consciência moral e as coisas. São essas relações o que o juízo sobre o belo-moral declara como estimável e o que a ética procura descrever nas suas modalidades fundamentais subjacentes às valorações concretas. Herbart designa-as *ideias práticas* e considera como basilares as de *liberdade interior*, *perfeição*, *benevolência*, *direito* e *equidade*, que Ortega analisa até final do prólogo³¹⁹. Sobretudo a última ideia, associada ao prémio ou, pelo contrário, à punição compensadores dos actos realizados, leva-o a levantar uma hipotética objecção: será admissível responder a algo de nocivo com o nocivo, como no caso da punição? O que parece aceitação pura e simples da lei de talião tem de ser compreendido, no conjunto das cinco ideias que se necessitam entre si, se completam e corrigem.³²⁰ Esta interpretação sugerida por Ortega alia-se a uma afirmação anterior de reconhecimento da ética herbartiana como o capítulo mais forte da sua filosofia³²¹; e, juntas, essas interpretação e afirmação permitem-nos concluir, não obstante o final um pouco abrupto do prólogo, que o

³¹⁸ Cfr. *ibid.*, pp. 285-286.

³¹⁹ Cfr. *ibid.*, p. 288 e ss..

³²⁰ Cfr. *ibid.*, p. 291.

³²¹ Cfr. *ibid.*, p. 285.

jovem filósofo espanhol percebera o que em Herbart se revelou menos discutível filosoficamente e mais proveitoso pedagogicamente: a sua concepção de moralidade e a declaração desta, apesar de todos os excessos intelectualistas, como o fim supremo da educação.

Na fase em que Ortega se dedica, sucessivamente, à revista «España», ao nascimento de «El Espectador», ao lançamento de *Personas, obras, cosas*, à primeira experiência na Argentina, à denúncia das *Juntas de Defensa*, ao fim da colaboração com «El Imparcial» e ao envolvimento nas primeiras iniciativas editoriais ao lado de Nicolás M. de Urgoiti (o diário «El Sol» e a Editorial Calpe) identificamos um dos períodos mais interessantes da maturação do filósofo. Apesar das atribulações então vividas entre projectos, ora mais pessoais, ora mais públicos, nuns casos optimistas e noutros pessimistas, calculamos o entusiasmo de alguém que sente múltiplos desafios vindos do exterior, sem poder negar-se a atender aqueles que lhe parecem concorrer para a renovação cultural do país. José Luis Abellán aponta, com razão, que Ortega comungava com Giner de los Rios da mesma *inquietação pedagógica*³²². Mas enquanto em *don Francisco* os ideais da educação harmónica e integral o afastam da esfera pública³²³, o programa pedagógico orteguiano não só diz respeito à nação inteira, como passa pela participação nos diversos planos da sua vida aos quais se aplica. Por todos eles Ortega se adentra e, com uma agitação por vezes indisfarçável, entrega-se sem reservas ao seu magistério peculiar.

Dedicação, atribulações, entusiasmo, inquietação, entrega - traços do referido período da biografia de Ortega - são, ao mesmo tempo, exigências colocadas por uma situ-

³²² Cfr. ABELLÁN, José Luis, *Biografía completa de José Ortega y Gasset*, op. cit., p. 10.

³²³ Isso parece-nos confirmado pelas seguintes palavras de María Dolores Gómez Molleda: “La Institución cargó la mano en idealismo y se dejó llevar más de una vez del ensueño pedagógico. Tanto Giner como Cossío eran dos temperamentos ardientes, incapaces de recortar las alas del ideal armónico, a la medida de la prosaica realidad.” - GÓMEZ MOLLEDA, María Dolores, *Los reformadores de la España contemporánea*, op. cit., p. 253; “(...) don Francisco sentía una marcada repugnancia por la *res pública*, y testimonio de ello es su conducta, apartada siempre del quehacer político, pese a las reiteradas instancias de sus amigos (...)” - *Ibid.*, p. 419.

ação internacional, a da I Guerra Mundial, que punha a descoberto a inércia cultural, a dogmatização da ciência, a mecanização do ensino. Sensível a estes sinais de perigo, o intelectual, o filósofo em particular, lança o seu alerta e é isto o que precisamente se nos afigura ser a proposta orteguiana de uma *pedagogia da contaminação*.³²⁴ O texto em que é usada esta expressão foi publicado a partir do manuscrito preparatório de uma conferência na *Escuela Superior del Magisterio*, em 1917, e contém um número impressionante de teses educacionais dignas de comentário. Tratando-se de se dirigir a pessoas reunidas num estabelecimento de ensino, Ortega começa por avisá-las de que não iriam assistir a uma lição, nada lhes iria ser ensinado. Com o intuito aparente de fundamentar essa abertura da sua intervenção, encadeia em seguida vários períodos, concisos mas muito sugestivos, dois dos quais nos é forçoso citar: “Día a día se afirma en mí la sospecha de que nada que en verdad merezca la pena de ser aprendido puede, en rigor, ser enseñado. Por muy grandes que sean los afanes del maestro siempre habrá una última precisión, una postrera claridad, una gota la más sabrosa del jugo científico o artístico que no podrá trasmitirnos, que habremos de conquistar con nuestro propio esfuerzo doloroso.”³²⁵ Ortega não defende, como é evidente, a ideia de que é impossível ensinar ou de que nada é ensinável. Defende sim que, para além do que possa ser ensinado, sobra sempre algo, que tem de ser cada um a aprender; e isto, que ninguém pode transmitir - porque é o que há de criativo nos diversos campos da acção humana -, é mesmo o mais importante, o que, por fim, *vale a pena*. O resto, o que se ensina “está ahí como vaso y artificio para impedir que ese valor esencial se evapore y desvanezca.”³²⁶

Com as suas asserções Ortega pretendia combater uma característica persistente na Pedagogia, a saber, a *hipocrisia* que consiste em chamar ciência ao que se ensina nas esco-

³²⁴ Cfr. ORTEGA Y GASSET, José, «[La pedagogía de la contaminación]», in *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, op. cit., pp. 87-96.

³²⁵ Ibid., p. 87.

³²⁶ Ibid..

las, quando se reduz a uma *descarga* de doutrinas científicas acabadas ou a um conjunto fechado de métodos de investigação; o trabalho que assim se realiza é tão frágil, que deixa escapar o fundamental da ciência, ficando os alunos com o seu oposto, o *dogmatismo*.³²⁷ A ciência implica actividade do intelecto, confronto constante com problemas, cujas soluções trazem consigo outros problemas, num perpétuo caminhar em que os passos novos superam os anteriores. Por isso o cientista, ao terminar um tratado, está já lançado pela sua curiosidade científica para uma nova etapa da ciência que cultiva e esta tem de ser vista no seu livro como líquido que flui, e não como o pseudo-saber petrificado que, de um modo geral, as escolas transmitem. Antecipando a provável objecção de que o ensino moderno tende a preocupar-se, mais do que com sistemas de doutrinas, com os métodos que permitem investigar ou fazer ciência, Ortega responde que este “tópico contemporáneo es una puerilidad”, pois “los métodos de investigación no son más que resultados del sistema doctrinal de la ciencia (...). Al variar los principios de la doctrina, varían los métodos de investigación.”³²⁸

Se a Pedagogia não conseguir detectar o que há de contraditório em chamar científico ao trabalho efectuado a coberto de teorias meramente aprendidas³²⁹, é porque perdeu de vista o essencial da ciência. Se a sociedade no seu todo mostrar satisfação e até orgulho nos seus estabelecimentos de ensino, em particular nos de Ensino Superior, apesar de ser daquele tipo o trabalho que neles se promove, é porque não lhe interessa a ciência, nem suspeita o que ela seja. “La gente quiere no sabiduría sino recetas: recetas para fabricar aparatos de locomoción o alcaloides y sueros. Cuando hablan de la cultura, entiéndase el confort: un progreso en la rapidez de los vehículos y en la exención de los dolores corporales”,

³²⁷ Cfr. *ibid.*, pp. 87-88.

³²⁸ *Ibid.*, p. 89. São muito graves as consequências de ignorar a relação entre as ciências e os seus métodos, acreditando cegamente na aparência de que estes são independentes daquelas, da diversidade das suas teorias e princípios: “Su apariencia impersonal, automática e imparcial induce a que muchos trabajadores se crean eximidos de formarse una noción de qué sea la ciencia, y haciendo funcionar sus metódicos aparatos pierdan su vida en vano como las abejas alojadas en los alvéolos de una colmena inexistente.” - *Ibid.*

³²⁹ Com enorme decepção ouvimos ou lemos por vezes alunos nossos, da Universidade, definir *teoria científica* como “corpo de conhecimentos ensinados como indiscutíveis”.

decifra Ortega, recorrendo já à ideia de *gente* e do seu perigo iminente ao tornar-se o protagonista social.³³⁰

Não será de estranhar que a *gente*, a *opinión pública* se limite a pedir *receitas*; o que será espantoso é que o ensino siga atrás dessa pista que irá conduzindo a uma diminuição das verdadeiras potencialidades científicas até chegar um momento em que nem receitas haverá. Falar a cada passo de «ciência», como se faz no nosso tempo, não garante que essa ciência de que se fala seja a *ciência como saber* e, de facto, não o é. *Saber*, indica-nos Ortega, equivale a drama do intelecto insatisfeito com conclusões, incapaz de repousar para sempre numa doutrina cristalizada. Relativamente ao ensino impõe-se a pergunta sobre o espaço que nele é dado ao que não se pode ensinar de modo mecânico, como a atitude científica do pensamento criando-se a si mesmo, negando-se a receber o que quer que seja por herança ou autoridade, ou a atitude artística sem a qual não há emoção estética, nem gozo e criação da arte. Este último aspecto é igualmente importante para o nosso filósofo. Em 1914, no *Ensayo de estética a manera de prólogo* criticara a pedagogia contemporânea, pela forma como ludibria a cultura estética necessária, dizendo mesmo que a sua influência nessa ordem é *deplorável* ao fazer da arte algo de vulgar e *com hora fixa*³³¹. Três anos depois, o comentário ao significado da arte para a *opinión pública* e ao seu lugar no ensino mantém o tom de ironia que acentua um juízo negativo: “Como es el arte tan evidentemente inútil, la opinión pública lo declara francamente superfluo. Más por inercia que por otra cosa deja que se perpetúen academias e instituciones artísticas, y en los centros de enseñanza deja

³³⁰ Cfr. *ibid.*, pp. 89-90.

³³¹ Cfr. *IDEM*, *Ensayo de estética a manera de prólogo* in *O.C.*, VI, p. 248. Ao que parafraseámos Ortega acrescenta: “De esta suerte, perdemos el sentimiento de las distancias; perdemos respeto y miedo al arte; nos acercamos a él en cualquier instante, en el traje y temple que nos coge y nos acostumbramos a no entenderlo. La emoción real a que hoy nos referimos cuando hablamos de goce estético es - si queremos sinceramente reconocerlo - un pálido deleite, exento de vigor y densidad, que nos produce el mero roce con la obra bella.” - *Ibid.* Esta observação tem interesse para qualquer educador - inevitavelmente obrigado a atender à dimensão estética da formação do ser humano - e, sobretudo, para os que têm a seu cargo alguma área da educação artística, que jamais pode ser reduzida a uma ou várias disciplinas curriculares normais.

que se deslice la historia de la literatura y de las artes. Pero ¿es que en parte alguna se enseña ni remotamente la sublime emoción estética?”³³² Salvaguardadas as diferenças trazidas, nas últimas décadas, por projectos educativos que com o seu discurso conseguiram uma sensibilização geral para a importância da educação estética e artística, continuam a ser válidas no essencial aquelas palavras de Ortega, sobretudo a sua interrogação final. A questão, hoje em dia, situa-se entre o reconhecimento vago dessa importância e a concretização, designadamente ao nível escolar, de uma formação com requisitos incompatíveis com um ensino mecânico.

A proclamada preparação para a vida, objectivo amplo de toda a educação, coloca às escolas um dos problemas mais complexos em que se compromete o valor do conjunto dos seus esforços. Ortega interroga-se a seu respeito, contrapondo o projecto de uma personalidade única - com gestos e desejos próprios, necessidades incomparáveis e deveres originais - que cada um de nós é ao que nos pode ser ensinado - modos lógicos, gostos genéricos, ideais e deveres impessoais. Em virtude da sua natureza, o ensino só com enorme dificuldade conseguirá evitar o risco de desvirtuar as nossas potencialidades singulares ao habituá-los a ser reflexo da vida de outros, o que é particularmente grave no âmbito ético-moral. “¿Cuántos por ventura son los afortunados que al salir de los años de educación [escolar] llevan hincada en su conciencia la idea de que, fuertes o débiles, mejor o peor dotados, encierran en su ser la posibilidad delicadísima de algo nuevo, bello y fecundo, y que su vida debe ser para ellos, el más armonioso espectáculo y el más valiente experimento?”³³³, pergunta Ortega com a preocupação que nenhum pedagogo deverá abafar.

Questionar a autenticidade da ciência, da arte, da moral, ou questionar o seu ensino são para o jovem pensador práticas contrárias ao esquecimento de que a cultura exige mais do que palavras, mais do que comércio de ideias feitas e de preceitos técnicos, artísticos, ou

³³² IDEM, [*La pedagogía de la contaminación*], op. cit., p. 91.

³³³ Ibid..

morais recebidos de fora. Cultura une-se indelevelmente a problemas em aberto, porque implica, por um lado, capacidade de detectar sempre novos problemas³³⁴ e, por outro, permanente insatisfação perante as soluções encontradas³³⁵. Portanto, ela pressupõe esforço espiritual, inquietação, entrega a causas profundamente meditadas e por consequência com uma direcção consciente. Estas características, que variam na razão directa da atitude filosófica, são o inensinável por excelência e reclamam mais do que nenhuma outra uma *pedagogia da contaminação*³³⁶.

Ortega refere-se explicitamente à *expansão democrática do ensino* como um dos factores da *forma específica de incultura* que afecta médicos, engenheiros, juristas e outros especialistas a quem o sentido da vida escapa na proporção em que desconhecem o sentido da cultura.³³⁷ A tese da *barbárie do especialismo* - que *La rebelión de las masas* divulgaria largamente - insinua-se em 1917 no diagnóstico da situação que quase duas décadas do nosso século permitiam verificar e como seu antídoto surge a ideia de uma pedagogia, que só na aparência pretende rebater apenas as deficiências de um ensino mecanizado. A tarefa de *contaminar* o que actualmente é englobado pelo equívoco rótulo de «atitudes e valores» concerne em primeiro lugar à Escola - como instituição em que se organizam de modo sistemático os actos educativos julgados fundamentais para o ser humano -, mas tem como destinatário a sociedade inteira: trata-se de fomentar atitudes favoráveis à criação (nos vários domínios de actividade), à atenção e à persistência requeridas pelas diversas fases de desenvolvimento de qualquer projecto com interesse cultural; de promover a liberdade, a tenacidade, a solidariedade e capacidade de cooperar, o respeito e a dedicação ao que é experienciado como superior e positivo; trata-se, em suma, de cuidar da formação nos seus

³³⁴ Ortega usa a propósito uma imagem muito expressiva: "No es inculta la piedra porque no acierte con las soluciones sino porque no tiene sensación de los problemas." - Ibid., p. 93.

³³⁵ "La cultura no se rinde si no es a una cultura mejor, a la cual pueda decir como el poeta Shelley a su amada: amiga, tú eres mi mejor yo." - Ibid..

³³⁶ Cfr. *ibid.*, p. 94.

³³⁷ Cfr. *ibid.*.

aspectos mais humanos e por isso indispensáveis em todos os planos da vida pessoal (individual ou colectiva). Não nos iludamos, pois, quanto ao alcance visado pela proposta de Ortega de uma *pedagogia da contaminação*. A pretensão expressa é a de com o seu discurso fazer algo geralmente estranho ao ensino, a saber, semear a dúvida, a ambição e a esperança, sobretudo junto dos mais abúlicos, como quem lança pequenas pedras a um lago para quebrar a quietude das suas águas; esta imagem é usada pelo próprio autor que, lembrando um gesto frequente e ingénio³³⁸, reduz modestamente as suas aspirações a “llegar a ser un profesor de tirar piedrecitas en los estanques”³³⁹. Ortega, porém, agitou águas de muitos lagos, *contaminou* de inquietude intelectual alunos, colegas, compatriotas seus, nunca se mostrando satisfeito com o simples gesto de os despertar. Apresentada como alternativa a um ensino hipócrita, a *pedagogia da contaminação* torna-se, no texto em que é postulada e sobejamente ao longo da vida do seu autor, no remédio prescrito para a sociedade inteira, ferida pela dogmatização da ciência, pela visão utilitarista da arte, enfim, pela infecundidade cultural.

Em *El «Quijote» en la escuela*, que analisámos já do ponto de vista da concepção da vida aí perfilhada³⁴⁰, é uma questão específica da realidade escolar espanhola o que desencadeia a meditação orteguiana. E uma vez mais o desenvolvimento impresso acarreta consequências que o mero ponto de partida não faria adivinhar. O ensaio de 1920 extravasa, de facto, quer a tomada de posição sobre a obrigatoriedade de leitura da obra-prima de Cervantes nas escolas primárias em Espanha, quer o esquema das actividades e funções vi-

³³⁸ “Habréis notado que al hallarnos inclinados sobre un estanque o laguna de agua muerta y ver la superficie tan inmóvil, pulida, indiferente, (...) se apodera de nosotros como una irritación y un deseo de romper aquella ficticia calma y pulimento que ocultan toda la vida hirviente del fondo cenagoso. Y sin darnos cuenta, nuestra mano coge una piedrecita y la arroja al agua, cuyo cristal se quiebra y vibra trémulo (...) y deja escapar burbujas que ascienden del fondo como suspiros.” - *Ibid.*, p. 96.

³³⁹ *Ibid.*.

³⁴⁰ Cfr. Parte II - Cap. 3.

tais do ser humano ali exposto, podendo ser lido, julgamos nós, como reflexão sobre o que é fundamental na educação pedocêntrica.

Ortega concorda em certa medida com Antonio Zozaya, que se insurgira anteriormente contra a leitura obrigatória de *Don Quijote* no Ensino Primário, e, no entanto, demarca-se daquele autor, primeiro através do uso de um interessante condicional e, em seguida, indo muito além da estrita intenção praticista declarada por Zozaya. Começa então por dizer: “Sus ideas pedagógicas difieren notablemente de *las que yo tendría si alguna vez me atreviese a tener ideas pedagógicas*. Conviene, pues, para nuestra común oposición a la escolaridad del *Quijote*, que se advierta cómo desde puntos de vista dispares y aun antagónicos se llega a la misma conclusión.”³⁴¹ De imediato Ortega mostra que se *atreve*, não apenas a analisar a proposta de Zozaya de que os jornais substituam preferivelmente qualquer outra fonte literária de preparação das crianças para a vida, como também a discutir a inconsequência de defender uma tal tese sem esclarecer quais as funções vitais que beneficiariam dessa preparação. O facto de ser útil para a criança conhecer desde cedo determinados aspectos da vida real, como o que é uma fábrica, ou uma letra de câmbio, não justifica por si só o recurso prevalecente e muito menos exclusivo aos jornais na Escola Primária. Por um lado, porque eles apenas são expressão da face actual e superficial da vida; excluem praticamente o que é individual e profundo e mesmo do social retiram sobretudo o periférico - a política, a técnica, a economia.³⁴² Por outro, porque, não sendo possível ensinar tudo, é preciso escolher dentro do possível o fundamental. Esta segunda objecção levantada por Ortega à posição de Zozaya baseia-se na verificação de que “la capacidad receptiva del niño y la docente del maestro son muy limitadas en volumen, en calidad y en tiempo” e assume a forma de um verdadeiro postulado pedagógico, segundo o qual “[e]l problema de la educa-

³⁴¹ ORTEGA Y GASSET, José, «El *Quijote* en la escuela», in *B.P.*, op. cit., p. 273. (O sublinhado no primeiro período citado é nosso.)

³⁴² Cfr. *ibid.*, p. 274.

ción es siempre un problema de eliminación, y el problema de la educación elemental es el problema de la educación esencial.”³⁴³ De acordo com este princípio (que dez anos depois apareceria reformulado em *Misión de la Universidad*³⁴⁴), Ortega vê-se obrigado a investigar quais as funções primordiais da vida e em especial as que a educação da criança tem de visar.

Ao discorrer, a partir dos três exemplos de locomoção que já explicámos (andar de bicicleta, andar a pé, o andar da amiba), sobre a relação entre *vitalidade primária* e adaptabilidade do funcionamento de um organismo, o ensaio contrapõe à utilidade subordinada ao uso de meios mecânicos a *utilidade vital* que se liga a certas funções básicas sem as quais nenhum plano mais organizado da vida seria viável. Enquanto Zozaya, em nome da luta pela existência de inspiração darwinista, apela àquele primeiro tipo de utilidade, Ortega reporta-se à raiz de todas as formas de existência, a *vida organizante*, assim denunciando a vacuidade do praticismo que interpelava.

Depois de transpor da ordem física para a ordem psíquica a sua concepção do papel originário da vitalidade espontânea no ser humano³⁴⁵, o nosso autor, que estabelecera antes uma dependência entre *educação elementar e funções essenciais da vida na ordem psíquica*³⁴⁶, afirma sem reservas que na base de toda a *existência pessoal* do homem, de toda a sua actividade espiritual, estão os *impetos* ou *funções espontâneas da psique*. Ortega não se fica por esta tese, nem pela consequente compreensão de que o que não pertence a essa vitalidade primária será *precipitado de vitalidade*, - como já referimos³⁴⁷ -, mas retira logo delas algumas implicações pedagógicas. Se, tal como a técnica depende da ciência, esta depende da curiosidade, da agilidade mental, da persistência e de outras funções básicas desta

³⁴³ Ibid..

³⁴⁴ Cfr. Parte III - Cap. 4.

³⁴⁵ Cfr. ORTEGA Y GASSET, José, *B.P.*, op. cit., p. 278.

³⁴⁶ Cfr. *ibid.*, p. 274.

³⁴⁷ Cfr. Parte II - n. 278 a n. 283.

classe, então duas conclusões se tornam inevitáveis: primeira, é um erro admitir que possa haver, *verbi gratia*, um bom médico que não conheça algo de Medicina e que como cientista não seja suficientemente inteligente; segunda - seguindo o mesmo exemplo -, é um disparate julgar que o ensino da técnica terapêutica dotará um indivíduo de visão científica ou que o tornará inteligente. De modo semelhante, o homem terá uma boa conduta cívica, se se educar a sua moralidade preparando a sua sensibilidade para o respeito pelas normas éticas; no entanto, tudo isso será estéril se não se puder contar com a potência, o entusiasmo, a energia da vontade. Estes exemplos servem a Ortega somente para vincar a imprescindibilidade do que chama os *impetus originários da psique* e para daí passar à afirmação de que são eles o que deve ser cuidado no Ensino Primário: “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 espontánea del espíritu, (...) que es preciso defender contra la ineludible mecanización que ella misma, al crear órganos y funciones específicas, acarrea.”³⁴⁸

Decorrentes da vitalidade psíquica, a *cultura* (pensamento científico, moralidade, criação artística) e a *civilização* (entendida como domínio de técnicas, de mecanismos de vária índole) pressupõem a *natura naturans* e, logicamente, o aperfeiçoamento ou intensificação desta será o primeiro objectivo da educação. Por isso Ortega se opõe determinante-mente aos argumentos de Zozaya: a leitura de certas obras antigas deverá ser condenada na Escola Básica, não por estas terem nascido num tempo passado e sim se forem incapazes de servir aquele objectivo educacional; por outro lado, o propósito de preparar para a vida, se for subjugado pelo praticismo, subverterá o que é prioritário. O juízo de Ortega a esse respeito é o de que “no es lo más urgente educar para la vida ya hecha, sino para la vida creadora”³⁴⁹. Não obstante ser emitido no contexto da distinção entre vida primária ou

³⁴⁸ Ibid., pp. 278-279.

³⁴⁹ Ibid., p. 279.

organizante (natura naturans) e vida secundária ou *organizada (natura naturata)* em torno da qual o ensaio de 1920 se desenvolve, o juízo citado traduz uma valorização das potencialidades criadoras em que de alguma maneira se revêem, embora com outras justificações, as tendências pedagógicas mais recentes.

Praticismo e especialismo revelam-se especialmente absurdos quando se trata da educação elementar, cuja meta principal é fomentar um amplo leque de capacidades, tanto mais proficuas quanto mais concordes com a vocação dos indivíduos em causa e que se irão especificando à medida que a vida real o exija.³⁵⁰ As concepções orteguianas estão, todavia, longe das de Rousseau, pois enquanto este defende o regresso à existência primitiva e uma educação da criança puramente *negativa*, Ortega considera que o valor da vida espontânea está em ser fonte para o progresso da cultura e da civilização e que, portanto, importa identificar as funções essenciais desse plano de vitalidade e ter nele uma intervenção positiva aquando da educação das crianças. Para o nosso filósofo *a educação negativa é o artifício que se ignora a si mesmo, é uma ficção de naturalidade*, ao passo que os artificios necessários são os que, longe de abandonarem as virtualidades da criança ao seu livre desenvolvimento, procuram intensificá-las e potenciá-las, mediante uma *intervenção reflexiva*. Daí a importância da Pedagogia, de cujas dimensões Ortega destaca, em *El «Quijote» en la escuela*, a de *sistematização* da zona de vitalidade criadora, *análise* dos seus componentes e descoberta dos *métodos* para a *aumentar, equilibrar e corrigir* nas suas deformações.³⁵¹

³⁵⁰ Ortega evoca um exemplo, que ilumina, apesar da sua referência espaço-temporal, muitas situações actuais relativas às escolhas de carreiras e ao mercado de trabalho. No princípio do século, escreve, “sufríó España una epidemia de practicismo ingenuo y mal entendido. Un fenómeno particular de esa epidemia fue creer que el porvenir nacional e individual de los españoles estaba en la explotación minera. Numerosas familias hicieron que sus hijos, tuvieran o no la vocación de ello, seguisen la carrera de ingenieros de minas. Cuando pocos años más tarde sobrevino la ruina de nuestra minería, los jóvenes ingenieros se encontraron, al concluir sus estudios, especializados en una función social sin horizonte favorable, y no pocos pagaron el error de sus padres con el fracaso de sus vidas.” - Ibid..

³⁵¹ Cfr. *ibid.*, pp. 281-283.

Conhecedor de estudos sobre as hormonas como responsáveis pela estimulação e regulação da unidade funcional do organismo no âmbito corporal, o autor do ensaio reconhece às volições um papel igualmente decisivo no âmbito da vitalidade psíquica: o de ímpeto para a acção. Quer dizer, concentra ainda a sua atenção nos estratos mais profundos da região primária do ser humano, procurando neles aquelas funções que, para além de básicas e psíquicas, se podem dizer *internas* ao sujeito (num sentido semelhante em que se chama às hormonas «secreções internas»). Entre as volições, Ortega analisa sobretudo o *desejo*, por ser o melhor exemplo para se compreenderem algumas particularidades da criança. A distinção entre *querer* (querer a realidade de algo e os meios que o concretizam) e *desejar* (o mero desejar, dando-se conta da relativa ou absoluta impossibilidade do desejado) começa por não existir, razão pela qual a volição infantil é um *tesouro enorme de apetites primários*.³⁵² À medida que a criança se vai confrontando com a satisfação de uma pequena parte desses apetites e a persistência dos restantes como «meros desejos», o desejar começa a aparecer como um fenómeno psíquico distinto do querer. No entanto, em cada momento é muito difícil estabelecer por completo essa diferença, porque há sempre uma forte intercomunicação entre eles. Se é verdade que nem tudo por que ansiamos se pode considerar propriamente querer, este tem sempre na raiz um apetite primário, que subsistirá como tal ainda que o querer não se realize e se verifique até ser irrealizável. Neste caso, teremos o desejo como um *querer fracassado* ou *espectro de uma volição*. Contudo, esclarece Ortega, “sigue en él viviendo el apetito primario, siempre presto a transformarse otra vez en voluntad cuando lo que ayer era imposible parece hoy realizable. El deseo nutre el querer, lo excita, gravita constantemente sobre él, moviéndolo a ampliarse, a ensayar una vez y otra la realización de lo que ayer era imposible.”³⁵³ O desejo funciona, pois, como regulador interno essencialmente da vontade e entende-se com facilidade que, embora não haja uma

³⁵² Cfr. *ibid.*, p. 287.

³⁵³ *Ibid.*, p. 288.

proporcionalidade garantida entre o que se deseja e o que se quer, *quanto maior for o nosso repertório de desejos, maior será o campo para a selecção em que o querer se vai decantando*. Ora, este facto basta para pôr em causa uma pedagogia que, movida por utilitarismo, aceite podar na criança e no adolescente a frondosidade do desejo, diminuindo o raio da vontade e o brio dos ímpetos para agir.³⁵⁴ Pelo contrário, a pedagogia defendida por Ortega fomentará, na infância e na juventude, os *apetites* com vista a formar uma reserva abundante deles, posto que esta será o manancial das emoções e, por último, das ideias e dos actos. Dessa forma, tratar-se-á de uma pedagogia que *cultiva a vitalidade*³⁵⁵ e o faz de acordo com as conclusões já abordadas acerca da modalidade positiva ou *ascendente* do *pulso vital* dos indivíduos e, por conseguinte, dos povos, das épocas, em suma, da história.

A concepção orteguiana que anteriormente vimos designada como *pedagogia da contaminação* é congruente com o carácter *contagioso* que no ensaio em análise é apontado em primeiro lugar às duas grandes espécies de vitalidade³⁵⁶ e, em seguida, ao que em particular se apresenta à criança e determina as suas reacções sentimentais. Aqui reencontra-se com clareza o propósito do autor de indicar o que deve escolher-se como alicerce da educação elementar. Se os planos da vontade, intelectual e ético da vida espiritual dependem do plano mais radical, cuja riqueza, por sua vez, depende de um *contágio* que começa por ser emocional, então, como afirma Ortega, “la importancia pedagógica de ciertas emociones corroborantes no ofrece lugar a duda.”³⁵⁷ Logo, é preciso rodear a criança de uma *atmosfera de sentimentos audazes e magnânimos, ambiciosos e entusiastas*, não isentos de dureza, mas sim de tudo o que o possa tornar desconfiado, designadamente em relação a si

³⁵⁴ Cfr. *ibid.*, pp. 288-289.

³⁵⁵ Cfr. *ibid.*, p. 292.

³⁵⁶ Cfr. *ibid.*, p. 291. sabemos já que também em *Vitalidad, alma, espíritu*, Ortega repete a ideia de *contágio* ou *contaminação* do sentido (positivo, ou negativo) da *vitalidade* - cfr. Parte II - n. 309. Iremos vendo como em textos posteriores, mesmo de quando o autor se distancia da perspectiva acentuadamente biológica presente em *El «Quijote» en la escuela* e subsistente no ensaio de 1924 supracitado, o resíduo essencial da ideia se mantém, sendo inclusive condição do valor da eficácia pedagógica.

³⁵⁷ IDEM, *B.P.*, op. cit., p. 294.

próprio.³⁵⁸ Os mitos parecem ser o melhor meio de instalar essa atmosfera de *luzes e rumores de aurora*³⁵⁹ capazes de disparar o entusiasmo dos mais jovens³⁶⁰. Necessários também para os adultos pela sua potência indutora de tensão vital, os mitos são no caso da educação básica fundamentais, o que contraria por completo uma pedagogia praticista³⁶¹.

O mundo da criança, o seu *meio vital* ou *paisagem*, conforme Ortega diz preferir³⁶², é incompreensível como projecção do mundo dos adultos. O filósofo vai buscar a Uexküll e às tendências mais recentes da Biologia nos primeiros lustros do nosso século reforço para criticar a tese da vida como adaptação ao meio, enquanto este não é entendido como ele mesmo adaptado aos diferentes organismos e, por isso, plural³⁶³. Tidas em conta as diferenças de sensibilidade que se registam de espécie para espécie e de idade para idade dentro de uma espécie, evidencia-se a falta de sentido e a gravidade de julgar os actos das crianças supondo que estas pertencem a um meio que nos é comum. Habitualmente, diz Ortega, partimos do nosso mundo como de algo definitivo e, porque a criança se move desajeitadamente nesta nossa paisagem, consideramos a infância como uma etapa doentia, defeituosa, que a vida humana atravessa para chegar à maturidade.³⁶⁴ As consequências deste erro ao nível pedagógico são muitíssimo nocivas e o nosso autor, qual pedagogo do Movimento da Educação Nova, denuncia a amputação da infância, propondo que seja o meio a adaptar-se à

³⁵⁸ Cfr. *ibid.*.

³⁵⁹ Cfr. *ibid.*, p. 296.

³⁶⁰ “Presentad al niño la imagen de Hércules echándose al hombro el toro de Creta, o a Ulises sonriendo desde la marina mientras el Cíclope aúlla de dolor con el asta astuta clavada en la frente: en la fontana vital del niño se producirá un estremecimiento y de él brotará a poco una fluida oleada de cálida, irreal materia, que inundará el volumen entero de su alma. Es el entusiasmo, ardiente ráfaga íntima que cruza nuestro paisaje psíquico con todo el dinamismo exaltador de una primavera momentánea.” - *Ibid.*, p. 293.

³⁶¹ “Un pedagogo practicista despreciará estos mitos y en lugar de tales imágenes fantásticas procurará desde el primer día implantar en el alma del niño ideas exactas de las cosas. «¡ Hechos, nada más que hechos!», grita el personaje de los *Tiempos difíciles*, a quien luego hace coro monsieur Homais. Para mí, los hechos deben ser el final de la educación: primero, mitos; sobre todo, mitos. Los hechos no provocan sentimientos.” - *Ibid.*, pp., 294-295.

³⁶² Cfr. *ibid.*, p. 298.

³⁶³ Cfr. *ibid.*, pp. 296-298.

³⁶⁴ Cfr. *ibid.*, p. 298.

criança, em vez do inverso³⁶⁵. A deficiente visão da singularidade da infância leva a que “la pedagogía tienda siempre a actuar contra la niñez del niño, a reducir cuanto puede su puerilidad, introduciendo en él la mayor cantidad posible de hombre” e desta crítica orteguiana nem Froebel escapa, porquanto “usa arteramente del juego como de un mecanismo para educar al hombre en el niño”.³⁶⁶ Os argumentos contra o subjugar da infância a um ideal de maturidade sucedem-se e recebem força da concepção, antes exposta por Ortega, segundo a qual todos os estádios de vida organizada provêm da vida primária, que o selvagem e a criança simbolizam. Almejar ao aperfeiçoamento humano não pode nem deve implicar opressão ou supressão da infância, antes tem de concretizar-se pela busca primeiramente da perfeição das crianças, ou seja, abstraindo tanto quanto possível de que vão ser adultos e educando-as por um padrão de puerilidade. “El hombre mejor no es nunca el que fue menos niño, sino al revés: el que al frisar los treinta años encuentra acumulado en su corazón más espléndido tesoro de infancia.”³⁶⁷ Nestes termos, o período inicial da vida humana é valorizado numa perspectiva, não evolucionista - em que cada momento do processo suprime o anterior -, mas de desenvolvimento integrador - em que a superação conserva, em certa medida, o superado: *a maturidade não é uma supressão, mas uma integração da infância*. Isso explica, aponta Ortega, a dupla personalidade que por vezes verificamos em nós pró-

³⁶⁵ Esta parece-nos ser a melhor justificação para o título *A Escola Nova e o pensamento pedagógico de Ortega y Gasset*, que Carrington da Costa deu ao artigo em que analisa, precisamente, o conteúdo de *El «Quijote» en la escuela*. Numa das suas passagens mais originais podemos ler: “Nem a *catarse* de Aristóteles, nem a *actividade mítica do espírito infantil* de Dupré, tiveram repercussão na pedagogia. Bem sabemos qual a importância dada aos contos pela nova pedagogia, mas esta procura, fundamentalmente, por meio dêles, alimentar e dirigir a imaginação ou servir de veículo ao ensino. Não foi, portanto, compreendida a necessidade que as crianças têm de sentir emoções - *catarse* - [,] de viverem, pela imaginação[,], a vida fantástica dos seus heróis - *fabulação* - isto é, de experimentar sentimentos.” A Ortega cabe, segundo é dito depois, “o mérito de ter compreendido a importância das emoções e sentimentos infantis (...), o que explica cabalmente aquela necessidade (...)” - COSTA, Rui Carrington da, *A Escola Nova e o pensamento pedagógico de Ortega y Gasset*, in «Boletim do Instituto de Orientação Profissional», Lisboa, IIª Série, nº 4 (1943), 22.

³⁶⁶ ORTEGA Y GASSET, José, *B.P.*, op. cit., p. 298.

³⁶⁷ *Ibid.*, p. 299. Repare-se no uso, uma vez mais, do termo *tesouro* em relação à infância. Cfr. Parte III - n. 352.

prios³⁶⁸ e nos torna uma espécie de *cascavel*, animal que na sua aparente indiferença esconde uma agitação e uma vivacidade interiores só indiciadas pelo silvo que lança para fora³⁶⁹.

El «Quijote» en la escuela, a despeito de adjectivar como *inegáveis* os progressos trazidos à Pedagogia contemporânea por Rousseau e Pestalozzi³⁷⁰, pretende sugerir uma nova direcção pedagógica, baseada no respeito pela *paisagem* peculiar da criança e pelo seu *regime vital*³⁷¹. O seu mundo é constituído por objectos desejáveis; são estes que para ela existem vitalmente, quer dizer, que a ocupam e preocupam, que atraem a sua atenção, que despoletam as suas paixões e movimentos. Ainda que o objecto de desejo seja real, diz Ortega, ele interessará à criança por ser desejável e não porque seja real, ao contrário do que acontece com o adulto, a quem o real interessa por sê-lo, mesmo que não seja desejável. Construindo uma conversa entre uma criança e um homem maduro, o autor do ensaio põe na boca daquela palavras bastante sugestivas da irrelevância da distinção entre o real e o imaginário para uma mente infantil, que inclusive poria fim à conversa com o pedido “dejemos esta conversación frívola; señor mayor, hablemos en serio; cuénteme usted un cuento”³⁷². Se não se perceber o enorme poder da criança para decompor a realidade e, através da fantasia, pôr no seu lugar o *desideratum*, não se poderá educá-la verdadeiramente. Para isto é preciso fomentar o seu entusiasmo, depois de ter entendido até que ponto ela *gravita para o desejável*³⁷³ e é eficaz no uso da imaginação, como se se tratasse de uma

³⁶⁸ “Todo el que tenga fino oído psicológico habrá notado que su personalidad adulta forma una sólida coraza hecha de buen sentido, de previsión y cálculo, de enérgica voluntad, dentro de la cual se agita, incansable y prisionero, un niño audaz. Este díscolo personaje interior es el que nos hace tal vez reír en medio de un duelo, o decir una impertinencia a un grave magistrado, o seguir tomando el sol cuando el deber nos obliga a ausentarnos.” - Ibid., pp. 299-300.

³⁶⁹ Cfr. *ibid.*, p. 300.

³⁷⁰ Cfr. *ibid.*.

³⁷¹ “El tránsito de la niñez a la madurez significa simplemente un cambio de régimen vital: el alma que antes gravitaba hacia lo deseable, ahora gravita hacia la realidad.” - Ibid., p. 304.

³⁷² Ibid., pp. 303-304.

³⁷³ Cfr. Parte III - n. 371.

varinha mágica, capaz de fazer desaparecer o que na realidade não lhe importa e de criar novos objectos compostos apenas das qualidades que aprecia. “Pues bien; la auténtica varita de virtudes es el alma misma del niño”³⁷⁴, escreve Ortega como fecho do ensaio em que educar a criança equivale fundamentalmente a cultivar o sentimento e a criatividade.³⁷⁵

³⁷⁴ Ibid., p. 306.

³⁷⁵ Apesar da forte presença das referências biológicas em *El «Quijote» en la escuela* - já a mencionámos suficientemente na Parte II - Cap. 3 como característica da primeira fase da descrição orteguiana da vida -, não há por que interpretar que no ensaio Ortega defenderia a educação *à parte* de um *homem vital*, como quer fazer crer Laín Entralgo nesta sua crítica: “Ortega, que tantas veces y tan acerbamente ha combatido al asociacionismo psicológico, se comporta aquí como un asociacionista; sólo que, en lugar de considerar al hombre como una suma de elementos psicológicos - representaciones, voliciones, etcétera -, le tiene por una adición de un hombre vital, un hombre ético, un hombre pensante, etc., existentes por separado - sucesivamente - educables.” - LAÍN ENTRALGO, Pedro, *Educación del impetu - Revisión de un ensayo de Ortega*, in «Revista Nacional de Educación», Madrid, nº 11 (1941), 20. A afirmação orteguiana que suscita este comentário de Laín Entralgo é por este citada: “Antes que hable la ética, tiene derecho a hablar la pura biología.” Isoladamente tomada parece, de facto, apontar para um *antes* e um *depois* que lidos à letra talvez permitissem pensar numa *adição* de etapas. No entanto, basta conferir o contexto daquele período para cair por terra uma tal interpretação. Ortega, aludindo à *vitalidade ascendente* e à *vitalidade descendente*, escreve: “No hay que esperar a la valoración ética de estos dos tipos de pulso vital. Antes que hable la ética, tiene derecho a hablar la pura biología. Sin salir de ella, desde el punto de vista estrictamente vital, nos aparece el uno como un valor biológico positivo, como vitalmente bueno; el otro, como un valor biológico negativo, como vitalmente malo. Luego vendrá la ética y habrá lugar para discutir si lo moralmente bueno y lo moralmente malo coinciden o no esos otros valores vitales.” - ORTEGA Y GASSET, José, *B.P.*, op. cit., p. 291. O que é evidente nestas frases, que têm de ser citadas conjuntamente, é a tese de que apreciar a *vitalidade ascendente* e depreciar a *descendente* é algo que se impõe por força do reconhecimento da ordem dos *valores vitais*. Se se aceitar uma hierarquia axiológica em que esta ordem seja inferior à dos valores éticos, é perfeitamente correcto dizer que não precisamos de ascender a juízos éticos para valorar do ponto de vista vital uma dada realidade, ou seja, que a apreciação vital é *anterior* à apreciação ética. Insistimos neste esclarecimento, acima de tudo porque as considerações axiológicas são essenciais no domínio da Educação e é impossível fazer boas escolhas, neste domínio talvez mais do que em qualquer outro, se não se tiver presentes os ensinamentos da Axiologia Geral e a sua aplicação no domínio educacional. Por outro lado, a crítica de Laín Entralgo - apresentada num artigo que, não obstante o seu tom e a sua direcção apologeticos, atende ao conteúdo essencial do ensaio analisado - permite-nos salientar, que o apelo de Ortega a uma educação do sentimento, do entusiasmo, salvaguarda justamente o que permite, em simultâneo mas em dimensão distintas da formação, a educação intelectual, a educação estética, a educação ética, a educação religiosa. A este propósito, gostaríamos de deixar, embora de modo esquemático, dois registos: 1) o que no ideal de formar integralmente o homem nos impede de atender em exclusivo a uma das suas dimensões constituintes é o mesmo que nos impede de não atender a cada uma delas; 2) procurar valorar cada uma delas é a melhor maneira de ponderar também as restantes - se é supérfluo dizer que toda a captação de valor desencadeia a preferência, não o será alertar para o facto de a preferência na Educação só ser aceitável, tendo em vista um referencial axiológico amplo, em que são tidos em conta, nomeadamente, diversas ordens de valores e os seus potenciais suportes.

A descrição da vida humana feita pelo filósofo madrilenho em 1920 revela que a infância é, se confrontada com o estágio adulto, um período de vida não organizada, predominantemente espontânea, primitiva. Quando *Vitalidad, alma, espíritu* avança naquela descrição³⁷⁶, uma nova característica se vem juntar a essas: a vida pueril compõe-se de actos que não emanam de um centro individual, *excêntrico* em relação ao cosmos³⁷⁷, motivo pelo qual eles se sucedem como que por necessidade externa. Neste aspecto a criança, diz Ortega, parece-nos muito próxima do animal, porque ambos *vivem cosmicamente* por falta de *individualidade plena*.³⁷⁸ Em *El «Quijote» en la escuela*, o autor discordara do acento pejorativo que se dá a *selvagem* por contraposição a *culto*³⁷⁹, uma vez que, repitamos, de acordo com a doutrina ali exposta essa contraposição se reduz a vida espontânea ou primária *versus* vida organizada ou secundária em que aquela ainda subsiste sob a forma de plano radical. Ao recusar uma conotação negativa nos termos *selvagem* e *primitivo*, Ortega acautelou por consequência o sentido do paralelo possível entre *criança* e *selvagem*. A comparação entre o *animal* e a *criança* requer idêntica cautela e principalmente o recurso ao contexto em que foi estabelecida. Uma afirmação chocante por si só talvez não mereça a nossa atenção, mas, se ela fizer parte de um discurso em que se justifica e unicamente no qual pode ser interpretada, temos a obrigação de a interrogar numa atitude hermenêutica, a que o ser *chocante*, afinal, até alicia.

Suscitada pela reflexão acerca do predomínio da impetuosidade na infância, assoma no primeiro ensaio de *Biología y Pedagogía* uma outra associação a esclarecer: entre a criança e o *bárbaro*. Este conceito, usado por Ortega numa acepção assaz pejorativa, por exemplo, em *La rebelión de las masas* para significar a *anomalía* do *homem-massa*³⁸⁰, tem

³⁷⁶ Cfr. Parte II - Cap. 3.

³⁷⁷ Cfr. Parte II - n. 318.

³⁷⁸ Cfr. ORTEGA Y GASSET, José, *Vitalidad, alma, espíritu*, in «El Espectador» - V, op. cit., pp. 468-469.

³⁷⁹ Cfr. IDEM, *B.P.*, op. cit., p. 280.

³⁸⁰ Cfr. Parte I - Cap. 3.

diversos usos no discurso orteguiano. O referente comum de todos eles pode resumir-se no termo *impreparação*. A *cultura* representa para o ser humano, também já o vimos³⁸¹, a única possibilidade de ser autêntico, de cumprir o seu programa intransferível de vida pessoal, e o seu contrário é a *barbárie* sob várias formas. *Bárbaro* e *inculto* vêm a coincidir, pelo que se entende facilmente a diferença entre a incultura da criança e a incultura do *homem-massa*, para apenas mencionarmos dois casos: naquele, a impreparação do sujeito deve-se à sua idade, com as respectivas condições psico-biológicas e de experiência de vida; neste, a barbárie persiste com um carácter patológico e a impreparação especifica-se em acção obstinada, incapacidade de se guiar por ideais, desprezo pela razão e pelos outros.

Num par de notas de *El «Quijote» en la escuela* Ortega alude ao que pode ter uma leitura positiva no conceito de *bárbaro*. Diz, numa delas, que há momentos na história em que a cultura e a civilização vigentes, ao começarem a ser postas em questão, levam a pensar tratar-se de momentos de *selvagismo* e, no entanto, são etapas necessárias de *renovação*.³⁸² Para além de nos impelir a relacionar o conceito em análise com a concepção orteguiana de *história* e *crise histórica*, em especial³⁸³, essa nota sugere o reconhecimento da força renovadora, portanto, criadora - com que caracterizara já a vitalidade *primária* - que a outra nota reforça ao registar a *admiração indomável* de Platão pela coragem e impetuosidade do *homem primitivo* ou *bárbaro*³⁸⁴.

Se tivermos em conta o acima sintetizado, compreendemos, tanto o papel crucial da educação no fomento da *cultura* que *desbarbariza* o ser humano, como a diversidade da acção educativa exigida pelas diferentes formas de *barbárie*. Na perspectiva de Ortega o *primitivo rebelde* ou *homem-massa* traz consigo uma ameaça enorme a todos os intuitos de aperfeiçoamento: o desbaratar inconsciente de possibilidades vitais sem que se mostre capaz

³⁸¹ Cfr. Parte II - Cap. 6.

³⁸² Cfr. ORTEGA Y GASSET, José, *B.P.*, op. cit., p. 281 - n. 1.

³⁸³ Cfr. Parte II - Cap. 5.

³⁸⁴ Cfr. ORTEGA Y GASSET, José, *B.P.*, op. cit., p. 282 - n. 1.

de o compensar com força criadora. Esta, que lhe falta gritantemente, tem-na a infância como traço fundamental. E, por isso, se um caso se perfila como um dos maiores obstáculos à educação, o outro simboliza a sua maior esperança. A criatividade e o entusiasmo da criança anunciam enriquecimento cultural, portanto, lançam à Humanidade inteira um dos desafios que a Pedagogia tem por vocação enfrentar. E Ortega, ao meditar sobre os interesses, potencialidades e finalidades educativas da infância, deu um contributo apreciável para o conhecimento cabal desse desafio.

Existe na mensagem orteguiana favorável à educação dos sentimentos e da imaginação em que a criança é privilegiada um apontar de novos caminhos pedagógicos, que o próprio autor sabia serem praticamente inaceitáveis para a generalidade dos seus contemporâneos. A dedicatória de *Biología y Pedagogía* a Domingo Barnés comprova-o, no seu último período, por completo: “Como las páginas siguientes enuncian ideas pedagógicas inspiradas en la ciencia más reciente, que aún tardará en llegar al dominio público, quiero abrigar, bajo su nombre de especialista, la irremediable incomprensión que, al punto, sufrirán.”³⁸⁵ Ortega não tem apenas em mente a renitência habitual perante a novidade, visto que exprime ainda que *os pedagogos não costumam ter informação das coisas senão quando já são passadas*³⁸⁶. O que assim refere de passagem aparece sustentado no breve artigo de 1923 *Pedagogía y anacronismo*³⁸⁷.

Sob tão sugestivo título, Ortega, estimulado pelo ideal educativo prevalecente em Kerschensteiner, medita sobre o atraso com que habitualmente as teorias pedagógicas reflectem as ideias filosóficas que as estruturam. Destacando na doutrina do pedagogo alemão

³⁸⁵ Ibid., p. 271.

³⁸⁶ A asserção encontra-se no primeiro período da citada dedicatória: “Muchas veces me he quejado ante usted, tan comprensivo entre los pedagogos, de que los hombres de su gremio, encargados de preparar la vida futura, no suelen enterarse de las cosas sino cuando son ya pasadas.” - Ibid..

³⁸⁷ Cfr. IDEM, *Pedagogía y anacronismo*, in *O.C.*, III, pp. 131-133.

da *escola do trabalho* a finalidade de educar cidadãos úteis, relaciona-a com a interpretação política da história e do homem dominante na última década do Século XIX. O facto de Kerschensteiner ser considerado um pedagogo eminente, numa altura em que as concepções do Estado e do atributo da cidadania de que partia se começavam a mostrar desactualizadas, permitia a Ortega assumir certos pontos de vista especificamente pedagógicos que a «Revista de Pedagogía» - na qual o artigo foi publicado - divulgaria.

Para além de aludir ao *descuido* em que andavam as ideias educacionais daquele tempo em particular, refere-se a um *anacronismo constituinte* do pensamento pedagógico em geral. Procurando ser mais claro, Ortega afirma que “[l]a pedagogía no es sino la aplicación a los problemas educativos de una manera de pensar y sentir sobre el mundo, digamos, de una filosofía.”³⁸⁸ Não discute o carácter desta *filosofia*, definida nos termos da *Weltanschauung* (*visão do mundo*) de Dilthey, pois o que pretende sublinhar é que, quer se apresente como um sistema rigoroso, quer sob a forma de uma ideologia difusa, é ela que está na base das doutrinas pedagógicas. Ora, “el pedagogo no ha sido casi nunca el filósofo de su pedagogía”³⁸⁹, o que se espelha em livros frequentemente inspirados na filosofia dos seus mestres, ou seja, de uma geração anterior. Este desfasamento acentua-se ainda mais quando se pretende transpor para o domínio escolar as teses defendidas. O anacronismo resultante de a Pedagogia aplicar ideias já consolidadas somado à dificuldade de elas se tornarem vigentes na Escola leva a que esta, não obstante a sua pretensão de organizar o porvir, viva continuamente atrasada duas gerações.³⁹⁰

Ao denunciar o *grotesco* desta situação, Ortega alerta para a necessidade de recorrer tanto quanto possível a concepções filosóficas à *altura dos tempos*, deste modo evitando o erro de orientar a educação para o passado. Não se trata, portanto, do prurido de actuali-

³⁸⁸ Ibid., p. 131.

³⁸⁹ Ibid..

³⁹⁰ Cfr. *ibid.*, pp. 131-132.

dade que hoje se manifesta demasiadas vezes, através de um ignorante desprezo pela História da Educação e pela Filosofia da Educação. Em *Pedagogia y anacronismo*, este caracteriza aquela por confronto com as concepções filosóficas que aplica e não em dependência de meros critérios cronológicos, ou de receptividade da opinião pública que, em nome de uma visão estreita do presente, agravam o erro de não orientar a educação para o futuro. Em certa medida, o anacronismo das doutrinas pedagógicas é até compensado pela prematuridade das filosofias de que partem em relação às opiniões que vigoram na sociedade³⁹¹, mas não deixa de ser fundamental, tendo em vista realizações educativas mais correctas, tomar consciência do carácter naturalmente anacrónico da Pedagogia que, se for bem entendido, conduzirá a um aperfeiçoamento das potencialidades desta ciência da Educação.

Por exemplo, despertados para o pensamento que subjaz às propostas pedagógicas de Kerschensteiner, poderemos adoptar um ponto de vista mais rico da formação da cidadania. Se a concepção oitocentista do Estado e da dimensão política como o cúmulo da evolução histórica da Humanidade induzia a pensar no homem essencial como um cidadão, as aquisições antropológicas que vieram à luz com o nosso século alargaram de tal forma os presentes horizontes conceptuais que o homem que queremos educar só muito parcial e superficialmente pode definir-se como cidadão. Ortega, que é bastante irónico a este respeito³⁹², faz

³⁹¹ Ortega, que qualifica também a Filosofia como *anacrónica*, esclarece que neste caso o anacronismo significa antecipação de uma perspectiva do mundo e da vida relativamente à correspondente adopção colectiva de determinadas ideias: "(...) como la opinión pública es un *uso social*, un *uso intelectual* - la opinión pública no es sino lo que ha dado en pensar la gente -, como todo uso tarda en formarse (...), acontecerá que, cuando el uso ha llegado a constituirse como *tal uso*, a ser *vigencia colectiva*, ya el contenido de ese uso mental, de esa opinión, se ha quedado anticuado y marchito, y ya del filósofo se ha apoderado - quiera él o no - otra figura del mundo y de la vida." Por isso, toda a opinião pública e qualquer filosofia são anacrónicas em sentidos contrários: a primeira "está siempre retrasada", a segunda "es siempre prematura". - IDEM, *La razón histórica* (Buenos Aires, 1940), in *O.C.*, XII, p. 162.

³⁹² "(...) quien pese bien el sentido de las palabras «educación del hombre», no puede menos de soltar una carcajada cuando lee que el *fin* de la educación, nada menos que el *fin*, es educar ciudadanos. Sería como decir, con otras palabras, que el fin de la educación es enseñar a los hombres a usar el paraguas. ¡Ciudadano! ¿Y todo lo demás que el hombre es mucho más profundamente que ciudadano, más permanentemente? ¿Quien no advierte el increíble error de perspectiva que esa doctrina pedagógica comete?" - IDEM, *Pedagogia y anacronismo*, op. cit, p. 132.

questão em reconhecer a importância de preparar indivíduos que possam ser activos numa comunidade histórica determinada³⁹³ - o que está de acordo com todas as suas posições acerca da responsabilidade de intervenção intencional na vida pública a que cada um está obrigado. No entanto, ao recusar que *o fim* da educação seja a *fabricação de cidadãos*, aponta para um ideal de homem mais completo e profundo, segundo o qual é inaceitável a restrição das finalidades educativas a metas de natureza política. A Pedagogia não deve subordinar-se a fins políticos, o que representa, por um lado, um dos factores do anacronismo a combater³⁹⁴ e, por outro, um empobrecimento da obra educativa, como diz Ortega no final do seu interessante artigo, deixando-nos uma nota de esperança num futuro em que se dê justamente o inverso e “a todo el mundo parecerá evidente que es la política quien debe adaptarse a la pedagogía, la cual conquistará sus fines propios y sublimes. Cosa, por cierto, que ya Platón soñó.”³⁹⁵ A ligação íntima entre a Pedagogia e a Filosofia, de início apenas postulada, reforça-se neste apelo à perspectiva platónica de pautar a acção política por princípios filosóficos, cuja elevação, também para Ortega, será determinante do valor *sublime* que os fins pedagógicos devem ter.

O esforço feito pelo filósofo espanhol para enunciar as concepções mais recentes - que se reflectem na Educação e na Pedagogia, como em tantos outros domínios, por efeito da tarefa humana de responder a problemas novos - confere unidade à sua meditação. Da série de artigos sobre *Las ideas de León Frobenius* que, no seu conjunto, formam um texto inteiramente diferente do que acabámos de comentar, ressuma o mesmo imperativo de en-

³⁹³ Cfr. *ibid.*, p. 133.

³⁹⁴ “Cuando 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 los educó ha cambiado.” - *Ibid.*. Para além deste aspecto, Ortega salienta ainda a novidade específica do Século XX, que remete para o pretérito a prioridade das questões políticas sobre todas as outras questões humanas: “Se impone hoy de tal modo a nuestra mirada el carácter cósmico de la historia y del hombre, que cuanto acaece en la dimensión política tiene sólo una significación superficial.” - *Ibid.*, p. 132.

³⁹⁵ *Ibid.*, p. 133.

tender as consequências do extremo alargamento do ponto de vista contemporâneo acerca do homem e da sua história, sob pena de cair em quaisquer reducionismos, que distorcem e diminuem gravemente o humano. No caso, a referência ao etnólogo alemão que abre com uma menção elogiosa à *Residencia de Estudiantes*, que o acolheu como conferencista,³⁹⁶ desemboca numa breve reflexão acerca da pluralidade das culturas. Lado a lado com a tese da racionalidade histórica dos fenómenos humanos que dava ao *sentido histórico* o papel de órgão cognoscitivo consagrado em *Las Atlántidas*³⁹⁷, encontramos uma definição da cultura que importa reter, uma vez que o elo entre Educação e Cultura no nosso autor se estabelece ao longo de momentos vários da sua obra e sob formulações diversas. No artigo publicado em 16 de Abril de 1924, em «El Sol», *cultura* significa um elenco de conhecimentos, de condutas e de gostos que funcionam como *ideais*. A explicação de Ortega, que procura cumprir o imperativo acima mencionado, enquadra-se no esclarecimento de que a História é uma averiguação das divergências entre ideais humanos e é dada assim: “Llamo ideales a todo lo que para cada cual tiene un valor definitivo: aquí, para nosotros, la ciencia, ciertas normas éticas o religiosas, ciertos estilos de belleza. El sistema de estos ideales constituye la cultura. Pero - lemos imediatamente a seguir - esa cultura, *única* para nosotros vigente, no tiene vigencia para el asiático ni para el griego pericleo.”³⁹⁸ Graças aos ensinamentos então mais recentes das Ciências Humanas, Ortega podia ultrapassar o convencionalismo esquemático das chamadas *filosofias da cultura*, às quais dirige uma crítica acerba³⁹⁹ por não respeitarem a diversidade multiforme da vida. A oposição orteguiana ao unitarismo cultural,

³⁹⁶ Por concorrerem para a compreensão da leitura que Ortega fazia desta instituição de raiz gineriana, vale a pena citar essas palavras iniciais: “La Residencia de Estudiantes hace ahora el ensayo de organizar una sociedad de «Cursos y conferencias». La discreción, la selección, la medida con que este centro educativo ha sabido siempre ejecutar sus designios aseguran el buen éxito de la nueva institución. El comienzo es, por sí, excelente. El lunes fueron inauguradas las conferencias con una de León Frobenius (...).” - IDEM, *Las ideas de León Frobenius*, in *O.C.*, III, p. 245.

³⁹⁷ Cfr. Parte II - Cap. 5.

³⁹⁸ ORTEGA Y GASSET, José, *Las ideas de León Frobenius*, op. cit., p. 252.

³⁹⁹ Cfr. *ibid.*, p. 253.

se acarreta a defesa da pluralidade de culturas e do seu conhecimento adequado, não se confunde, porém, com qualquer relativismo dissolvente da validade de todos os juízos de valor. Posto o problema em termos da supracitada *vigência* plural de *sistemas de ideais*, a relatividade que afecta o *valor definitivo* de certos *ideais*, tornando-o aceitável apenas no seio de cada um destes sistemas, nem sequer obsta à possibilidade de falar numa *Cultura*, a título de meta a alcançar e desde que se cumpram passo a passo os requisitos da *razão histórica*: “Si existe una cultura que pueda considerarse la ejemplar, la única verdaderamente tal, habrá de poseer finamente acusada la dimensión del sentido histórico. Esto significa que para ser efectiva la Cultura, con mayúscula, hace falta llegar a ella al través y previo el reconocimiento de las otras culturas con minúscula, de todas las de hoy y todas las de ayer.”⁴⁰⁰ De que Ortega almejava a esta Cultura ninguém pode duvidar e os seus contributos para o progresso educativo dos seus compatriotas, bem como para a compreensão filosófica da Educação em geral devem ser vistos também enquanto vector relevante, seja de uma cultura determinada, seja da busca da Cultura que no filósofo equivale a *classicismo de raio planetário*⁴⁰¹ ou *Humanidades*⁴⁰². Sob forma programática, *Misión de la Universidad* dá-nos disso uma das melhores provas. Contudo, o que nesse conhecido discurso é proposto para uma renovação universitária supõe o caminho textual que aí conduz e somente ao longo do qual se esboçam os alicerces das concepções sobre Cultura, Educação, Escola que em 1930 são apresentados em síntese, como pano de fundo de específicas reformas numa dada instituição.

Designadamente a importância conferida aos estudantes, se pode dizer-se na boa linha institucionista, tem na obra orteguiana precedentes em que é progressiva a atenção às suas necessidades, às suas potencialidades e aos seus limites. Ortega, que se considerava a si

⁴⁰⁰ Ibid..

⁴⁰¹ Cfr. *ibid.*, p. 254; Parte II - n. 594.

⁴⁰² Cfr. Parte I - n. 495 e n. 498 a n. 503.

próprio um “viejo estudiantón”, confiava nas qualidades dos jovens, sobretudo no riso, na amizade, no amor e no entusiasmo, *virtudes* de uma vitalidade exuberante, que prenuncia na juventude a vida plena.⁴⁰³ A essa confiança não aliava facilidades ingénuas ou quaisquer artificios encobrendo projectos fracos e mal pensados sob a capa de quimeras promissoras; pelo contrário, temperava-a com uma noção de exigência aristocrática de *sabedoria* a que não eram certamente estranhos o conhecimento das filosofias orientais e o gosto por algumas das suas características nucleares⁴⁰⁴. Tendo presente a raiz etimológica de *saber* e de *sábio* - *ter gosto ou sabor e conhecer pelo gosto* -, Ortega reclama, como finalidade formativa, como objectivo de vida, aperfeiçoar a capacidade de *distinguir sabores*. Num texto escrito para um livro escolar publicado em 1928, incentiva as *crianças espanholas* a aprenderem justamente a *distinguir*: entre pessoas, entre o bem e o mal, o verdadeiro e o falso, o vulgar e o insólito.⁴⁰⁵ Só a brevidade do discurso e o uso insistente do vocativo compensam a seriedade da mensagem orteguiana que coloca aos seus primeiros destinatários nada menos do que o problema da valoração correcta.

Tal como, graças ao treino, o pintor se torna capaz de notar a diferença entre cores que aos outros parecem iguais, o músico aprende a dominar as mais ligeiras modulações dos sons e o provador de vinhos não encontra dois vinhos iguais, é decisivo que aqueles que estão no início da sua formação possam cultivar a faculdade valorativa, pois, em última ins-

⁴⁰³ Cfr. IDEM, «[Elogio de las virtudes de la mocedad]», in *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, op. cit., p. 163 e ss..

⁴⁰⁴ Dentro do grupo vasto de referências de Ortega ao homem oriental (interessantes sobretudo quando em contraponto com o homem ocidental e europeu, na forma de relacionar cultura e vida - cfr. IDEM, *T.T.*, op. cit., p. 172 -, ou de se ensimesmar - cfr. IDEM, *E.A.*, op. cit., pp. 313-314), destacam-se as que dizem respeito às filosofias orientais, particularmente ao Hinduísmo e ao Budismo, com a sua vertente religiosa essencial e duros preceitos de um misto de tranquilidade perante a vida presente e inquietação quanto ao transcendente, de intimidade plena com as coisas e aspiração a prescindir delas, de um misto, em suma, de humildade e elevação - cfr., ex., IDEM, «[Impresiones de un viajero]», in *Meditación del pueblo joven*, in *O.C.*, VIII, p. 370; IDEM, *T.T.*, op. cit., p. 181 e ss.; IDEM, *Las Atlántidas*, in *O.C.*, III, p.315; IDEM, *Conversación en el «golf» o la idea del «dharma»*, in «El Espectador» - IV, op. cit., p. 406 e ss.; IDEM, *El silencio, gran brahmán*, in «El Espectador» - VII, op. cit., p. 625 e ss.; IDEM, *M.T.*, op. cit., pp. 346-350; IDEM, *A.S.P.*, op. cit., p. 534.

⁴⁰⁵ Cfr. IDEM, *Para los niños españoles*, in *O.C.*, IX, pp. 437-438.

tância, “la vida de una sociedad y más aún la de un pueblo depende de que sus individuos sepan bien distinguir entre los hombres y no confundan jamás al tonto con el inteligente, al bueno con el malo.”⁴⁰⁶ Ao escrever estas palavras numa hora de amargura perante a situação nacional, Ortega não se fica pela mera insinuação e afirma taxativamente grassar na sociedade espanhola uma doença comparável ao daltonismo: “(...) los españoles que ahora forman nuestra sociedad no saben distinguir entre hombres y, acaso de buena fe, creen que son inteligentes los que son más necios, que son buenos los que son más farsantes. Ya sabéis que hay enfermos de la visión los cuales ven grises los objetos azules. Una cosa parecida nos acontece hoy a los españoles: padecemos una perversión del juicio sobre personas.”⁴⁰⁷

A expectativa de que os mais jovens pudessem vir a libertar-se das graves deficiências de competência judicativa apontadas leva Ortega a sistematizar quatro recomendações, alertando-os contra as opiniões reinantes, o sentir e o pensar vulgares, quer dizer, contra a *gente*. O texto induz a concluir que a correcção dos juízos de valor pressupõe a individualidade de quem os formula, o que, por consequência, dá a medida em que viver *por contágio* é *condenável*⁴⁰⁸. Os limites da contaminação ou *contágio*, que, como ilustrámos antes, Ortega evoca para caracterizar as tarefas educativas, são estabelecidos, precisamente, pelo imperativo supremo de autenticidade. Há um perigo virtual na possibilidade de contagiar, tanto qualidades positivas, como qualidades negativas⁴⁰⁹ e, para além disso, na proporção que venha a adquirir o que for contagiado. Nem mesmo a *contaminação* de certas virtudes será bem-vinda, se tiver como resultado a anulação da individualidade de alguma pessoa. Essa é, portanto, a fronteira a tomar como inultrapassável: o lugar nos processos educativos de atitudes e valores, sentimentos e pontos de vista, modos de estar e agir *deve ser* cons-

⁴⁰⁶ Ibid., p. 437.

⁴⁰⁷ Ibid., pp. 437-438.

⁴⁰⁸ Cfr. Parte II - n. 748.

⁴⁰⁹ “No se olvide que es característico de lo vital la contaminación. Se contagia la enfermedad, pero también la salud; se contagia el vicio y la virtud, se contagia la vejez y la mocedad.” - IDEM, *Q.F.?*, op. cit., p. 292.

tantemente ponderado em função do que cada um dos intervenientes neles *tem de ser* em fidelidade profunda a si próprio. Também esta fidelidade requer uma sólida preparação axiológica, o que acarreta uma remissão infinda entre a faculdade de julgar e o sujeito dos juízos, entre a qualidade destes e aquela faculdade. “¿Veis cuán importante sería que vosotros - pregunta Ortega aos *meninos espanhóis* - llegaseis a la madurez con una exquisita sensibilidad para distinguir entre el valer verdadero y el falso?”⁴¹⁰ A sabedoria, o *ter gosto* consiste, sobretudo, neste saber *distinguir* o positivo do negativo e o superior do inferior, preferindo correctamente, ainda que isso *choque com o habitual*⁴¹¹ e exija um esforço semelhante ao de Sísifo⁴¹². Mas isto é o oposto da mediocridade, da despreocupação, que Ortega define, no final do seu *¿Qué es filosofía?*, como um deixar flutuar a vida à deriva qual bóia sem amarras: “Bajo la aparente indiferencia de la despreocupación late siempre un secreto pavor de tener que resolver por sí mismo, originariamente, los actos, las acciones, las emociones - un humilde afán de ser como los demás, de renunciar a la responsabilidad ante el propio destino, disolviéndolo entre la multitud; es el ideal eterno del débil (...).”⁴¹³

A vida autêntica implica, pelo contrário, *anseio* de ser inequivocamente uma pessoa e *força* para, enquanto tal, decidir em cada instante o que fazer no seguinte. Requer, por conseguinte, *preocupação*, no sentido que Ortega esclarece, partindo como Heidegger da

⁴¹⁰ IDEM, *Para los niños españoles*, op. cit., p. 438.

⁴¹¹ “Decir de un hombre que tiene verdadero valor moral o intelectual es una misma cosa con decir que en su modo de sentir o de pensar se ha elevado sobre el sentir y el pensar vulgares. Por esto es más difícil de comprender y, además, lo que dice y hace *choca* con lo habitual. De antemano, pues, sabemos que lo más valioso tendrá que parecernos, al primer momento, extraño, difícil, insólito y hasta enojoso.” - Ibid.

⁴¹² Ortega, ao sublinhar na actividade filosófica o recomeço em cada caso a partir da raiz dos problemas, usa a imagem de Sísifo elevando reperidas vezes a rocha pesadíssima desde o vale até ao cume - cfr. IDEM, *I.P.L.*, op. cit., p. 282. A ideia de *elevação*, já presente na citação da n. anterior, reaparece neste contexto reforçada pela imagem física do esforço de elevar a rocha. De facto, a elevação - que afecta, quer o indivíduo que se esforça, quer o que ele realiza - revela-se o nervo da noção de sabedoria o que, uma vez mais, o recurso à etimologia vem acentuar: “(...) Nietzsche nos recuerda que Sísifo - de *sophós*, con reduplicación - quiere decir el *sabio*, *Sapiens*, y este vocablo lo mismo que su doble griego no quiere decir erudito ni hombre de ciencia, sino más simplemente el que distingue de «sabores», de *sapideces*, el catador, el que tiene buen paladar; em suma, el hombre de buen gusto.” - Ibid.. Cfr., IDEM, *Para los niños españoles*, op. cit., p. 437; IDEM, *I.H.U.*, op. cit., p. 96; IDEM, *O.E.F.*, op. cit., p. 427.

⁴¹³ IDEM, *Q.F.?*, op. cit., p. 438.

raiz latina *cura*, embora jogando com os termos *ocupação prévia*, pois a quem decide impõe-se antecipar o que vai ocupar no futuro a sua vida e *ocupar-se por antecipado é pré-ocupar-se*⁴¹⁴. Frequentemente o pensador espanhol diz da vida que consiste, mais do que em ter problemas e quefazer, em ser ela no seu todo problema e quefazer; de igual modo pode dizer que *é preocupação*, não apenas nos momentos difíceis, mas sempre e como que *por essência*⁴¹⁵, já que não há vida pessoal, vida na verdadeira acepção, se não houver decisão e conduta especificamente humanas. Nenhum domínio tem a este respeito mais obrigações do que o educativo e Ortega, para quem a vida é o tema filosófico por excelência, não poderia ter deixado de *cuidar* desse domínio. Fê-lo com todo o empenho e, conforme temos vindo e continuaremos nos próximos capítulos a mostrar, os problemas pedagógicos foram o centro das múltiplas ocupações do nosso filósofo, bem como das suas preocupações.

⁴¹⁴ Cfr. *ibid.*, p. 436.

⁴¹⁵ Cfr. *ibid.*

CAPÍTULO 4 - A UNIVERSIDADE E A SUA MISSÃO

Se todas as realizações humanas precisam, para merecerem este adjectivo, de ser precedidas de ponderação, as educativas precisam-no em tão grande medida, que hoje se procura reduzir ao mínimo possível o espaço na Educação para o não intencional. Actos, materiais, simples gestos, tudo deve ser pensado, testado, antevisto, mesmo sabendo que há uma margem de imprevisibilidade que é, também ela, própria do humano. As experiências de práticas, de instituições, de sistemas educativos fracassados por pura precipitação, ou por não se terem colocado os interesses educativos acima de quaisquer outros são especialmente angustiantes para o nosso tempo, em que se sabe ou pelo menos se proclama a importância vital que a Educação tem para cada um de nós, para cada povo, para cada nação. Prevenir essas experiências negativas parece coincidir com reflexão e programação; porém, paradoxalmente, a conjuntura em que elas se verificam torna a busca de substitutas premente ao ponto de pôr em perigo os requisitos básicos para reflectir e programar.

Por mais complicada que se afigure a situação, ela reclama caso a caso uma saída a que, nem a acção impensada, nem projectos descomprometidos com a realidade, conduzem. Ortega dá-nos um óptimo exemplo neste sentido pela forma como se preocupou com uma reforma universitária, que, quando reunidas as condições necessárias, pôde ajudar a levar à prática.

Conhecemos já as circunstâncias políticas em que o filósofo é chamado, pela *Federación Universitaria Escolar* (F.U.E.), a proferir em 1930 uma conferência sobre reforma da Universidade. As vicissitudes desta instituição em Espanha, ao longo do período da Ditadura de Primo de Rivera e, em particular, nos seus últimos anos, reavivaram os debates em torno das potencialidades da Universidade na renovação do homem e da sociedade. Na senda do reformismo de inspiração pedagógica em que pontificaram Giner de los Ríos,

como discípulo de Sanz del Río e verdadeiro símbolo do *institucionismo*, ou Unamuno, como paradigma do universitário inconformado, Ortega revela a mesma esperança de que um Ensino Superior talhado segundo um novo espírito possa tornar-se o motor das inúmeras transformações nacionais imprescindíveis. No primeiro lustro do século, *don* Francisco pôs expressamente a questão de “Qué debe ser la universidad española en el porvenir” e discutiu-a nas suas implicações históricas⁴¹⁶, dando origem a uma reflexão, cujo esquema contemplava já a relevância da pergunta pela *função* da Universidade, a centralidade do aluno nas actividades a desenvolver e a consequente recusa da investigação científica como meta prioritária de todos os momentos do ensino universitário. A defesa de uma formação integral fundamentada no conhecimento das correntes pedagógicas contemporâneas parecia a Giner de los Ríos adequar-se especialmente bem às carências espanholas, algumas das quais - por exemplo a inexistência de um padrão de qualidade do trabalho, a escassez de recursos materiais e humanos, a ausência de formação de professores - persistiam desde há longa data. Por outro lado, embora mais recente, a tendência para converter as Faculdades sobretudo em escolas profissionais vinha-se acentuando tanto, que levou Unamuno, por seu turno, a denunciar veementemente, em 1905, a redução das Universidades a *fábricas de advogados, médicos, farmacêuticos ou catedráticos*⁴¹⁷; em sua substituição propôs a fidelidade à ideia de *centro de alta cultura* em que alunos e professores, com liberdade plena e oficialmente reconhecida para investigarem, bem como dispondo dos meios indispensáveis, se entregariam, acima de tudo, à Filosofia, às Ciências, às Letras e às Artes⁴¹⁸.

Apesar dos contornos próprios que a oposição à Ditadura de Primo de Rivera e o confronto com realidades extranacionais trouxeram à discussão em Espanha dos problemas universitários, estes funcionaram uma vez mais, nas décadas de vinte e de trinta, como cata-

⁴¹⁶ Cfr. GINER DE LOS RÍOS, Francisco, «Sobre reformas en nuestras universidades», in *Escritos sobre la Universidad Española*, op. cit., pp. 45-145.

⁴¹⁷ Cfr. UNAMUNO, Miguel de, *La enseñanza universitaria*, in *O.C.*, IX, p. 139 e ss..

⁴¹⁸ Cfr. *ibid.*, p. 144.

lisador da atenção dos intelectuais empenhados, à imagem de sucessivas gerações precedentes de reformadores, em fazer frutificar por via educacional a renovação da pátria idealizada por uma minoria de espanhóis. Todavia, ao abordar aqueles problemas, Ortega y Gasset distingue-se dos seus compatriotas, porque tem presentes as posições principais assumidas a esse respeito anteriormente, sobretudo durante o Século XIX e inícios do Século XX, e pode unir, ou contrapor a essas posições, graças a uma concepção pessoal filosófica da Vida e do Homem, outras teses capazes de sustentar uma proposta de reforma universitária desejável e exequível. A experiência dos anos da Ditadura ao coincidir com a fase em que o pensamento orteguiano atinge indiscutível maturidade desencadeia uma meditação sólida que recorta sobre o pano de fundo de uma ampla perspectiva educativo-cultural da sociedade uma específica doutrina sobre as obrigações da Universidade.

Não obstante a proximidade temporal das controvérsias vivas entre os conservadores católicos e os liberais de tradição laica agudizadas ao nível político, após o início do funcionamento da *Asamblea Nacional*, em 1927, e ao nível mais estritamente pedagógico, após a apresentação do “Plan Callejo”, no ano seguinte⁴¹⁹, Ortega consegue em *Misión de la Universidad* abstrair de tudo quanto poderia ser obstáculo a interrogar sem preconceitos e a partir da raiz mais profunda dos problemas a instituição universitária. Com o objectivo primordial de orientar pelas respostas encontradas a renovação de que ela necessitava e que afectaria também positivamente o toda da sociedade e o seu Estado, o filósofo confinou à introdução do seu discurso as referências directas à situação do país⁴²⁰, dedicando os cinco capítulos seguintes da conferência a uma teorização do essencial de um projecto de Universidade que, como iremos ver, nos fornece pistas ainda hoje válidas, a despeito das numerosas mudanças consideráveis que entretanto se registaram.

⁴¹⁹ Cfr. Parte I - Cap. 3.

⁴²⁰ Essas referências, a que aludimos na Parte I - Cap. 4, constituíram o Cap. I da versão original de *Misión de la Universidad*, publicada em 1930 e recolhida na edição de 1932 de *Obras*, conforme deixámos registado - cfr. Parte I - n. 341.

Aceder ao pedido da F.U.E. para se pronunciar sobre a reforma universitária passava inevitavelmente, segundo Ortega, por uma *questão fundamental: qual é a missão da Universidade?* Desde logo assumida como o “tema visceral” do que se propunha analisar⁴²¹, a pergunta impõe-se por força de uma concepção de *reforma* que visa, mais do que corrigir abusos, criar novos e bons usos⁴²². De forma semelhante ao que acontece com qualquer instituição, a universitária deverá ver estabelecida a sua estrutura e o seu funcionamento em relação ao serviço que dela se espera. Por isso é decisivo começar por determinar com clareza e veracidade a sua missão, sabendo que depende desse primeiro estágio o êxito dos propósitos reformistas consequentes.

Baseado na sua doutrina da autenticidade da vida, Ortega opõe-se às diversas propostas que queriam imitar em Espanha o que se passava nas Universidades de outros países julgados exemplares. “No censuro que nos informemos mirando al prójimo ejemplar - esclarece -; al contrario, hay que hacerlo; pero sin que ello pueda eximirnos de resolver luego nosotros originalmente nuestro propio destino.”⁴²³ Isto, que traduz o imperativo de fidelidade à vida verdadeira, aplica-se à realidade universitária, também ela sujeita ao risco de falsificação contra o qual Ortega quis alertar em todos os domínios e durante toda a sua existência. Quando nos limitamos a imitar, não realizamos o esforço criador apenas mobilizado na luta com os problemas a resolver. Daí a importância do combate pessoal com estes problemas, ainda que conheçamos as soluções que outros encontraram para eles e mesmo que acabemos por chegar a idênticas conclusões.⁴²⁴

O filósofo espanhol radica a tentação da sua pátria em copiar os modelos escolares da Inglaterra (quanto ao Ensino Secundário) e da Alemanha (quanto ao Ensino Universitá-

⁴²¹ Cfr. ORTEGA Y GASSET, José, *M.U.*, op. cit., p. 313.

⁴²² Cfr. *ibid.*, p. 314.

⁴²³ *Ibid.*, p. 315.

⁴²⁴ Cfr. *ibid.* e *ibid.*, p. 317.

rio) na suposição de que a pujança da sociedade e da ciência respectivas decorre exclusivamente da qualidade das suas escolas.⁴²⁵ Ortega contesta a fé na Escola como factor histórico por si só, considerando-a “un residuo de la beatería «idealista» del siglo pasado” e contrapondo-lhe uma perspectiva integral do desenvolvimento de cada nação: “Ciertamente, *cuando* una nación es grande, es buena también su escuela. No hay nación grande si su escuela no es buena. Pero lo mismo debe decirse de su religión, de su política [,] de su economía y de mil cosas más.”⁴²⁶ Não obstante o respeito que sempre manifestou por Giner de los Ríos⁴²⁷, as convicções deste acerca de a Escola poder triunfar num meio social indiferente ou até hostil integravam, decerto, uma das posições contestadas pelo nosso autor, embora não as mencione directamente. Pertence a este contexto uma das suas afirmações mais citadas: “Si un pueblo es políticamente vil, es vano esperar nada de la escuela más perfecta.” Tão importante como este são os períodos que se lhe seguem; sem eles pareceria que Ortega caía em contradição, negando à Escola o papel renovador fundamental que em frequentes ocasiões defende. Mas não; o que diz é que uma escola boa num enquadramento nacional política e socialmente deformado é a excepção e dela será ilusório aguardar resultados substanciais para o resto do país, até que por eventual influência a longo prazo dos que nela se formem deixe de ser excepcional⁴²⁸. Na reflexão alargada de *Misión de la Universidad* não interessava pensar na Escola como oásis e sim como *instituição normal de um*

⁴²⁵ “(...) un error fundamental que es preciso arrancar de las cabezas (...) consiste en suponer que las naciones son grandes porque su escuela - elemental, secundaria o superior - es buena.” - Ibid., p. 315.

⁴²⁶ Ibid., pp. 315-316.

⁴²⁷ Para Ortega, Giner era o “maestro venerable”, “el último español en gran estilo, entusiasta, vibrante y férvido, a quien como al famoso caballero andante si le hubieran mirado el pecho le habrían hallado dentro una espada de fuego.” - IDEM, «¿Qué es un paisaje?», in *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, op. cit., p. 141. Cfr. IDEM, *Tropos*, in *O.C.*, X, p. 92; IDEM, *La nación frente al Estado*, in *ibid.*, p. 279; IDEM, *De Madrid a Asturias o los dos paisajes*, in «El Espectador» - III, op. cit., p. 253.

⁴²⁸ Deve ter-se presente o parágrafo inteiro, para se interpretar correctamente o período citado: “La fortaleza de una nación se produce íntegramente. Si un pueblo es políticamente vil, es vano esperar nada de la escuela más perfecta. Sólo cabe entonces la escuela de minorías que viven aparte y contra el resto del país. Acaso un día los educados en ésta influyan en la vida total de su país y al través de su totalidad consigan que la escuela nacional (y no la excepcional) sea buena.” - IDEM, *M.U.*, op. cit., p. 316.

pais. E a respeito desta Ortega entende que ela depende muito mais da atmosfera pública que a envolve totalmente do que da atmosfera pedagógica que é produzida de forma artificial no seu interior. Como se de uma lei física de pressão atmosférica se tratasse, o pensador madrileno aceita como princípio educativo que a qualidade da Escola nacional é dada por uma equação determinada entre a pressão do ar dentro e fora dos seus muros.⁴²⁹

Tal princípio vem reforçar a tese contrária à importação inconsciente de modelos estrangeiros de escolas, na medida em que, para além do mais, é inviável transferir a realidade íntegra dos países que os criaram e alimentam. Ortega insiste então nos aspectos negativos de imitar designadamente as universidades alemãs, o que acarretava desde logo um anacronismo para quem imitava e o perigo de cometer erros que por outra via seriam evitáveis.⁴³⁰ A pergunta pela missão da Universidade mostrava-se, portanto, iniludível para cada povo e responder-lhe, nem que fosse em traços largos, foi a tarefa assumida pelo professor de Metafísica perante o auditório de estudantes em 1930.

O filósofo medita, acima de tudo, sobre as tendências gerais dominantes nas Universidades europeias daquele tempo, por ter concluído, por um lado, que as maiores diferenças entre elas não eram de cariz propriamente universitário, mas resultado da variedade dos torrões a que pertenciam e, por outro, que se vinha a verificar desde há cinquenta anos um movimento de convergência que estava a torná-las bastante homogêneas.⁴³¹

Em primeiro lugar, Ortega refere-se à Universidade como a instituição que assegura por excelência o Ensino Superior. Não deixa, porém, de apontar que “los que reciben enseñanza superior no son todos los que podían y debían recibirla; son sólo los hijos de clases acomodadas. La Universidad significa un privilegio difícilmente justificable y sostenible.”⁴³²

⁴²⁹ Cfr. *ibid.*.

⁴³⁰ Cfr. *ibid.*, pp. 316-317.

⁴³¹ Cfr. *ibid.*, p. 317 - n. 1.

⁴³² *Ibid.*, p. 318.

O *problema de universalizar a Universidade* - apenas aflorado - implicava uma mudança radical ao nível do Estado, no entanto não bloqueava a reflexão em curso; pelo contrário, só esta poderia evidenciar o valor do saber universitário e assim concorrer para a sua amplificação.

Por conseguinte, Ortega avança na sua análise e assinala como o *ensino das profissões intelectuais* se pretende unir à *investigação científica e preparação de futuros investigadores* na instituição que procura caracterizar. De passagem, diz que esta última função criadora de ciência e promotora de cientistas está reduzida ao mínimo entre os espanhóis, pela falta de vocação e de dotes que os estigmatiza.⁴³³ Porém, anuncia de imediato que o *profissionalismo* e a *investigação* são em qualquer caso duas tarefas muito *dispar*, pois correspondem-lhes diversas preparações e necessidades da sociedade.⁴³⁴ Reservando para mais tarde outro desenvolvimento deste aspecto, o autor limita-se a destacar que *o ensino profissional é para todos*, ao passo que *a investigação é para pouquíssimos*.⁴³⁵

Uma terceira vertente da Universidade assoma aos olhos de Ortega na exigência comum de que todos os alunos frequentem uma disciplina de carácter geral. Imensas vezes não se compreende um tal preceito, o que indicia logo algo residual. E, como se isso não bastasse, ele é justificado incorrectamente pelo apelo à expressão *cultura geral*, cujo absurdo estimula a ironia orteguiana: “«Cultura», referida al espíritu humano - y no al ganado o a los cereales - no puede ser sino general. No se es «culto» en física o en matemática.”⁴³⁶ O uso da expressão é tanto mais grave, quanto corresponde à intenção de que o estudante

⁴³³ Cfr. *ibid.*, p. 319.

⁴³⁴ “(...) no hay duda: ser abogado, juez, médico, boticario, profesor de latín o de historia en un Instituto de Segunda Enseñanza, son cosas muy diferentes de ser jurista, filósofo, bioquímico, filólogo, etc. Aquellos son nombres de profesiones prácticas, éstos son nombres de ejercicios puramente científicos. Por otra parte, la sociedad necesita muchos médicos, farmacéuticos, pedagogos; pero sólo necesita un número reducido de científicos. Si necesitase verdaderamente muchos de éstos sería catastrófico, porque la vocación para la ciencia es especialísima e infrecuente.” - *Ibid.*, pp. 319-320.

⁴³⁵ Cfr. *ibid.*, p. 320.

⁴³⁶ *Ibid.*.

receba um *conhecimento ornamental* que, de tão vago, acaba por ser completamente inútil. Se, contudo, retrocedermos na história da instituição universitária, encontraremos a razão do que entretanto se tornou difícil de compreender, de justificar e de fazer frutificar. Na Universidade medieval a *cultura* - no sentido próprio de sistema de ideias sobre o homem e o mundo, de convicções de que depende o viver humano - tinha a preponderância sobre quaisquer outros objectivos. Ortega, que visava elevar a Universidade ao nível das exigências contemporâneas, não só recorre às suas teses sobre o valor vital da cultura e sobre a responsabilidade de cada geração viver à *altura dos tempos*, como o faz reaproximando-se do sentido originário de Universidade.⁴³⁷ Nele encontra o vigor cultural desaparecido com a complicação do ensino profissional e o endeusamento da ciência que, ao quase anularem a transmissão universitária da cultura cometem uma pura *atrocidade*. Conforme fizera pouco antes em *La rebelión de las masas*, Ortega classifica de *funestas* as consequências de o homem médio dos vários países europeus se ter tornado *inculto* ou um *novo bárbaro*, isto é, de não possuir o sistema de ideias e convicções da sua época, por mais que saiba de uma determinada área, ou profissão. Às universidades do Século XIX o filósofo imputa a culpa de terem sido pretensiosas, entregando-se ao desenvolvimento da ciência e esquecendo que ela não é toda a cultura. Ora, o facto de com a evolução histórica ter vindo a aumentar o peso da ciência na nossa cultura não legitima a redução desta àquela. Ortega aconselha-nos, expressivamente, a não sermos *parolos da ciência*, porquanto esta, que é o maior portento humano, tem acima de si a vida que a torna possível.⁴³⁸ Se for a Universidade a ignorá-lo, isso significa a sua condenação liminar ao fracasso, pois a tarefa radical que lhe cabe é o ensino da cultura, a formação da capacidade de *viver e influir vitalmente* sobre o corpo social a que as pessoas pertencem. Ninguém contestará que a sociedade contemporânea

⁴³⁷ Cfr. *ibid.*, pp. 321-322. Em particular sobre o conceito de *cultura* em *Misión de la Universidad* cfr. *ibid.*, pp. 342-344.

⁴³⁸ Cfr. *ibid.*, p. 322. A distinção entre *ciência* e *vida* apenas esboçada neste contexto recebe num momento posterior novo fôlego, aquando da explanação da que existe entre *ciência* e *cultura* - cfr. *ibid.*, p. 341 e ss..

precisa de bons profissionais, mas *antes e mais* do que essa necessidade ela tem a de uma direcção correcta dos seus rumos. Na Universidade registam-se uma precedência e uma relevância simétricas, pelo que ela consiste antes e mais do que noutra coisa na preparação de indivíduos capazes de *mandar*⁴³⁹, quer dizer, de dirigir uma vida autêntica, tanto no domínio privado como no público.

Sem uma ideia clara da actual concepção física do mundo, das grandes mudanças históricas que conduziram à situação presente, das tentativas filosóficas mais recentes de traçar um plano do Universo, ou de explicar em termos biológicos os fenómenos orgânicos os homens não saem da *barbárie*. Ortega ressalva que esta situação pode não implicar ignomínia nalguns casos; todavia, sublinha quão inconcebível é quando se trata de titulares de um grau universitário.⁴⁴⁰ Embora não o explicita, certamente ponderava a responsabilidade que estes dividem com aqueles que lhes concederam os títulos. Uns e outros concorrem para uma incultura que fragmenta o homem e que o filósofo via pôr em causa a *unidade vital do homem europeu*⁴⁴¹. Justificada como *inexcusável e ingente*, a transmissão da cultura passa a ocupar o primeiro plano no conjunto das funções a desempenhar pela Universidade.

Um quarto aspecto que a meditação orteguiana analisa prende-se com a enorme massa de conhecimentos que, mesmo reduzida aos objectivos profissionais e de investigação, a Universidade pretende ensinar. A impossibilidade de o *bom estudante médio*⁴⁴² os aprender afecta de falsidade a instituição inteira. Este problema, ainda que fosse o único, bastaria para a julgar impiedosamente. “De tal modo es imposible que el estudiante medio aprenda en efecto y de verdad lo que se pretende enseñarle, que - diz Ortega - se ha hecho

⁴³⁹ Cfr. *ibid.*, p. 323.

⁴⁴⁰ Cfr. *ibid.*, pp. 323-324.

⁴⁴¹ Cfr. *ibid.*, p. 325.

⁴⁴² Segundo Ortega “las instituciones existen - son necesarias y tienen sentido - porque el hombre medio existe. (...). Es, pues, forzoso referir toda institución al hombre de dotes medias; para él está hecha y él tiene que ser su unidad de medida.” - *Ibid.*, p. 326. Assim, o *estudante médio* é tido como o padrão da instituição universitária.

constitutivo de la vida universitaria aceptar ese fracaso. Es decir, la norma efectiva consiste hoy en dar por anticipado como irreal lo que la Universidad pretende ser. Se acepta, pues, la falsedad de la propia vida institucional. Se hace de su misma falsificación la esencia de la institución.”⁴⁴³ Apesar de demasiado longa, esta citação parece-nos indivisível. Impressiona como as suas palavras continuam a denunciar a realidade universitária actual. O autor queria lançar, aos jovens que eram os seus primeiros destinatários, o grito de que *toda a vida nova tem de ser feita de autenticidade*. Ele deveria ressoar carregado de esperança na Espanha pós-riverista e despertar a Europa para o perigo de uma segunda guerra generalizada. O papel da Universidade era a esse respeito decisivo, uma vez que ela deveria ser um exemplo de formação de homens verdadeiros, de conduta fiel aos imperativos da sua vida, nas suas circunstâncias. Precisamente por não se mostrar capaz de o cumprir se impõe a sua reforma. Ortega coloca a questão nesses termos, ao verificar uma Universidade governada pelo *principio da ficção*⁴⁴⁴. Inverter o seu estado passa pelo propósito de autenticidade, de *vida nova*, o que impele o filósofo a definir uma posição concreta: “(...) yo creo que es ineludible volver del revés toda la Universidad o, lo que es lo mismo, reformarla radicalmente, partiendo del principio opuesto. En vez de enseñar lo que, según un utópico deseo, *debería enseñarse*, hay que enseñar *sólo* lo que se *puede enseñar*, es decir, lo que se *puede aprender*.”⁴⁴⁵

O relevo dado ao que se pode aprender deixa desde logo entrever o reconhecimento do lugar central de quem aprende. O discurso subsequente também evidencia que Ortega adopta posição semelhante para todos os níveis de ensino, colocando-se expressamente na esteira de Rousseau, Pestalozzi, Froebel, ou seja, dos grandes precursores do Movimento da

⁴⁴³ Ibid..

⁴⁴⁴ “Una institución en que se *finje* dar y exigir lo que no se puede exigir ni dar es una institución falsa y desmoralizada. Sin embargo este principio de la ficción inspira todos los planes y la estructura de la actual Universidad.” - Ibid., p. 327.

⁴⁴⁵ Ibid..

Educação Nova que deslocaram para o educando o eixo da ciência pedagógica.⁴⁴⁶ Apenas neste aspecto *Misión de la Universidad* revela alguma afinidade com o pensamento daqueles autores, cujo objecto principal, a criança, não tinha sentido estudar num discurso sobre reforma universitária. No entanto, independentemente da idade e fase de desenvolvimento do indivíduo, a Aprendizagem e o Ensino confrontam Ortega y Gasset com o ponto de vista do sujeito que aprende, seja ele criança, jovem ou adulto.

O passo que a reflexão dá mais além é antecipado pela ideia de que “no es el niño como niño, ni el joven porque joven, lo que nos obliga a ejercitar una actividad especial que llamamos «enseñanza», sino algo sobremanera formal y simple.”⁴⁴⁷ Num capítulo separado Ortega clarifica que no Ensino acontece algo paralelo com o que sucede no domínio da Economia. Esta ciência tem de partir do porquê da produtividade e de todos os restantes actos económicos, a saber, a escassez de bens necessários ou desejáveis, conforme o economista sueco Gustav Cassel demonstrou.⁴⁴⁸ Por seu turno, o Ensino é determinado por uma escassez de outro tipo, a limitação da capacidade de aprender, em forte contraste com a quantidade imensa de conhecimento indispensáveis para viver.⁴⁴⁹ Através de uma referência histórica, o filósofo confirma que, ao complicar-se a vida e aumentarem as exigências técnicas, o Ensino surge como compensação do desequilíbrio entre o que se precisa e o que se pode aprender. Nas épocas em que, pelo contrário, a faculdade de aprendizagem supera o que há a assimilar, o saber torna-se secreto e em vez de ensinado é esotericamente ocultado.⁴⁵⁰

⁴⁴⁶ Cfr. *ibid.*.

⁴⁴⁷ *Ibid.*, p. 328.

⁴⁴⁸ Cfr. *ibid.*, pp. 329-330.

⁴⁴⁹ “El hombre se ocupa y preocupa de [la] enseñanza por una razón tan simple como seca y tan seca como lamentable: para vivir con firmeza, desahogo y corrección hace falta saber una cantidad enorme de cosas, y el niño, el joven, tienen una capacidad limitadísima de aprender. (...). Si la niñez y la juventud durasen cada una cien años, o el niño y el joven poseyesen memoria, inteligencia y atención en dosis prácticamente ilimitada, no existiría la actividad docente.” - *Ibid.*, p. 330.

⁴⁵⁰ Cfr. *ibid.*, p. 331.

Aceitando como origem do Ensino os limites de quem aprende, Ortega destaca a importância de admitir, não ocasionalmente por força da realidade, mas como um princípio, que o educando não possa aprender tudo o que haveria para lhe ensinar. Em vista do paralelo estabelecido, designa-o por *princípio da economia no Ensino* e com ele traduz que apenas se deve ensinar o que pode ser aprendido⁴⁵¹. Aplicado à Universidade, ele obriga, em primeiro lugar, a uma *poda* nos ensinamentos, que de tão numerosos ameaçam, como as árvores na floresta virgem, encobrir o horizonte.⁴⁵² Em segundo lugar, obriga a que se organize toda a instituição universitária a partir do estudante. Este é, por outras palavras, o verdadeiro critério da reforma que se impõe e que faria da Universidade *a projecção institucional do estudante*.⁴⁵³ De certa maneira, o princípio adoptado é um princípio de eliminação, ou melhor, de determinação dos ensinamentos essenciais que a Universidade deverá integrar, atendendo quer ao que o estudante precisa de saber para viver num dado momento, quer ao que, pelo que ele é, pode aprender de facto. Ortega fala, por isso, numa *dupla selecção a fazer*⁴⁵⁴ e o que ressalta da forma como a propõe é a aceitação clara do imperativo pedagógico contemporâneo do respeito pela pessoa do educando que exige, antes de tudo o mais, adequação às suas potencialidades e necessidades educativas.

No início de um novo capítulo, o autor apresenta em síntese e a título de *lemas* o que *Misión de la Universidad* desenvolveria ulteriormente. Para além de insistir nas ideias da Universidade como *o ensino superior que o homem médio deve receber* e da *formação cultural como a sua tarefa primária e central*, Ortega enumera as cinco *grandes disciplinas culturais* a incluir no currículo de todos os alunos universitários: “1. Imagen física del mundo (Física).”; “2. Los temas fundamentales de la vida orgánica (Biología).”; “3. El

⁴⁵¹ “No se debe enseñar sino lo que se puede de verdad aprender.” - Ibid., p. 334.

⁴⁵² Cfr. *ibid.*, p. 332.

⁴⁵³ Cfr. *ibid.*.

⁴⁵⁴ Cfr. *ibid.*, p. 333.

proceso histórico de la especie humana (Historia)”; “4. La estructura y funcionamiento de la vida social (Sociología)”; “5. El plano del Universo (Filosofía)”⁴⁵⁵. Depois explicitaria, por um lado, que a designação apresentada em cada caso entre parêntesis corresponde à ciência de que se alimenta a *disciplina cultural* ou *vital* respectiva⁴⁵⁶; por outro, que o conjunto dessas disciplinas faria parte de uma espécie de *Faculdade de Cultura*, que Ortega projecta como “el núcleo de la Universidad y de toda la enseñanza superior”⁴⁵⁷. Com o exemplo da primeira das disciplinas enumeradas, responde à hipotética objecção - já anteriormente registada⁴⁵⁸ - de como pode alguém sem preparação superior em Matemática entender a actual ideia física do mundo, dizendo que esta não será explicada como a Física a quem vai dedicar a vida à investigação físico-matemática, mas sim sob a forma de uma *síntese ideológica rigorosa*. Esta tornaria acessível a figura e o funcionamento do cosmos, ao mesmo tempo que possibilitaria compreender o modo de conhecimento peculiar do físico, analisar os princípios da sua ciência e até esboçar o fundamental da evolução histórica da Física. As restantes disciplinas exigiriam, como a exemplificada, uma profunda *racionalização dos métodos de ensino* reclamada por Ortega, aliás, para todos os seus níveis, do primário ao superior.⁴⁵⁹ A distinção entre ciência e ensino da ciência permite descobrir outro aspecto do *princípio da economia no Ensino* que manda escolher modos de ensinar que economizem esforços úteis para uma aprendizagem mais efectiva e posteriormente alargada.⁴⁶⁰ Trata-se, portanto, de simplificar o ensino das ciências, o que também passa pela existência de sínteses científicas, que o autor defende importarem sobremaneira às próprias ciências⁴⁶¹. As dificul-

⁴⁵⁵ Ibid., p. 335.

⁴⁵⁶ Cfr. *ibid.*, p. 345.

⁴⁵⁷ Ibid., p. 344.

⁴⁵⁸ Cfr. *ibid.*, p. 324.

⁴⁵⁹ Cfr. *ibid.*, p. 345.

⁴⁶⁰ Cfr. *ibid.*, pp. 345-346. À referida distinção entre ciência e ensino da ciência tinha já aludido Ortega anteriormente, em palavras que agora vale a pena citar: “La actividad científica, el saber, tiene su organización propia, distinta de esta otra actividad en que se pretende enseñar el saber.” - *Ibid.*, p. 328.

⁴⁶¹ “Es preciso que no prosigan la dispersión y complicación actuales del trabajo científico sin que sean compensadas por otro trabajo científico especial inspirado en un interés opuesto: la concentración y la sim-

dades relativas à dimensão técnica que elas possuem são de igual forma descartadas pela tese de que a sua *porção essencial*, ou seja, os princípios, modos do conhecimento e conclusões científicas fundamentais não se confundem com os elementos puramente instrumentais, formais, nem com certos gestos quase rituais dos cientistas. O exacerbar da importância desses elementos e desses gestos indicia a desumanização e, na linguagem orteguiana, o império da vulgaridade ou a *rebelião*, exemplificados na ciência pelo *especialista bárbaro*.⁴⁶²

A carência absoluta de uma nova integração do saber lança à Universidade um tremendo desafio em boa parte de natureza metodológica. Ortega lamenta, em 1930, a inexistência de “una metodología de la enseñanza superior, pareja al menos de la que ya existe en los otros grados de la enseñanza.” E, parecendo que interpela o nosso presente, acrescenta que “[h]oy falta por completo, aunque parezca mentira, una pedagogía universitaria.”⁴⁶³ A questão, que muito bem coloca, tem como uma das suas facetas mais urgentes a de encontrar meios para gerir adequadamente a acumulação de conhecimentos que hoje se verifica, sob pena de acabarmos esmagados por eles.⁴⁶⁴ Reflectir sobre a missão da Universidade, em particular sobre o cariz sintético e sistemático das suas disciplinas culturais, conduz a perspectivas que não são exclusivamente pedagógicas e que permitem reconhecer o papel irrecusável da instituição universitária na configuração do futuro da ciência. Dará nesse sentido um contributo decisivo, se ajudar a compensar o movimento em que se tem vindo a pulverizar a investigação, através do cultivo do movimento inverso, de integração, de contracção do saber. Para isso fomentará um talento científico especial - o *talento integrador* - , que

plificación del saber. *Y hay que criar y depurar un tipo de talentos específicamente sintetizadores.* Va en ello el destino de la ciencia misma.” - Ibid., p. 346.

⁴⁶² Cfr. *ibid.*, p. 347.

⁴⁶³ *Ibid.*.

⁴⁶⁴ “Si no encuentra maneras fáciles para dominar esa vegetación exuberante, quedará el hombre ahogado por ella. Sobre la selva primaria de la vida vendría a juxtaponerse esta selva secundaria de la ciencia, cuya intención era simplificar aquélla.” - *Ibid.*, pp. 347-348.

fará do homem especialista na construção de totalidades.⁴⁶⁵ “Hombres dotados de este genuino talento andan más cerca de ser buenos profesores que los sumergidos en la habitual investigación”, afirma Ortega, acrescentando depois: “Porque uno de los males traídos por la confusión de ciencia y Universidad ha sido entregar las cátedras, según la manía del tiempo, a los investigadores, los cuales son casi siempre pésimos profesores, que sienten la enseñanza como un robo de horas hecho a su labor de laboratorio o de archivo.”⁴⁶⁶ Parece-nos muito importante o essencial desta denúncia, bem como a pista acerca das competências de síntese, de sistematismo, de integração, que a formação dos professores deverá ter sempre em vista.

Regressemos ao momento de *Misión de la Universidad* em que o autor apresenta em esquema os grandes *lemas* relativos à instituição em estudo. O terceiro deles consiste na necessidade de *fazer do homem médio um bom profissional*, o que implica de imediato que a Universidade, “[j]unto al aprendizaje de la cultura, (...) le enseñará, por los procedimientos intelectualmente más sobrios, inmediatos y eficaces, a ser un buen médico, un buen juez, un buen profesor (...).”⁴⁶⁷ Chama a atenção a maneira como, através do uso da expressão *junto a*, Ortega marca a complementaridade inevitável entre a dimensão cultural e a dimensão profissionalizante exigidas pela vida contemporânea à Universidade. Para além disso, a preocupação óbvia com um ensino metodologicamente correcto de uma profissão confirma até que ponto o filósofo estava ciente da especificidade, não só do Ensino em geral, mas da singularidade de cada tipo de ensino.

A aprendizagem profissional supõe o acesso ao conteúdo sistematizado de um número considerável de ciências. No entanto, o respectivo plano universitário tem de partir de um esclarecimento sólido de que na maior parte dos casos não se pretende uma formação de

⁴⁶⁵ Cfr. *ibid.*, p. 348.

⁴⁶⁶ *Ibid.*

⁴⁶⁷ *Ibid.*, p. 335.

cientistas. “En tesis general - sustenta Ortega - , el estudiante o aprendiz normal no es un aprendiz científico.”⁴⁶⁸ Ignorar esta distinção é próprio de um utopismo infecundo, de uma *pedagogia de Onã* que prejudica o ensino, as profissões, a ciência e, acima de tudo, os educandos, que não serão seguramente cientistas, nem sequer bons profissionais noutros âmbitos. “El que tiene vocación de médico y nada más, que no flirtee con la ciencia: hará sólo ciencia chirle. Ya es mucho, ya es todo, si es buen médico”⁴⁶⁹, diz sugestivamente o autor. Em seguida, adota posição semelhante em relação a um hipotético futuro professor de História do Ensino Secundário, lançando questões básicas e incisivas que costumam atormentar, sobretudo, os formadores de professores: Não será um erro a Universidade fazer crer a esse futuro professor que vai ser um historiador? O que é que se ganha com isso? A resposta de Ortega não se faz esperar e releva a perda de tempo com o estudo fracassado de técnicas necessárias para a ciência histórica, técnicas que um professor de História deve saber em que consistem, mas que não tem sentido o ocupem inteiramente, se não as vai praticar; o tempo assim desperdiçado poderia e deveria ser ocupado na aquisição de uma ideia clara, estruturada e simples do conjunto da história humana que terá por missão ensinar.⁴⁷⁰

Saindo da exemplificação, que dispensa comentários, sublinhemos antes como o filósofo acusa a tendência cientificista da Universidade de minar o ensino profissional, para além de eliminar o fundamental, a cultura. Atacada por essa tendência, como um *vício* com raiz no *pedantismo* e na *falta de reflexão*⁴⁷¹, a instituição universitária precisa, nomeadamente ao preparar profissionais das mais diversas áreas, de uma *engenhosa racionalização*

⁴⁶⁸ Ibid., p. 338.

⁴⁶⁹ Ibid.. Cfr. ibid., p. 340.

⁴⁷⁰ Cfr. ibid., pp. 338-339.

⁴⁷¹ Ortega é mordaz na apreciação dos seus compatriotas que se deixaram subjugar por esses dois factores principais do cientificismo: “Cualquier pelafustán que ha estado seis meses en un laboratorio o seminario alemán o norteamericano, cualquier sinsote que ha hecho un descubrimiento científico, se repatría convertido en un «nuevo rico» de la ciencia, en un *parvenu* de la investigación. Y sin pensar un cuarto de hora en la misión de la Universidad, propone las reformas más ridículas y pedantes. En cambio, es incapaz de enseñar su «asignatura», porque ni siquiera conoce íntegra la disciplina.” - Ibid., p. 339.

*pedagógica*⁴⁷². Ortega insiste neste imperativo⁴⁷³ - que se orienta no caso pelo interesse em ensinar as profissões em menos tempo e com menos esforço, ou seja, com mais eficácia - e deixa a propósito a indicação de que “la ciencia, al entrar en la profesión, tiene que desarticularse como ciencia - entenda-se, como problematização ou investigação científica - para organizarse, según otro centro y principio, como técnica profesional. Y si esto es así, también debe tenerse en cuenta para la enseñanza de las profesiones.”⁴⁷⁴ Em suma, na vertente profissionalizante do ensino a técnica científica é secundarizada, assim como o é na vertente *principal* da Universidade. Numa e noutra têm de prevalecer as imposições da vida, cujos grandes traços o filósofo resume à luz da sua respectiva doutrina⁴⁷⁵. Ora, *a vida não pode esperar que as ciências expliquem cientificamente o Universo*⁴⁷⁶, daí resultando a medida e a hierarquização das funções da Universidade.

Ortega considera que em acepção estrita a *ciência* consiste em levantar problemas, procurar resolvê-los e chegar a uma solução, isto é, consiste na *investigação científica*.⁴⁷⁷ Cientista será, portanto, quem investiga, o que ajuda a compreender um outro lema crucial e até controverso da proposta orteguiana de reforma assim enunciado: “No se ve razón ninguna densa para que el hombre medio necesite ni deba ser un hombre científico.”⁴⁷⁸ Consequentemente, a investigação pura nos vários domínios do conhecimento não corresponde a uma das funções universitárias primordiais. Ao afirmá-lo pela primeira vez em *Misión de la Universidad*, Ortega prevê de imediato a provável e diversificada reacção à sua tese *heterodoxa*.⁴⁷⁹ Lida apressadamente parece minimizar ou até mesmo ameaçar banir a ciência da

⁴⁷² Cfr. *ibid.*.

⁴⁷³ Cfr. Parte III - n. 459.

⁴⁷⁴ IDEM, *M.U.*, op. cit., p. 341.

⁴⁷⁵ Cfr. *ibid.*, pp. 341-344.

⁴⁷⁶ Cfr. *ibid.*, p. 343.

⁴⁷⁷ Cfr. *ibid.*, pp. 335-336.

⁴⁷⁸ *Ibid.*, p. 335.

⁴⁷⁹ Cfr. *ibid.*, p. 336.

Universidade e, no entanto, interpretada com precisão permite conferir, pelo contrário, à investigação científica a máxima dignidade de fonte de todo o saber universitário.

Ensinar e aprender ciência envolvem o conteúdo desta, mas não forçosamente a produção desse conteúdo por quem ensina e por quem aprende; a estes cabe saberem-no. *Saber*, esclarece Ortega, não é sinónimo de *investigar*: “Investigar es descubrir una verdad o su inverso: demostrar un error. Saber es simplemente enterarse bien de esa verdad, poseerla una vez hecha, lograda.”⁴⁸⁰ Por outras palavras, a ciência equivale a criação e essa sua característica específica coloca-a no plano mais elevado das actividades humanas. Neste sentido, é *mais alta do que a Universidade*, enquanto instituição docente ou de transmissão e de assimilação, em suma, de ensino dessa criação.

Por outro lado, a elevação da ciência requer uma vocação muito peculiar e pouco frequente na espécie humana, o que leva Ortega a concluir que ela *exclui de si o homem médio* e torna, por conseguinte, ridícula a pretensão de que o estudante normal seja um cientista.⁴⁸¹ Então, seria ainda possível completar o lema já citado, dizendo que o estudante médio, para além de não precisar de ser um investigador de uma dada ciência, ele não tem capacidade para o ser. Isso não o diminui, acautela Ortega, pois como homem dedicado a uma outra actividade ele pode ter o máximo valor; quanto ao cientista, também ele padece dos limites dos restantes modos de existência humana e não é ele, mas sim o que produz que é supremamente valioso⁴⁸².

Conhecidas as limitações do que é acessível, de acordo com uma *lealdade* e um quase *ascetismo* nas pretensões, o pensador espanhol crê ser realizável na vida universitária o basilar, a saber, *colocá-la na sua verdade*. Quer dizer, partir da prévia aceitação do seu

⁴⁸⁰ Ibid..

⁴⁸¹ Cfr. *ibid.*, p. 337.

⁴⁸² “Lo valioso, lo maravilloso, es lo que ese hombre limitadísimo segrega: la perla, no la ostra perlera.” - *Ibid.*

minimum autoriza a expectativa de descobrir e realizar a *missão* da Universidade.⁴⁸³ Ao pensar nesta como instituição de ensino do estudante médio e não do excepcional, de ensino apenas do que ele pode aprender, eliminando a ilusão de o tornar um cientista e almejando, isso sim, à sua boa formação cultural e profissional, Ortega perfilha uma contracção da Universidade ao essencial. Da sua estrutura básica farão parte as prioridades das quais um tal estudante é o critério: disciplinas culturais e estudos profissionais; metodologias pedagogicamente racionalizadas; professores escolhidos segundo as suas competências para o ensino pretendido (não pelo seu nível como investigadores). E, então, uma vez reduzida a aprendizagem a esse mínimo - em quantidade e com qualidade - , a Universidade já poderá e terá de ser *inexorável* nas suas exigências a todos os estudantes⁴⁸⁴; será, enfim, uma instituição autêntica que existe para o estudante, cumprindo em relação a este o que sem utopismo pretende ser.

“Ahora - diz Ortega antes de terminar o texto da conferência - podemos abrimos sin reservas y sin cautelas a todo lo que debe ser «además» la Universidad.” E continua: “En efecto: la Universidad, que por lo pronto es sólo lo dicho, *no puede ser eso sólo*.”⁴⁸⁵ Até este momento do discurso, poderíamos parafraseá-lo, referindo que a Universidade que é *primeiro* ensino de natureza cultural e profissional *não pode ser apenas isso*, isto é, tem de ser algo *para além disso*. O advérbio espanhol “además” tem justamente, no seu uso mais corrente, o significado de *para além disto ou daquilo*. No entanto, o dicionário regista - embora com a indicação de *pouco usado* - um outro significado: *com demasia ou excesso*.⁴⁸⁶ O destaque dado ao termo na citação, por ter sido colocado entre aspas, alertava

⁴⁸³ Cfr. *ibid.*, pp. 349-350.

⁴⁸⁴ Cfr. *ibid.*, p. 349.

⁴⁸⁵ *Ibid.*, p. 350.

⁴⁸⁶ Cfr. *Diccionario de la Lengua Española*, Tomo I, 20ª ed., Madrid, Real Academia Española, 1984, p. 27.

sem dúvida para um sentido especial, que os parágrafos subsequentes confirmam, ao mesmo tempo que revelam a insuficiência da paráfrase por nós adiantada.

Embora já antes tivesse afirmado que a Universidade, para além do desempenho das suas funções primárias, *tem de ser também investigação científica*, na medida em que é *inseparável da ciência*⁴⁸⁷, Ortega só o justifica no último capítulo de *Misión de la Universidad*. E fá-lo de modo a perceber-se, finalmente, que ao retirar dos objectivos primordiais do ensino universitário a investigação pura, não apenas não a exclui da Universidade (o que seria, mais do que heterodoxo, absurdo), como a reconhece enquanto sua condição de possibilidade: quer porque a ciência define o destino europeu em cuja história nascem as universidades; quer porque o ensino nestas promovido tem de se alimentar dela constantemente.

Ortega recupera a equivalência, que com tanto empenho defendera na juventude, entre Europa e ciência e, completando-a com outras - entre ciência e inteligência, Europa e Universidade - , conclui: “La Universidad es el intelecto - y, por lo tanto, la ciencia - como institución, y esto - que del intelecto se haga una institución - ha sido la voluntad específica de Europa frente a otras razas, tierras y tiempos; significa la resolución misteriosa que el hombre europeo adoptó de vivir *de* su inteligencia y desde ella.”⁴⁸⁸ Contudo, cabe perguntar ainda, como se concretiza então, na proposta orteguiana, este vínculo único e histórico entre Universidade e ciência, se não é através dos seus ensinamentos directamente. Por exclusão de partes depreende-se que seja indirectamente e o autor aponta dois aspectos decisivos que se interligam. A cultura e as profissões, objectos genéricos da aprendizagem que o mundo contemporâneo exige ao estudante, necessitam de um contacto permanente com a investigação criadora da ciência. Para o assegurar a instituição universitária deverá ter, em redor da sua estrutura mínima nuclear, os meios para a produção especificamente científica. Laboratórios, seminários, centros de estudo e certos cursos funcionarão em simultâneo com as

⁴⁸⁷ Cf. ORTEGA Y GASSET, José, *M.U.*, op. cit., p. 336.

⁴⁸⁸ *Ibid.*, p. 350.

disciplinas, tanto profissionais, como da *Faculdade de Cultura*, permitindo que estas tenham neles as suas raízes, que os *estudiantes superiores ao tipo médio* a eles se desloquem a cada passo, que os professores mais dotados para a investigação neles colaborem e que todos sem excepção se sintam sempre estimulados com a *incessante fermentação da ciência*.⁴⁸⁹

A imagem dada por Ortega dessa articulação é particularmente interessante, mesmo pelo que contém de posicionamento sobre a institucionalização da ciência. O autor não admite que se confunda o centro da Universidade com os *acampamentos* das ciências que formam a sua periferia⁴⁹⁰; considera que são dois órgãos distintos e complementares no funcionamento universitário, mas que é àquele, ao núcleo central, que compete a parte institucional desse funcionamento. A influência mútua seria assim espontânea, o que respeitaria inclusive o cariz incoercível e sublime da actividade científica. A Universidade propriamente dita é, pois, distinta da ciência, não obstante ser inseparável desta. E neste contexto preciso entendemos o sentido mais profundo de dizer que é “*además, ciencia*”, “no un *además* cualquiera y a modo de simple y externa juxtaposición, sino que - ahora podemos, sin temor a confusión, pregonarlo - la Universidad tiene que ser *antes* que Universidad, ciencia. Una atmósfera cargada de entusiasmos y esfuerzos científicos es el *supuesto radical* para la existencia de la Universidad.”⁴⁹¹ A ciência é, portanto, *vital* para a instituição universitária, que tem nela o seu *principio*, a sua *alma*, a sua *dignidade*; dela vive e esse nexó com a criação do saber rigoroso impede que seja um *vil mecanismo*.⁴⁹² Após este esclarecimento, verificamos estar perto do significado menos usual de “*además*”, porquanto a Universidade é *por demais* ciência, apesar de isso não a eximir de ter funções de ensino que devem ser cla-

⁴⁸⁹ Cfr. *ibid.*, p. 351.

⁴⁹⁰ “Es preciso que en torno a la Universidad mínima establezcan sus campamentos las ciencias (...). Lo que no es admisible es que se confunda el centro de la Universidad con esa zona circular de las investigaciones que debe rodearla.” - *Ibid.*

⁴⁹¹ *Ibid.*

⁴⁹² Cfr. *ibid.*, pp. 351-352.

ramente delimitadas, evitando em particular a sua confusão com a investigação científica pura.

A finalizar o texto, Ortega alude ainda a uma outra vertente da instituição universitária ligada à *necessidade de contacto com a realidade histórica*, designadamente com a *existência pública* e o *presente*. Que a Universidade esteja aberta à actualidade e até nela sumersa é também do interesse da vida pública, que precisa sempre de ser dirigida e, segundo o filósofo, beneficiaria de o ser a partir do ponto de vista universitário.⁴⁹³

A Europa em 1930 apresentava-se apenas regida pela Imprensa: “(...) a estas fechas han desaparecido los antiguos «poderes espirituales»: la Iglesia, porque ha abandonado el presente, y la vida pública es siempre actualísima; el Estado, porque, triunfante la democracia, no dirige ya a ésta, sino al revés, es gobernado por la opinión pública. En tal situación, la vida pública se ha entregado a la única fuerza espiritual que por oficio se ocupa de la actualidad: la Prensa.”⁴⁹⁴ O poder dos jornalistas, que Unamuno ponderara um quarto de século atrás em relação com o ensino universitário, afigura-se também a Ortega como fundamental. Contudo, enquanto *don Miguel* preconizava que o publicismo fosse assumido pelos docentes do Ensino Superior em Espanha como uma actividade de Extensão Universitária⁴⁹⁵, o pensador madrileno pensa antes na importância da Universidade como uma *força espiritual* superior, capaz de servir de antídoto à superficialidade e às inversões que o

⁴⁹³ Cfr. *ibid.*, pp. 352-353.

⁴⁹⁴ *Ibid.*, p. 352.

⁴⁹⁵ “Si queremos ver a nuestras Universidades rodeadas del prestigio necesario para que lleguen a ser los centros de la cultura patria, y si queremos que se nos considere como los verdaderos maestros de la juventud estudiosa, es preciso hoy en España que el catedrático sea publicista.” - UNAMUNO, Miguel de, *La enseñanza universitaria*, op. cit., p. 142. O Reitor de Salamanca aprecia a Imprensa como instrumento da Universidade no já referido papel de *centro de alta cultura*, cuja eficácia dependeria da difusão alargada dos resultados do seu trabalho. Por isso não desdenha da utilização desse meio, convicto de que “la prensa es hoy el verdadero campo de extensión universitaria; la prensa es hoy la verdadera Universidad popular.” - *Ibid.*.

império da Imprensa opera na consciência pública⁴⁹⁶. Como tal, a sua intervenção na actualidade terá a máxima relevância, sobretudo no reorientar da Europa, para a qual Ortega considera uma *questão de vida ou de morte* rectificar a situação de domínio do instantâneo, de falta de reflexão sobre os problemas.

Tratando os grandes temas do presente do seu ponto de vista (cultural, profissional ou científico), a Universidade não será uma instituição fechada *ad usum delphinis*, mas sim mergulhada na vida, com as suas urgências e paixões a que procurará com serenidade dar respostas agudas. Deste modo, a medida do seu poder espiritual reflectir-se-á directamente na sua qualidade de *princípio promotor da história europeia*⁴⁹⁷ que é, afinal, a que melhor resume a sua missão suprema.

Conforme é reconhecido pelo próprio autor, *Misión de la Universidad* expõe de *forma esquemática*⁴⁹⁸ os temas indispensáveis a uma reforma universitária e procura restringir-se aos problemas do ensino, recortados no âmbito mais vasto da educação na Universidade⁴⁹⁹. No entanto, o desenvolvimento das notas que Ortega levava para a conferência de 1930 encerra uma riqueza enorme de sugestões, que transcendem largamente o enunciado das funções e dos princípios essenciais da instituição em apreço e a configuram como peça

⁴⁹⁶ Ortega sublinha os limites da actividade jornalística que decorrem da sobrevalorização do que momentaneamente é mais sonante: “La vida real es de cierto pura actualidad; pero la visión periodística deforma esta verdad reduciendo lo actual a lo instantáneo y lo instantáneo a lo resonante. De aquí que en la conciencia pública aparezca hoy el mundo bajo una imagen rigurosamente invertida. Cuanto más importancia sustantiva y perdurante tenga una cosa o persona, menos hablarán de ella los periódicos, y en cambio, destacarán en sus páginas lo que agota su esencia con ser un «suceso» y dar lugar a una noticia.” - ORTEGA Y GASSET, José, *M.U.*, op. cit., p. 353. Esta interpretação de Ortega levou a uma reacção corporativa da Imprensa manifesta inclusive em «El Sol». Na verdade, eram os sinais crescentes de ruptura com a Monarquia o que desencadeava a oposição ao filósofo dos co-proprietários do jornal. A resposta de Ortega a essa reacção, que deixara Nicolás M. de Ugoiti isolado, representou uma reafirmação da sua tese sobre a necessária complementaridade de diversos poderes espirituais e sobre a importância primacial de que um deles, o da Universidade, se impusesse sobre o *império indiviso* da Imprensa. - Cfr. IDEM, *Sobre el poder de la Prensa*, in *O.C.*, XI, pp. 116-121.

⁴⁹⁷ Cfr. IDEM, *M.U.*, op. cit., p. 353.

⁴⁹⁸ Cfr. *ibid.*, p. 313.

⁴⁹⁹ Cfr. *ibid.*, p. 352 - n. 1.

insubstituível nas sociedades europeias. Motivada pelas carências espanholas de transformação radical do seu Ensino Superior, a reflexão orteguiana acaba por dar origem a uma concepção universitária que aproxima o plano das finalidades do plano das questões didácticas e que, como programa mínimo claro e escorreito, pode servir de inspiração para reformas da Universidade em circunstâncias históricas (geográficas, temporais, etc.) que o nosso autor naturalmente não tinha em vista.

Uma das categorias usadas por Ortega eventualmente mais problemáticas é a de *estudante médio*, que isolada do seu discurso parece contrária à tendência pedagógica contemporânea de reclamar para cada educando uma atenção individualizada. Aceite com a força de um pressuposto inabalável que as capacidades e ritmos de aprendizagem são tão variáveis quanto os indivíduos, todas as ideias consequentes acerca da Educação e do Ensino apontam, de uma ou de outra forma, a inexistência de um *homem médio*, de um *aluno médio*. Também nós julgamos imprescindível ter presente este facto, sob pena de se esterilizar o trabalho educativo por subordinação a uma *lógica* em que planos e métodos paradigmáticos são indiferentes em relação aos educandos reais.⁵⁰⁰ Todavia, o alerta para este perigo não justifica que se incorra num outro: o de inviabilizar qualquer programação, uma vez que esta é sempre o traçar de um plano, antecipação de actos futuros, que no caso envolverão educandos ainda só tidos como possíveis. Por mais cuidadosas que sejam as opções que equacionam o desejável e o realizável ao nível de conteúdos, de estruturação e recursos pedagógicos, pensar a Educação implica necessariamente idealizar uma realidade, embora com base na realidade actual. Cabe a esta balizar a idealização admissível, impedindo metas ilusórias na formação de um homem irreal e irrealizável. O *estudante médio* a que Ortega recorre como critério das suas considerações sobre ensino universitário está longe de ser uma redução absurda da irredutível pluralidade de alunos reais. Trata-se sim de um instru-

⁵⁰⁰ Cfr. ALMEIDA, Margarida I. - NETO, António J., *Conhecimento, Lógicas de Organização e Rendimento Escolar*, in «O Professor», Lisboa, 3ª Série, nº 12 (1990), 42 e ss..

mento usado para projectar um determinado arranjo institucional e válido apenas enquanto tal. Aliás, de tão sistemática, a crítica orteguiana à mediocridade desfaz por si só potenciais equívocos interpretativos acerca da altura a que é colocada a fasquia das exigências formativas no autor de *Misión de la Universidad*. Ortega não ignora, porém, os limites impostos pela realidade - os limites de quem aprende e de quem ensina, sejam pessoais, ou institucionais, sejam inevitáveis, ou intencionalmente estabelecidos - , provando assim a *valentia notável para encarar a verdade*, que Adolfo Maíllo reconheceu no texto de 1930⁵⁰¹.

Mais polémica ainda é a categoria de *novo bárbaro* em que se reúnem as características do especialista, que sabe muito de uma área bastante restrita e desconhece radicalmente tudo o que diga respeito às restantes. O profissional inculto ou *sábio-ignorante*, como vimos ser chamado em *La rebelión de las masas*, é alvo de uma análise mordaz, que, conjugada com a afirmação de que a investigação científica não é uma das funções primárias da Universidade, pode ser fonte de muitos mal-entendidos. A leitura atenta dos escritos orteguianos esclarece, contudo, em que medida nem a ciência, nem os cientistas são postos em causa pela denúncia de uma pseudociência, mero tecnicismo resultante da imensa ignorância de homens formados numa Universidade falsificada. Ao defender, pelo contrário, que a ciência seja preservada da ficção de que todos podem ser cientistas ou da de que todos devem sê-lo, Ortega revela o alto conceito que tem da actividade científica. Salvaguardá-la das múltiplas confusões que encobrem e ameaçam a autêntica descoberta da verdade ou do erro é, em certo sentido, um serviço à Universidade, pois é dela que esta tem de alimentar-se constantemente - só ela é ciência.

⁵⁰¹ Cfr. MAÍLLO, Adolfo, *Las ideas pedagógicas de José Ortega y Gasset*, in «Revista de Educación», Madrid, Año IV, Vol. XIII, nº 38 (1955), 75. A mesma atitude de autenticidade e sinceridade na análise das funções da Universidade é relevada por outros autores - cfr., ex., SANTOLARIA SIERRA, Félix, *En torno a «Misión de la Universidad» de Ortega*, in «Cuadernos Hispanoamericanos», Madrid, CXXXV, nºs 403-405 - “Homenaje a José Ortega y Gasset” (1984), 570.

O filósofo sabe que, para progredir, a ciência precisou da especialização dos homens que se lhe dedicavam; do que ela não precisava era de que estes se satisfizessem com uma qualificação cada vez mais parcial e projectassem nela uma limitação que despreza a sua estrutura constituinte, bem como as condições da sua perduração.⁵⁰² Por isso, Ortega combate o *especialismo* e não propriamente a *especialização*, os *tecnicistas* e não os *cientistas* na verdadeira acepção do termo. Os profissionais da ciência que tem em mira denunciam-se a si mesmos pela petulância e pela indisciplina, manifestas quer na sua relação com os outros, quer no trabalho. Na sua raiz está precisamente o que Ortega também designa *especialismo não compensado*⁵⁰³, isto é, um desequilíbrio fatal entre o que conhece no domínio científico em que se situa e a carência de ideias claras e firmes sobre o mundo em que tem de viver. A concepção orteguiana da Universidade e dos especialistas que esta deve formar decorre, então, da necessidade de corrigir ou *compensar* esse desequilíbrio, o que para o filósofo passa, como Antón Donoso bem sintetizou, por colocar a *parte* da realidade vista pelo especialista no contexto do *todo* da realidade do viver humano⁵⁰⁴. Por outras palavras, Ortega pensa uma Universidade nova em que seja dado à ciência o lugar que lhe é devido como parte da cultura, sem pactuar com falsos usos universitários a qualquer nível (dos fins, dos métodos, ou dos títulos concedidos).

A confiança do pensador madrileno no poder da educação e da Universidade, em particular, é de tal ordem, que a sua leitura do *homem-massa* representa uma acusação de fracasso educativo. Helio Carpintero não deixa passar em claro este aspecto determinante de uma variedade qualitativa de homens, cuja *anomalia* consiste em usufruírem dos meios

⁵⁰² “Para progresar, la ciencia necesitaba que los hombres de ciencia se especializasen. Los hombres de ciencia, no ella misma. La ciencia no es especialista. *Ipsa facto* dejaría de ser verdadera. Ni siquiera la ciencia empírica, tomada en su integridad, es verdadera si se la separa de la matemática, de la lógica, de la filosofía. Pero el trabajo en ella sí tiene - irremisiblemente - que ser especializado.” - ORTEGA Y GASSET, José, *R.M.*, op. cit., pp. 216-217.

⁵⁰³ Cfr. *ibid.*, p. 219.

⁵⁰⁴ Cfr. DONOSO, Antón, «The University Graduate as Learned Ignoramus According to Ortega», in *AAVV, Ortega y Gasset Centennial/Centenario Ortega y Gasset*, op. cit., p. 18.

modernos de domínio da natureza, sem terem sido educados na correspondente responsabilidade⁵⁰⁵. No afastamento entre a *formação técnica* e a *formação moral e pessoal* que o *catedrático* espanhol de Psicologia explicitamente refere a Universidade é, sem dúvida, co-nivente. Daí a preocupação de Ortega com a sua reforma e as suas propostas no sentido de a talhar segundo a missão primária de *tornar o homem médio culto e à altura dos tempos*⁵⁰⁶. Cumprir essa missão passaria ao mesmo tempo por beber na ciência os seus melhores produtos e por incrementar a qualidade dos universitários, ainda que a maioria deles não sejam, nem venham a ser cientistas e que a estrutura da Universidade tenha de centrar-se numa *Faculdade de Cultura*. O realce dado à preparação geral e humanística que esta deveria assegurar confere ao modelo universitário de Ortega uma actualidade notável.⁵⁰⁷ Mas, passado mais de meio século, novos obstáculos se levantaram entretanto à sua aplicação: o número de alunos aumentou incrivelmente; a variedade e as potencialidades dos recursos técnicos não param de crescer e desafiar a vida escolar em todas as frentes; o desemprego e outros problemas gravíssimos de ordem social impõem à Universidade fortes pressões, contrárias ao misto de tranquilidade e de entusiasmo imprescindível à investigação criadora.

Por outro lado, a instituição universitária não poderá viabilizar um modelo cultural de formação, se não for conjugada com a sua reforma uma outra, com idênticas finalidades, em todos os restantes níveis de Ensino e âmbitos do Sistema Educativo. Parece-nos, portanto, que o programa orteguiano contido em *Misión de la Universidad* tem implicações que extravasam o seu ponto de partida e que interpelam, de alguma maneira, todos os co-responsáveis pela direcção norteadora da Educação em geral. Tal como esta, a

⁵⁰⁵ Cfr. CARPINTERO, Helio, «Ortega y su psicología del hombre-masa», in MARÍAS, Julián *et al.*, *Un siglo de Ortega y Gasset*, op. cit., pp. 122-123.

⁵⁰⁶ Cfr. ORTEGA Y GASSET, José, *M.U.*, op. cit., p. 335.

⁵⁰⁷ Essa actualidade é reconhecida por autores com formação e posicionamento teóricos diversos, como se verifica, ex., nas intervenções de E. Mayz Vallenilla, Philip W. Silver, Mortimor Adler e Jaime Benitez nos trabalhos realizados em 1982 na Secção Hispânica da Biblioteca do Congresso de Washington e que a revista «Sur» publicou no centenário do nascimento de Ortega - cfr. «Sur», Buenos Aires, nº 352 (1983), 145-180.

Universidade tem de subordinar-se primordialmente à Vida e do cumprimento zeloso deste princípio depende a sua capacidade para responder ao grau específico das suas exigências como *instituição da inteligência*. O apelo filosófico de Ortega a uma *razão vital*, a uma *cultura vital* traduz-se no plano pedagógico no requisito de uma educação que não pode deixar de ser cultural. Por isso, a missão da Universidade na sua designação mais fiel e abrangente é uma *missão cultural*.⁵⁰⁸ O ensino universitário, com as suas funções profissionalizante, de transmissão da ciência, de relacionamento com a comunidade nas mais variadas escalas, tem de estar ao serviço dessa missão cultural. Quando Ortega, vendo as sociedades europeias já em alto risco em 1930, delinea a Universidade como *poder espiritual superior*, ele prevê devidamente a necessidade de acolher nela a elaboração criadora do saber para que, por seu turno, ela possa no desempenho das suas funções básicas beber esse saber vivo. Quer dizer, a superioridade da instituição dependerá do mútuo e progressivo enriquecimento dos dois pólos - investigação científica e transmissão de conhecimentos - , cuja circularidade reforça, como em nenhum outro sector educativo, o poder espiritual da Universidade. O seu papel histórico será sempre avaliado segundo o serviço que preste no universo da Cultura e Ortega soube, num momento particularmente importante da sua vida pessoal e da do seu país, expor com clareza essa conclusão de que perder de vista a sua missão cultural condena os universitários - educandos, educadores, investigadores - ao fracasso.

⁵⁰⁸ A Universidade parece-nos, assim, ser protagonista, em Ortega, do tipo de missão que muitos autores associam, quase equitativamente, aos diversos meios da intervenção cultural do filósofo espanhol. - Cfr., ex., CRUZ HERNÁNDEZ, Miguel, *La misión cultural de Ortega*, in «Cuadernos Hispanoamericanos», Madrid, XIV, nº 39 (1953), 291-304. Também em termos genéricos, Jorge Uscatescu fala na construção orteguiana de uma *teoria cultural da educação* - cfr. USCATESCU, Jorge, *Ortega y Gasset y la idea de la cultura*, in «Cuadernos Hispanoamericanos», Madrid, CXXXV, nºs 403-405 - “Homenaje a José Ortega y Gasset” (1984), 157. Mas nós consideramos importante sublinhar que, segundo Ortega, a maior responsabilidade no fomento cultural de uma nação cabe à Universidade, à qual atribuía desde cedo o papel de “supremo incitador de cultura” - cfr. ORTEGA Y GASSET, José, «[Impresiones de un viajero]», in *Meditación del pueblo joven*, in *O.C.*, VIII, p. 368.

Ainda que possamos concordar com Wedel que a falta de cultura no *homem médio* actual será tanto resultado de um sistema educativo com excessiva orientação científica, como de uma mudança ideológica que a sociedade ocidental tem vindo a sofrer (no sentido até das previsões de *La rebelión de las masas*)⁵⁰⁹, não deixa de ser decisivo o alerta de Ortega contra uma formação, nomeadamente universitária, que despreza o carácter complementar dos saberes. Ao julgar inadmissível o caminho de especialização que permite ignorar ideias e conhecimentos indispensáveis para viver equilibradamente no presente, mesmo para se ser um bom profissional no confronto com os problemas novos de múltipla ordem que vão surgindo, o nosso pensador toma posição acerca de um dos temas mais prementes hoje em dia - um *tema* que mais do que do dele é *do nosso tempo*. O problema bifronte do emprego/desemprego, ou seja, do trabalho cada vez mais qualificado *versus* a frequente impreparação de quem o procura, é um dos que, nos seus graves contornos actuais, nos leva a sublinhar a perspicácia de Ortega quanto às insuficiências de uma formação científica e profissionalizante que não assente numa sólida base cultural. Toda a educação - e a universitária não é excepção - deve pautar-se pelo que é *mais preciso* e pelo que é *possível* ao homem aprender e não por projectos delirantes que não atendem às suas carências e capacidades. Potenciar ao máximo estas e satisfazer ao máximo aquelas, para fomentar a qualidade humana da sua vida, são aspectos integrantes de um grande quadro de finalidades, que conferem às propostas fundamentais de *Misión de la Universidad* valor sistemático.

Em suma, podemos dizer que Ortega possui como universitário e filósofo uma concepção de Universidade muito apurada que cabe designar sem sentido pejorativo, como faz Mayz Vallenilla, uma genuína *ideologia universitária*⁵¹⁰ com dois princípios essenciais

⁵⁰⁹ Cfr. WEDEL, Alfred R., *Ortega y Gasset y su concepto de una «Facultad de Cultura»*, in «Revista de Occidente», Madrid, IIª Série, nº 118 (1973), 20-27.

⁵¹⁰ Cfr. MAYZ VALLENILLA, Ernesto, «Ortega y su ideología universitaria», in AAVV, *Homenaje a Ortega y Gasset*, op. cit., pp. 51-58.

correlativos: o da *autenticidade* e o da *economia no Ensino*. Em função deles, a Universidade deve organizar-se a partir do estudante - o estudante médio e não o excepcional - a quem se quer ensinar, sobretudo, a ser um homem culto, educado para a vida efectiva nomeadamente profissional. Portanto, o objectivo supremo de proporcionar uma cultura vital reflectir-se-á na estrutura da instituição idealizada por Ortega: os currículos darão às *disciplinas culturais* e aos estudos profissionais o lugar central; os métodos serão escolhidos segundo critérios de *racionalização pedagógica*, visando sempre nalguma medida a completude e a complementaridade de todo o trabalho a realizar; a selecção dos professores far-se-á pelos seus dotes para a docência entre os quais deverá contar-se a capacidade de síntese, exigida pela vastidão crescente dos conhecimentos; a concessão de graus académicos será intransigente por referência a um nível mínimo de aprendizagens estabelecido; e currículos, métodos, relação pedagógica, avaliação ou quaisquer outros aspectos estruturantes da Universidade alimentar-se-ão, tanto quanto possível, dos resultados da ciência e do seu espírito criador.

Se, como no-lo testemunha Julián Marías, Ortega manifestava no leccionar quotidiano uma ideia “particularmente recoleta e íntima de la vida universitaria”⁵¹¹, essa ideia nada tinha de débil, pois, pelo contrário, alicerçava-se numa perspectiva firme do que se impunha fazer com persistência numa das instituições de que mais depende o nível de vida numa nação. *Misión de la Universidad* acaba por ser o documento que melhor evidencia a proposta orteguiana dessa perspectiva. No entanto, o seu autor reafirmou-a em diversas ocasiões e um dos meios mais felizes de o fazer foi demonstrar quão frutuosa ela podia ser.

⁵¹¹ Marías desenvolve a sua afirmação, referindo que “Ortega daba sus cursos con absoluta asiduidad, día tras día, sin aparato de auxiliares ni ayudantes, y para la cátedra reservaba el máximo rigor intelectual, la filosofía en el más pleno sentido de la palabra.” - MARÍAS, Julián, *Ortega. Las trayectorias*, op. cit., p. 50.

CAPÍTULO 5 - ESCOLA DE MADRID E REFORMA UNIVERSITÁRIA DA II REPÚBLICA ESPANHOLA

Não obstante a reflexão orteguiana sobre a missão da Universidade se alargar à escala europeia, na qual os problemas universitários estavam associados a uma crise ainda mais ampla, de âmbito ocidental, não se trata de uma reflexão indiferente às peculiares circunstâncias espanholas. É verdade que no escrito de 1930 explicitamente dedicado ao tema encontramos um corpo teórico com validade supranacional; todavia, não é menos verdade que Ortega o enuncia num contexto histórico determinado. Espanha estava prestes a mudar de protagonistas, e não apenas em termos políticos⁵¹². Aproximava-se o momento esperado com singular expectativa pelos intelectuais, que com a denúncia do autoritarismo do regime de Miguel Primo de Rivera concorreram para a sua queda. Muitos deles ligados directamente à Universidade, desempenharam, através do publicismo e da participação em movimentos sociais que reivindicavam a autonomia universitária e a separação entre o Estado e a Igreja, um papel fundamental no advento de uma nova etapa na vida do país. Por esse facto era natural que tivessem uma considerável afinidade com os primeiros projectos da II República, em particular com os que visavam reformas educativas.

No caso de Ortega, foi justamente de natureza pedagógica uma das vertentes mais importantes do seu envolvimento na vida pública espanhola, durante a transição do regime monárquico para o republicano. Menos referida do que a de intervenção política, cujos gestos possuem uma evidência mais fácil de registar, ela reveste-se, no entanto, de significado superior. O já insigne filósofo vê chegada a oportunidade de ajudar a concretizar algumas das aspirações recorrentes dos seus compatriotas em matéria de Educação. Consciente das

⁵¹² A este respeito Mariás escreve que “en el año 30 se estaba en vísperas de un cambio, no un cambio de régimen, no, esto es importante pero no tanto, lo importante es que se produjo un cambio generacional. Si mis cálculos no están errados, en 1931 se produce un cambio generacional y esa fue la razón (...) de que *La rebelión de las masas* fuera mal entendida. Fue una época de radical politización de la vida.” - IDEM, *La nueva misión de la Universidad* (Lección inaugural de la «Cátedra José Ortega y Gasset» de Filosofía Española, Universidad Nacional de Educación a Distancia), in *Q.*, IX, p. 670.

responsabilidades da Universidade na renovação imprescindível, sabia que elas dependiam, por sua vez, de uma reestruturação profunda que vinha reclamando e que se esforçara por sintetizar pouco tempo antes.

Em Setembro de 1931, o *Ministerio de Instrucción Pública* promulgou um plano de estudos para a *Facultad de Filosofía y Letras* que implicava numerosas alterações há muito esperadas, mas tão profundas que à partida poderiam parecer irrealizáveis. O ano lectivo de 1931/1932 foi de *experiência pedagógica*, aparecendo García Morente, o novo Decano da Faculdade, à frente de um conjunto de reformas de que fazia parte, por exemplo, a existência de um tronco de disciplinas comuns às Secções de Filosofia, Letras e História. Pode dizer-se que as questões educacionais eram o elo de ligação entre Ortega e Morente, próximos, mais do que por algumas coincidências (iniciaram as suas carreiras docentes na mesma altura; ambos foram bolseiros da *Junta para Ampliación de Estudios* na Alemanha e membros da *Liga de Educación Política Española*), por um empenho comum de transformação pedagógica radical que se foi acentuando ao longo dos anos vinte. Quando no início da década seguinte as condições políticas e institucionais o tornaram possível, os dois *catedráticos* da Universidade de Madrid por todos reconhecidos como professores eminentes (Morente detinha a *cátedra* de Ética desde 1912) estreitam de tal forma a sua colaboração académica que dão origem a uma rara complementaridade entre ensino e funcionamento administrativo da Faculdade. As capacidades directivas do Decano conjugadas com o estímulo filosófico do rigoroso e fértil pensamento orteguiano permitem um notável incremento da qualidade de trabalho na que pode com inteira justiça chamar-se *Escola de Madrid*.

Por decreto de 27 de Janeiro de 1932 foi criada mais uma Secção na *Facultad de Filosofía y Letras*, a saber, a de Pedagogia, justificada pelo interesse alcançado pelos problemas do ensino e em geral da formação e cultura da personalidade humana, bem como pelo conseqüente desenvolvimento dos estudos superiores pedagógicos e das ciências que

os fundamentam⁵¹³. Entre estas contava-se a Filosofia, cujas disciplinas básicas se estenderam, a partir de então, à área recém-institucionalizada. No ano lectivo de 1932/1933 a experiência da reforma da Faculdade continuou com bons resultados. A transferência das correspondentes actividades para um edifício moderno na *Ciudad Universitaria* constituiu uma novidade também digna de nota, uma vez que ninguém ignora o peso das características arquitectónicas dos estabelecimentos de ensino e investigação como factores determinantes das situações neles vividas⁵¹⁴. Em franco contraste com as deficientes estruturas físicas pré-existentes a que o próprio Ortega fez referência como elemento da “realidad tristísima” por ele experienciada⁵¹⁵, o edifício estreado em Janeiro de 1933 foi mais um incentivo à elevação tanto das realizações estritamente curriculares, como de outras organizadas sob a forma de conferências, seminários, ou cursos⁵¹⁶. Aproveitando ao máximo os recursos disponíveis, García Morente dava provas de indiscutível competência no exercício das suas funções.

Amigo e admirador confesso de Ortega, o Decano era igualmente sensível aos ensinamentos filosóficos do *catedrático* de Metafísica⁵¹⁷. Em torno deste aglutinam-se ainda os

⁵¹³ Cfr. «La Gaceta de Madrid», Año CCLXXI - Tomo I, nº 29, 29.I.1932, 732-733.

⁵¹⁴ Cfr., ex., MIALARET, Gaston, *As Ciências da Educação*, trad. do Francês de Ana Maria Rabaça, 2ª ed., Moraes Editores, Lisboa, 1980, Cap. II.

⁵¹⁵ Cfr. Parte I - n. 49 e Parte III - n. 147.

⁵¹⁶ Tomemos a propósito o testemunho de Rafael Lapesa, que, por ter sido aluno, quer da velha, quer da nova *Facultad de Filosofía y Letras*, nos parece fonte fidedigna: “Fue un traslado jubiloso. Se estrenaba un edificio moderno, funcional, con aulas alegres de amplios ventanales que miraban a la sierra o a la campiña. Pasillos y vestíbulos lucían el brillo de sus azulejos. Arquitectónicamente estaba al día, e invitaba a que la labor de todos se pusiera también a la altura de las circunstancias. Se tenía el propósito y conciencia colectiva de estar haciendo algo nuevo, superador del pasado y abierto a horizontes no imaginables antes.” - LAPESA, Rafael, *Recuerdo y lección del «plan Morente»*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 60 (1986), 83. Por sua vez a *Ciudad Universitaria*, em que o novo edifício se integrava, correspondia igualmente a um antigo anseio, partilhado por Salvador de Madariaga, que diz, num artigo de 1926 (suscitado por uma avultada doação do Marquês de Valdecilla à Universidade de Madrid): “Las clases directoras españolas no adquieren en las Universidades actuales suficiente cultura social. Para este empeño, el de formar clases medias socialmente cultas, ética y estéticamente refinadas, creo indispensable la creación de una ciudad universitaria según las líneas generales de las viejas Universidades inglesas.” - MADARIAGA, Salvador de, in «El Sol», Madrid, Año X, 4.III.1926, 1. A localização da futura cidade universitária foi um dos aspectos discutidos anos antes da sua construção - cfr., ex., GÓMEZ DE BAQUERO, E., *Por la Universidad*, in «El Sol», Madrid, Año X, nº 2696, 27.III.1926, 1.

⁵¹⁷ Cfr. GARCÍA MORENTE, Manuel, «Carta a un amigo: evolución filosófica de Ortega y Gasset», in *Ensayos*, op. cit., pp. 201-207.

seus discípulos Xavier Zubiri e José Gaos, professores na Secção de Filosofia da Faculdade desde 1926 e 1933, respectivamente. Com este *núcleo inicial* de pessoas comungando da *mesma orientação doutrinal* estava preenchido o requisito mínimo para ser possível falar de uma «escola»⁵¹⁸ em que todas elas se reviam. Pelo que inspirava, a doutrina orteguiana mostrava em pleno, no período em que a reforma universitária fortalecia raízes e lançava os primeiros frutos, as suas potencialidades filosófico-pedagógicas. Sob o influxo de Ortega, o grupo dos professores que colaboravam no cumprimento do novo plano de estudos ganhava relevo na prossecução da experiência reformadora em curso e, simultaneamente, fazia aparecer aos olhos de todos a riqueza das concepções e da disciplina intelectual aprendidas com o seu mentor.

Portanto, a reforma da Universidade desencadeada pela II República Espanhola pouco tempo depois de ter sido proclamada e a constituição de uma escola filosófica em Madrid são dois processos interligados e, considerando o primeiro na faceta experimental que adoptou na *Facultad de Filosofia y Letras*, mutuamente dependentes: a Escola de Madrid é em grande medida, como resumem Abellán e Mallo no pormenorizado estudo que lhe dedicam, um produto da renovação e inovação educativas verificadas durante a II República⁵¹⁹; mas, por seu turno, alguns dos resultados pedagógicos desta melhor sucedidos ficaram a dever-se ao labor daqueles que à volta de Ortega, das suas ideias filosóficas e iniciativas universitárias, conseguiram construir, entre 1932/1933 e 1936, um centro vivo do pensamento contemporâneo.

Dos temas e problematização que eram a base do trabalho filosófico na Universidade madrilenha na altura dá-nos conta, por exemplo, Manuel Granell nas suas longas *Cartas filosóficas a una mujer*, em que o método fenomenológico e o método da razão vital são

⁵¹⁸ Cfr. ABELLÁN, José Luis - MALLO, Tomás, *La Escuela de Madrid. Un ensayo de filosofía*, op. cit., p. 11.

⁵¹⁹ Cfr. *ibid.*, p. 7.

expostos como antídoto dos limites encontrados pela tradição filosófica e em particular pelo Positivismo.⁵²⁰ O mesmo autor testemunha ainda num outro escrito posterior que, por detrás desse plano temático, “latía (...) una misteriosa incitación. Y en ella, precisamente, pudiera resumirse lo más vivo y mejor del especial espíritu filosófico de la que me complazco en llamar *Escuela de Madrid*.”⁵²¹ Sob esta designação, a realidade que José Gaos ajudou a definir e Julián Marías a divulgar⁵²² surge, na perspectiva de Granell, como fruto de *um dos raros momentos cruciais na história do filosofar*⁵²³, o momento no qual o primado do Ser dá lugar à pergunta pelo homem e pelo seu existir. A resposta de Ortega inclui-se muito cedo e com uma força assinalável nesse *impulso revolucionário*⁵²⁴, que abre uma etapa de reflexão em que o real não se esgota em puros esquemas idênticos, apenas variáveis na quantidade; o *quem* tem prioridade sobre o *que* e o *estar* sobre o *ser*; e em que o homem concreto, situado é o modelo⁵²⁵.

A forma como o pensamento orteguiano era apropriado e vivido, em virtude de uma conjuntura histórica favorável, ou seja, com factores jurídico-políticos que permitiam a colaboração entusiástica de filósofos e pedagogos de altíssimo nível, foi objecto de referência por todos os que tiveram o privilégio de experimentar a atmosfera e as orientações da Faculdade de Filosofia no período da sua remodelação decisiva. Porque seria fastidiosa uma recolha dos múltiplos documentos a esse respeito, limitar-nos-emos a alguns apenas com valor simbólico em vista dos seus autores. O próprio García Morente, nada menos do que, no dizer de Julián Marías, a *alma* daquele corpo docente que dia após dia ia atingindo insó-

⁵²⁰ Cfr. GRANELL MUÑIZ, Manuel, *Cartas filosóficas a una mujer*, Revista de Occidente, Madrid, 1946.

⁵²¹ IDEM, «La Escuela de Madrid», in *Ortega y su filosofía*, op. cit., pp. 82-83.

⁵²² Sobre as questões de paternidade da concepção e designação da Escola de Madrid cfr. ABELLÁN, José Luis - MALLO, Tomás, *La Escuela de Madrid. Un ensayo de filosofía*, op. cit., pp. 9-10.

⁵²³ Cfr. GRANELL MUÑIZ, Manuel, «La escuela de Madrid», in *Ortega y su filosofía*, op. cit., p. 84.

⁵²⁴ Cfr. *ibid.*, p. 93.

⁵²⁵ Cfr. *ibid.*, p. 92.

litos predicados⁵²⁶, declarava, aquando da celebração dos vinte e cinco anos de docência universitária de Ortega, ter sido este o criador da *base do pensamento filosófico español*⁵²⁷. Não se tratava agora da alusão mais vaga que fizera em 1929 - ao comentar *¿Qué es filosofía?* - à *incorporação definitiva de Espanha no caudal da cultura contemporânea*⁵²⁸, e sim de precisar o valor filosófico de uma *escola*, como tal reconhecida e enquanto tal promissora de futuros desenvolvimentos. “Hoy - escreve então Morente - , la actuación universitaria de don José Ortega, complementada por la de otros profesores que, como amigos o discípulos, han recibido la influencia directa de su pensamiento, ha hecho de la Universidad de Madrid uno de los lugares en donde se cultiva la filosofía con más intensidad, escrupulosidad y amplitud.”⁵²⁹

Na mesma ocasião Xavier Zubiri, um dos membros da escola orteguiana mais originalmente fecundos, sublinhou como o seu grande mestre espanhol, apenas uma geração mais velho do que ele, possuía, para além das qualidades pedagógicas de “resonador” dos movimentos intelectuais europeus, de “populsor” da Filosofia no seu país e de “sensibilizador” para o universo dos problemas filosóficos, um dom raro para acolher e estimular potenciais discípulos. Zubiri fala, por isso, num conseqüente *discipulado filosófico*, que entende como “una «generación intelectual», no para producir de la nada una capacidad filosófica en los discípulos, pero sí para ponerla en marcha y hacer de ella un *habitus* de la inteligencia.”⁵³⁰ Em Ortega elogia, acima de tudo, o poder resultante da junção do seu *património mental* invulgarmente rico com o calor da sua *inteligência amiga*, poder em que assenta um legítimo *império intelectual*.⁵³¹

⁵²⁶ Cfr. MARIAS, Julián, «El legado filosófico de Manuel García Morente», in *La Escuela de Madrid*, in *O.*, V, p. 483.

⁵²⁷ Cfr. GARCÍA MORENTE, Manuel, «Carta a un amigo: evolución filosófica de Ortega y Gasset», in *Ensayos*, op. cit., p. 205.

⁵²⁸ Cfr. IDEM, «El curso de Ortega y Gasset», in *ibid.*, p. 65.

⁵²⁹ IDEM, «Carta a un amigo: evolución filosófica de Ortega y Gasset», in *Ensayos*, op. cit., p. 205.

⁵³⁰ ZUBIRI, Xavier, *Ortega, maestro de filosofía*, op. cit., 6.

⁵³¹ Cfr. *ibid.*.

O significado raro do magistério filosófico do professor de Metafísica tinha também repercussões fora do círculo dos seus colaboradores mais próximos. As actividades da Faculdade em que todos eles trabalhavam, incrementadas em extensão e qualidade pelas reformas republicanas, reflectiram rapidamente para o exterior o seu êxito. 1935, o ano em que Ortega comemorou as bodas de prata na Universidade da capital espanhola foi também o ano em que esta lhe concedeu a sua *Medalla de Oro* e, mais importante ainda, o ano em que por decreto se generalizou a todas as Faculdades de *Filosofia y Letras* o plano de estudos de 1931, o bem sucedido “plan Morente”. Ficou conhecido por este nome, em virtude de ser praticamente o decalque do Estatuto da Faculdade de Madrid - aprovado em 1922 - em cuja redacção o *catedrático* de Ética participou. Todavia, ele era na sua aplicação uma prova suprapessoal irrefutável do tipo de combinação de esforços necessário à Universidade para, a despeito das cisões e instabilidade no plano sócio-político, se afirmar como instituição educativo-cultural superior. Lamentavelmente, o grau das convulsões em Espanha foi crescendo até um ponto de ruptura a que sucumbiram, sem excepção, todas as estruturas do país.

Como que entalado entre o advento da II República e o estalar da Guerra Civil, o período de florescimento da Escola de Madrid sobressai na História da Filosofia e na História da Educação e da Pedagogia, tendo Ortega y Gasset por denominador comum. Referimo-nos, sem dúvida, a uma etapa apenas da vida universitária em Espanha; no entanto, ela tornou-se inconfundível pelo seu pendor filosófico e pedagógico - o mesmo que caracteriza o pensamento do seu inspirador.

Segundo Antonio Rodríguez Huéscar, que participou directamente como aluno, ao lado de M. Grannel (mais velho seis anos) e de J. Marías (mais novo dois anos) entre outros, nessa etapa feliz da Universidade espanhola, é apropriado falar a seu propósito na inaugura-

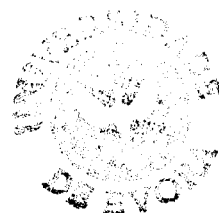
ção de um *estilo* universitário a cujos protagonistas presta sincera homenagem, no septuagésimo aniversário de Ortega.⁵³² O passar dos anos em nada modificaria essa recordação e, mais de três décadas depois, Rodríguez Huéscar escreveria o seguinte: “Entre las «fundaciones» de Ortega hay algunas que encarnan de un modo concreto sus ideas sobre la educación y la enseñanza, pero ninguna de tanta trascendencia, en este aspecto, como la nueva Facultad de Filosofía y Letras, en unión de un brillante equipo de colaboradores del profesorado de dicha Facultad (...)” Num outro período muito elucidativo, o autor acrescenta ainda: “Las aulas del grácil edificio de la nueva Facultad, sobre un fondo de paisaje velazqueño con el Guadarrama en el horizonte, fueron, en efecto, durante tres y medio inolvidables años, las celdillas de una ilusionada y laboriosa colmena académica, en la que se comenzaron a labrar las más selectas mieles intelectuales de nuestra historia universitaria posterior a la época clásica de nuestras grandes universidades.”⁵³³ As circunstâncias favoreciam-no, porquanto o facto de os professores principais se terem *formado em Ortega* produzira o *caso peregrino, talvez único nos anais da Universidade moderna*, de que ao passarem de umas para outras aulas os estudantes não deixavam de receber, através de *valiosísimas assimilações e interpretações*, o influxo do *mesmo pensamento*⁵³⁴.

Foi também enquanto aluno que Julián Marías teve experiência directa da Escola de Madrid. A importância dela foi tal, que toda a sua obra traduz o esforço por ser uma continuação do trabalho dos seus mestres, no sentido de alargar os ensinamentos herdados, de os apropriar e projectar em campos diferentes de reflexão. Entre os numerosos livros de Marías conta-se um expressamente dedicado à Escola de Madrid que é, na verdade, a reunião de escritos diversos sobre a filosofia espanhola contemporânea. Sob o título *La Escuela de Madrid*, o autor inclui quatro estudos sobre Unamuno, ao passo que mal nomeia José Gaos;

⁵³² Cfr. RODRÍGUEZ HUÉSCAR, Antonio, «Aspectos del magisterio orteguiano», in *Con Ortega y otros escritos*, op. cit., pp. 28-30.

⁵³³ IDEM, *Dimensiones de la acción educativa de Ortega*, op. cit., pp. 135-136.

⁵³⁴ Cfr. IDEM, *Aspectos del magisterio orteguiano*, op. cit., p. 30.



a Ortega dedica, como seria de esperar, o maior número de páginas; e Zubiri e Morente são também objecto de interessantes capítulos a que já recorreremos.⁵³⁵ Apesar de Marías não revelar aí a preocupação de dar da escola um quadro completo, em termos de membros e de cronologia,⁵³⁶ fica pelo menos circunscrito o corpo essencial de doutrinas em que o famoso discípulo de Ortega desde sempre confiou como possibilidade de “aportar otra manera de mirar las cosas, y contribuir así a una perspectiva más correcta de la filosofía europea de nuestro siglo.”⁵³⁷

As apreciações de ex-alunos da Secção de Filosofia da Faculdade respectiva no seu período áureo abarcam naturalmente, quer os aspectos da actividade filosófica em sentido estrito, quer os do ensino em que esta era comunicada e descobria, em simultâneo, problemas inusitados que a estimulavam. Ou seja, a situação em apreço atesta, pela positiva, aquela relação estrita entre a Filosofia e a Educação, em especial entre o filosofar e o ensinar que podemos defender com a máxima segurança da fundamentação histórica. Ortega é um modelo vivo da ligação *Filosofia - Educação - Pedagogia*⁵³⁸ e a experiência de ensino da Filosofia, nos cinco anos que antecederam a Guerra Civil, a demonstração de que o seu projecto universitário imbricava, pela sua própria concepção, os planos filosófico e pedagógico.

⁵³⁵ Cfr. MARÍAS, Julián, *La Escuela de Madrid*, in *O.*, V, pp. 221-529.

⁵³⁶ Abellán e Mallo alertam para este facto de uma maneira aguda no seu livro com idêntico título principal - cfr. ABELLÁN, José Luis - MALLO, Tomás, *La Escuela de Madrid. Un ensayo de filosofía*, op. cit., pp. 9-10 e p. 129 -, no qual suprem inteiramente a falha assinalada.

⁵³⁷ MARÍAS, Julián, «Presencia y ausencia del existencialismo en España», in *La Escuela de Madrid*, op. cit., p. 247.

⁵³⁸ Por isso nos parece adequado que Mayz Vallenilla inicie o seu escrito sobre a *ideologia universitaria* de Ortega com dois parágrafos em que condensa algumas das questões fundamentais da Filosofia da Educação. Vale a pena citar pelo menos o primeiro: “No se concibe el alma del filósofo sin la preocupación educativa. Todo genuino pensador, a la par que apetencia metafísica, siente la radical necesidad del enseñar. El amor por el Saber, que define su vocación más primigenia, exige comunicación, alteridad y trascendencia. Si busca la Verdad no es para hacer de ella un culto individual y silencioso, sino para compartirla y hacer que otros se encaminen hacia ella. La Filosofía exige, por esencia, la Pedagogía; la Verdad, el «ser-con-otros» en el Mundo.” - MAYZ VALLENILLA, Ernesto, «Ortega y su ideología universitaria», in *Homenaje a Ortega y Gasset*, op. cit., p. 51.

Se queremos destacar as particularidades - do pensamento, das estruturas e metodologia - restringidas, tanto quanto possível, a juízos formulados do ponto de vista pedagógico, temos de nos basear nos testemunhos dos que, não pertencendo à Secção de Filosofia da Universidade de Madrid, conheciam esta noutra qualidade. Sobretudo os alunos que frequentavam os cursos de Filologia, História e Pedagogia tiveram da reforma uma perspectiva muito interessante e puderam captar dela os traços organizacionais mais relevantes. María Rosa Alonso, por exemplo, relata com intensidade emocional a sua passagem pela *Facultad de Filosofía y Letras* e regista alguns elementos desse tipo. “En 1933 - diz ela a título de introdução do seu caso - llegué por vez primera a Madrid (...) para estudiar lo que entonces se llamaba Filosofía y Letras, aunque ya dentro de ella, los estudiantes especificáramos la rama a que íbamos a dedicarnos, todavía no muy numerosas en aquella inolvidable Facultad recién inaugurada (...). Venía a estudiar Letras, lo que se había llamado antes Lengua y Literatura, pero en nuestro flamante plan de estudios tenía por título Filología Moderna (...) sección en la que me licencié y doctoré más tarde.”⁵³⁹ Como aluna então da Faculdade em que leccionava Ortega, de quem conhecia o publicado em «El Sol», María R. Alonso teve oportunidade de assistir às aulas do *admirável* professor, especificamente às de Metafísica e às de comentário do *Discurso do Método* de Descartes. Quanto ao estatuto em que o fazia, podemos ler: “nadie me preguntó por burocratismos de asistencia y a Ortega iba a oírlo quien quería; en aquella Facultad uno se sentía persona y si quería aprender y enterarse aprendía y se enteraba.”⁵⁴⁰ Esta nota, acerca do *carácter flexível* da estrutura universitária hoje em dia devidamente documentado⁵⁴¹, é reforçada páginas adiante pela autora, que tem o cuidado de esclarecer que não foi nunca aluna de Ortega nos termos em que o

⁵³⁹ ALONSO, María Rosa, *Ortega, en el recuerdo*, op. cit., 9.

⁵⁴⁰ Cfr. *ibid.*, 12. Como se vê, o contexto próximo das palavras de María R. Alonso já citadas na Parte III - n. 252 tem também bastante interesse.

⁵⁴¹ Cfr. ABELLÁN, José Luis - MALLO, Tomás, *La Escuela de Madrid. Un ensayo de filosofía*, op. cit., pp. 12-13, pp. 34-36 e pp. 185-200.

foram os que com ele estudaram Filosofia e menos ainda discípula, o que implicaria ter continuado de alguma forma a obra orteguiana. Contudo, sublinha a sua assiduidade, até ao estalar da guerra em Julho de 1936, como indício de um clima de trabalho envolvente com diversos factores harmoniosamente conjugados: “Tal vez no se entienda que una persona joven y estudiante en la Facultad asista con asiduidad a cursos en los que no está matriculada ni tiene que aprobar. Tal era la calidad de aquel centro docente único, con un régimen de estudios generoso, abierto, que daba margen a que el propio alumno confeccionara los pormenores de su plan de estudios, dentro de una dirección inteligente y de unas normas flexibles; el plan y el gran valor de Ortega explican comportamientos como el mío.”⁵⁴²

O plano de estudos e o regime de frequência postos em prática no decanado de García Morente concordavam em grande parte com a articulação interna da Universidade delineada por Ortega. Os dois *catedráticos*, unidos desde há mais de uma década na discussão dos problemas universitários na altura actuais⁵⁴³, conseguiam resultados tão positivos que o Ministério admitiu em curto prazo a elaboração, com o seu contributo, de um *Proyecto de Ley de Bases de Reforma Universitaria* (concluído em Março de 1933 pelo *Consejo de Instrucción Pública*, a que Unamuno presidia) e, posteriormente (em 1935), a já referida generalização do plano de estudos testado na *Facultad de Filosofía y Letras*⁵⁴⁴. Morente, Ortega e os seus colegas viram frutificar em pouco tempo o seu trabalho de reflexão, de programação e de execução.

⁵⁴² ALONSO, María Rosa, *Ortega, en el recuerdo*, op. cit., 20.

⁵⁴³ Quando em 21.V.1919 o ministro de *Instrucción Pública* César Silió decretou a autonomia de todas as universidades espanholas (num momento em que não havia ainda condições para ela se concretizar, pelo que a directiva acabaria por abortar) - cfr. PUELLES BENÍTEZ, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*, op. cit., pp. 267-269 - , já Ortega e Morente, juntamente com Julián Besteiro, debatiam no seio da instituição a que pertenciam os vectores fundamentais da reforma universitária que consideravam necessária e realizável - cfr. ABELLÁN, José Luis - MALLO, Tomás, *La Escuela de Madrid. Un ensayo de filosofía*, op. cit., p. 33.

⁵⁴⁴ Cfr. *ibid.*, p. 36.

Os seus projectos eram arrojados, mas fecundos. Tratava-se de pôr a funcionar, para todos os alunos dos diferentes cursos da Faculdade, um conjunto de disciplinas básicas: Introdução à Filosofia; Língua e Literatura Espanholas; Língua Latina; História da Arte; e História de Espanha.⁵⁴⁵ A Faculdade de Direito tinha igualmente no seu plano provisório para 1931/1932 previsto um ano preparatório com essas disciplinas (à excepção da História da Arte em vez da qual estava História Geral da Cultura) asseguradas pelos professores de *Filosofia y Letras*.⁵⁴⁶ Seria nesta e em Madrid que o ensaio (decretado em 15 de Setembro de 1931 também para a Faculdade correspondente de Barcelona) se faria em toda a sua extensão, quer dizer: reduzindo o número de exames gerais para obtenção de títulos; permitindo mais do que uma forma de ingresso na Faculdade; prevendo que, cumpridos certos requisitos mínimos de frequência e de realização de provas escritas e orais, os alunos pudessem formar vários planos de estudos conforme os seus interesses e com a ajuda de um professor por si escolhido para tutor; estabelecendo que os exames não seriam particularizados por disciplina, que haveria um intermédio ao longo do curso e um final, na data que os alunos quisessem, desde que estivessem matriculados há mais de três anos; admitindo que os estudantes escolhessem os professores e que estes leccionassem, para além da disciplina de cuja *cátedra* fossem titulares, outras para que tivessem preparação e que por elas fossem gratificados se o seu número de alunos ultrapassasse os quinze.⁵⁴⁷ Estes são apenas alguns dos pontos que nos parecem mais avançados nos catorze artigos do respectivo decreto do *Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes*, Marcelino Domingo.

⁵⁴⁵ Cfr. «La Gaceta de Madrid», Año CCLXX - Tomo III, nº 259, 16.IX.1931, 1847-1850.

⁵⁴⁶ Cfr. «La Gaceta de Madrid», Año CCLXX - Tomo III, nº 255, 12.IX.1931, 1784-1785.

⁵⁴⁷ Cfr. «La Gaceta de Madrid», Año CCLXX - Tomo III, nº 259, 16.IX.1931, 1850.

Não nos surpreende a identificação de Ortega y Gasset com as grandes linhas da reforma universitária assim balizada, pois ele tinha concorrido significativamente para a sua projecção. Em *Misión de la Universidad* pusera o essencial das suas ideias a esse respeito, embora pensadas e apresentadas sob uma forma que, como vimos, as coloca acima de fronteiras nacionais. Mas, talvez porque tomava a Universidade como um problema europeu e civilizacional, as suas reflexões escritas sobre ela aparecem quase sempre dispersas em obras de temática mais abrangente, a despeito de ser, indubitavelmente, objecto de constante atenção profissional. Com claras preocupações históricas, nuns casos, políticas, noutros, e pedagógicas e filosóficas em todos eles, Ortega deixa entrever em muitos textos que encara o seu estatuto de universitário como uma obrigação muito superior à do mero ganha-pão. É-lhe irrecusável dedicar à Universidade o melhor dos seus esforços e por íntima exigência filosófica dirige-os todos no sentido da compreensão da vida que tem de ser vivida humanamente. Assim, em *Pidiendo un Goethe desde dentro*, ensaio de Abril de 1932 que já comentámos⁵⁴⁸, associa à descrença de então relativamente ao passado, a perda do reconhecimento social por parte da Universidade. Depois de referir a crise europeia generalizada como uma ausência de instrumentos e de métodos herdados - de *clássicos* - a que recorrer, Ortega escreve: “El fracaso de la Universidad ante las necesidades actuales del hombre - el hecho tremendo de que en Europa haya dejado de ser la Universidad un *pouvoir spirituel* - es sólo una consecuencia de aquella crisis, porque la Universidad es clasicismo.”⁵⁴⁹

No mesmo ano o diagnóstico de crise reaparece num dos poucos escritos orteguianos de conteúdo explicitamente dedicado à instituição universitária e desde logo apontado no título, isto é, em *En el centenario de una Universidad*⁵⁵⁰. Este texto da conferência pronunciada nas comemorações do quarto centenário da Universidade de Granada

⁵⁴⁸ Cfr. Parte II - Cap. 3.

⁵⁴⁹ ORTEGA Y GASSET, José, *P.G.D.D.*, op. cit., p. 397.

⁵⁵⁰ Cfr. IDEM, *En el centenario de una Universidad*, in *O.C.*, V, pp. 461-474.

traduz um novo ensejo para Ortega, num momento crucial do primeiro biénio republicano (o “bienio azañista”), de exprimir publicamente a sua teoria acerca da Universidade. Comemorar aquele aniversário significa para o filósofo recordar com solenidade o passado, a longa história da instituição festejada, com vista a afirmar o amanhã desta, começando por fundar o seu direito a sobreviver no futuro.⁵⁵¹ Contudo, essa evocação traz consigo o pano de fundo das particularidades da Universidade de Granada, a saber, a Universidade espanhola como um todo.⁵⁵² Daí a celebração conduzir à pergunta pelo passado desta última. E como a resposta obriga, por sua vez, a entender a inspiração, os pressupostos e até certas vicissitudes comuns da Universidade como instituição europeia⁵⁵³, Ortega chega no seu discurso à escala dos problemas universitários em que preferentemente os colocava. Antecipa, pois, que a Universidade de Granada, ao mergulhar no seu passado de universidade europeia, “revive el proceso dramático y glorioso que ha sido la historia de esta institución. Ve cómo de minúsculos y privados centros de estudios que brotan con espontaneidad de hongos «en todo lugar un poco tranquilo» durante los comienzos de la Edad Media, se desarrollan los grandes cuerpos universitarios, que atraen gentes de los lugares más remotos de Europa y palpitan y se estremecen como vísceras imprevistas dentro de la sociedad europea, constituyendo su más auténtica novedad.”⁵⁵⁴

A citação longa de Ortega era inevitável, pela eloquência com que nos transmite a visão da Universidade como um fenómeno de dinamismo singular, de contrastes históricos sobre os quais vale a pena meditar, tanto mais que é um fenómeno tipicamente europeu.

⁵⁵¹ Cfr. *ibid.*, pp. 463-464.

⁵⁵² “Y he aquí que esta Universidad reanima sus cuatro siglos de historia. Ve lo que ha sido, pero advierte al punto que los detalles de su historia particular, con ser interesantes, representan sólo variaciones más o menos anecdóticas de lo que ha sido la Universidad española entera.” E especificando mais: “En todo lo esencial, en las aspiraciones, en la relación con el contorno, con los poderes sociales, con la Iglesia, con el Estado, con el pueblo, con las dotes de la raza, con la economía del medio, su destino ha sido el mismo que el de cualquiera otra Universidad española.” - *Ibid.*, p. 464.

⁵⁵³ Cfr. *ibid.*, p. 465.

⁵⁵⁴ *Ibid.*.

“Porque esto - acentua o conferencista - es lo primero que conviene hacer constar: la Universidad, el cultivo y enseñanza del saber organizados como corporación pública, como institución, es algo exclusivamente europeo, no había existido en ninguna otra sociedad.”⁵⁵⁵ Ortega deixa-nos deste modo a sua definição de Universidade condensada numa fórmula de que parte sempre, nem que isso seja apenas implícito, para diversos desenvolvimentos.

O fenómeno mais semelhante com a Universidade que o filósofo encontra na história é o mandarinato na China, uma vez que implicava uma preparação organizada dos indivíduos que exerceriam a autoridade. Porém, mesmo nesse caso destaca uma *diferença essencial*, a de habilitar em exclusivo funcionários públicos, ao passo que a Universidade, independentemente do aproveitamento que dela tenha feito (ou possa fazer) o Estado, nasceu como um *princípio aparte, quando não oposto ao Estado* que se implantou desde início enquanto *Saber constituído como poder social*. Lado a lado com as suas condições específicas, expressas na posse de foro próprio, vai revelando a força única do seu *poder espiritual*, da *Inteligência* convertida em *energia histórica*⁵⁵⁶ ou em *instituição*, como diz Ortega repetindo uma ideia sua explicada em *Misión de la Universidad*⁵⁵⁷.

Perscrutada nas suas origens desde o Século XII, a Universidade apresenta-se como um original e intenso *tropel de homens*. Unidos num corpo, os *escolares* trouxeram consigo a alegria, a insolência, o talento, a graça e também a pedantaria, qualidades com as quais acabaram por se impor aos restantes poderes da sociedade. É muito vivo o quadro traçado pelo nosso autor, que resume em poucas linhas as etapas originárias da história da Universidade: “(...) en esos siglos, cualquiera que sea el trivio o encrucijada donde os coloquéis, veréis que chocan cuatro tropes de hombres dispares: un tropel de soldados que moviliza

⁵⁵⁵ Ibid.

⁵⁵⁶ “Frente al poder político, que es la fuerza, y la Iglesia, que es el poder trascendente, la magia de la Universidad se alzó como genuino y exclusivo y auténtico poder espiritual: era la Inteligencia como tal, exenta, nuda y por sí, que por vez primera en el planeta tenía la audacia de ser directamente y, por decirlo así, en persona, una energía histórica.” - Ibid.

⁵⁵⁷ Cfr. Parte III - n. 488.

el poder público, un tropel de mercaderes que empuja el interés, un tropel de peregrinos que va a Compostela o a Tierra Santa y un tropel de los que entonces se llamaban escolares (...). Y este (...) iba a ser el que ganase la partida a los otros.”⁵⁵⁸ A questão que Ortega quer colocar verdadeiramente está, no entanto, como sugerira já, virada para o futuro. Interessa-lhe saber, sobretudo, se o progressivo reforço da instituição universitária pode, ou não manter-se. Sob a forma de pergunta: o que será amanhã a gloriosa e triunfante Universidade europeia, que atingiu no Século XIX o seu poder máximo? E só parece possível responder-lhe, usando como método a comparação entre o passado e o presente, para ver se existem neste as condições que tornaram possível o vigor universitário pretérito.⁵⁵⁹

Segundo Ortega, a história da Universidade revela nos altos e baixos da sua trajectória, nos seus momentos de maior ou menor esplendor um entusiasmo directamente proporcional dos europeus pela inteligência. Ou seja, a *causa decisiva* da prosperidade da instituição universitária é a adesão às ideias, atitude que o filósofo analisa na sua época paradigmática, de Descartes a Leibniz. O normal recurso do homem às ideias para interpretar a sua circunstância e, em suma, para nesta viver dá lugar, entre 1650 e 1900, a uma preferência absoluta, generalizada na Europa, pelo intelectual⁵⁶⁰. Em vez de se viver *com* ideias passou a viver-se *de* e *para* ideias, e foi nesse ambiente, em que *o europeu apostou a sua vida nas ideias, como um jogador toda a sua fortuna na dama de copas*⁵⁶¹, que a Universidade teve o clima mais favorável para o seu florescimento. Ortega contrasta, então, a sua tese da vida humana como drama de um eu que tem de ser fora de si, num elemento estranho, com a tese idealista de que o pensamento é a única realidade, de que, portanto, o homem só existe ao

⁵⁵⁸ IDEM, *En el centenario de una Universidad*, op. cit., p. 466.

⁵⁵⁹ Cfr. *ibid.*, pp. 466-467.

⁵⁶⁰ “En los demás cuerpos históricos, en el Oriente, en el mundo grecorromano, en el orbe excéntrico del arabismo, sólo una minoría social creyó radicalmente en la inteligencia, y aun esto habría que verlo más despacio; pero sólo en Europa se da el caso de que casi la totalidad del pueblo sienta un entusiasmo preferente por lo intelectual, que ponga su vida íntegra al naipes de las ideas (...).” - *Ibid.*, p. 467.

⁵⁶¹ Cfr. *ibid.*, p. 468.

pensar, ao estar dentro de si.⁵⁶² As posições orteguianas sobre os grandes temas filosóficos implicam - como vimos na Parte II - uma crítica sistemática ao Idealismo moderno que a conferência *En el centenario de una Universidad* vinca resumidamente, demorando-se apenas no *erro* de Descartes ao concluir que existimos porque pensamos, quando, pelo contrário, é a vida que nos obriga a pensar - pensamos porque vivemos⁵⁶³.

Por outro lado, Ortega contrasta com o intelectualismo idealista a tendência oposta que despontou no início do Século XX com um decréscimo do entusiasmo pela inteligência e se foi acentuando até se tornar em pura e simples desestima pelas ideias. Basta dirigir um olhar à política, à vida social, às gerações mais recentes e “encontraréis que ya casi nadie quiere tener razón”, diz o pensador madrileno, que de seguida esclarece: “No es que no la tenga: es que deliberadamente le trae sin cuidado tenerla o no. ¿Qué es lo que quiere, entonces, la gente? Por lo visto, no le interesa la idea de las cosas, sino que quiere las cosas mismas.”⁵⁶⁴ É este um *querer brutal*, expresso no *imperativo de eficácia* a que as gentes se mostram dóceis e recorrem como sua bandeira e seu princípio. Frente ao endeusamento da inteligência alça-se, em virtude de uma profunda *mudança de valoração* na vida ocidental, o endeusamento da vontade que começa com uma ânsia de ir além do mero pensamento e se transforma na ignorância de que sem as ideias não teria havido, nem haverá qualquer progresso material. Será a vontade uma deusa efêmera que *como turista dá um passeio fugaz pela Europa?* - pergunta Ortega.⁵⁶⁵ A formulação algo aligeirada da questão não deverá encobrir a sua enorme relevância no contexto da conferência de 1932. Com efeito, o voluntarismo destrona a inteligência para prescindir dela e abre assim uma crise que vitima nomeadamente a Universidade. Dominar a *crise da inteligência* é para esta vital e passa, na

⁵⁶² Cfr. *ibid.*, pp. 469-473.

⁵⁶³ Cfr. *ibid.*, pp. 472-473. Cfr. Parte II - n. 763.

⁵⁶⁴ IDEM, *En el centenario de una Universidad*, op. cit., p. 468.

⁵⁶⁵ Cfr. *ibid.*, p. 469.

perspectiva orteguiana, por uma *reforma da inteligência*⁵⁶⁶ que o filósofo predicara antes, conforme lembra, num artigo, publicado na «Revista de Occidente» em 1926, justamente com o título *Reforma de la inteligencia*⁵⁶⁷. O autor sintetiza nele a sua meditação sobre o carácter acima de tudo teórico, contemplativo e sereno porque não utilitário da inteligência⁵⁶⁸, ao mesmo tempo que contrapõe ao *grande pecado da fracassada* tentativa moderna de que *as ideias senhoreassem a vida*⁵⁶⁹, a necessidade de o intelectual se recluir na sua solidão, se libertar e aos seus problemas da urgência de dar soluções prematuras exigidas por interesses colectivos próprios de uma vida secundária. Ortega lança, portanto, o seu convite “a que la inteligencia se retire progresivamente, en etapas parsimoniosas y sin deserción de servir a la vida en cuanto «vida colectiva»”⁵⁷⁰ e a que revele a sua faceta *prática e técnica* sendo *de e para a vida autêntica*⁵⁷¹.

A *reforma da inteligência* é reclamada, em 1926, como antídoto de um servilismo praticista da inteligência e, na conferência de seis anos depois, como resposta ao voluntarismo crescente no Século XX. Tanto ao ser subordinada a critérios utilitários que não atendem à vida no seu sentido radical, como ao ser dispensada em favor de uma soberania absoluta da vontade, a inteligência é desvirtuada na sua *essencial servidão à vida*⁵⁷² e, na sua crise, arrasta designadamente os intelectuais e a Universidade para uma situação que falsifica, afinal, o que Ortega define como a diferença específica da Europa. Por conseguinte, o futuro da instituição universitária depende do entusiasmo e do respeito pela inteligência dentro dos limites que lhe cabem enquanto potência humana fundamental, ainda que não exclusiva. Quanto à vontade, que uma vez endeusada se torna na maior ameaça que *En el*

⁵⁶⁶ Cfr. *ibid.*, p. 473.

⁵⁶⁷ Cfr. IDEM, *Reforma de la inteligencia*, *op. cit.*, pp. 493-500.

⁵⁶⁸ Cfr. *ibid.*, pp. 494-496.

⁵⁶⁹ Cfr. *ibid.*, pp. 497-498.

⁵⁷⁰ *Ibid.*, p. 499.

⁵⁷¹ Cfr. *ibid.*, p. 500.

⁵⁷² Cfr. IDEM, *En el centenario de una Universidad*, *op. cit.*, p. 473.

centenario de una Universidad pondera, ela tem também de ser remetida à sua função peculiar, indispensável à decisão deliberada, racional, forçosamente inteligente do ser humano. O voluntarismo tem, por isso, os dias contados ou, como sugere Ortega a finalizar a conferência, *não é verosímil que represente uma atitude perdurável*, já que cumpriu o seu papel de romper o horizonte hermético imposto pelo intelectualismo⁵⁷³.

A reflexão motivada pelo centenário da Universidade de Granada transformou-se, como acabamos de ver, não apenas numa reflexão sobre a Universidade em geral, mas igualmente num alerta contra todos os excessos que dentro dela ou na sua atmosfera envolvente põem em causa a verdade da vida humana e a satisfação dos seus imperativos mais profundos. Em última instância, como dizíamos páginas atrás, os esforços de Ortega por pensar a Universidade integram-se com naturalidade na busca mais ampla dos diversos requisitos para viver humanamente.

Mesmo quando as suas preocupações pedagógicas se circunscrevem bastante é ainda o problema filosófico supremo que serve de parâmetro para os juízos e as posições defendidas. Veja-se como, num ponto tão concreto como na discussão do Estatuto da Catalunha em que interveio, em Maio e Julho de 1932, na qualidade de deputado, Ortega revela um cuidado extremo em não deixar prender-se pelo mais fácil, pelo imediato, pelo legislar com base em critérios vagos ditados pela opinião pública; e sustenta que o poder e respectivas obrigações do Estado em relação às instituições pedagógicas - como em relação a tudo o resto - deve estar de acordo com um ponto de vista histórico, que, por se ater ao plano da vida autêntica (naquele caso, de um povo), é relativamente indiferente às reacções ocasionais da opinião pública.

Já ilustrámos na Parte I como o filósofo levou para a política uma atitude exigente de clareza e de convicções com raiz em ideias. Agora interessa-nos realçar que é exemplo dessa

⁵⁷³ Cfr. *ibid.*, p. 474.

atitude a firmeza com que admitiu a existência de uma Universidade autónoma na Catalunha, desde que ela não implicasse o desaparecimento de uma outra criada pelo Estado espanhol. Ortega posiciona-se perante este problema político e pedagógico com argumentos colhidos na sua meditação filosófica em particular sobre a vida dos povos e as dificuldades enfrentadas pelos estados na salvaguarda do que àqueles é essencial. A missão histórica do Estado espanhol aparece umbilicalmente ligada ao projecto e aspirações íntimas do seu povo e é do conhecimento deste que depende o êxito das decisões políticas, designadamente das tomadas no âmbito educativo.

Ortega entendia que sob a reivindicação de um estatuto autonómico para a Catalunha latia uma tendência nacionalista de longa data contrária ao espírito integrista da maioria esmagadora do povo espanhol. Logo, a específica proposta dos catalães no sentido de lhes ser reconhecido na Lei o direito de usarem a sua língua em todas as ordens da vida, inclusive na universitária, colocava uma questão que transcendia a estrita autonomia, esta sim aceite de um modo geral. Impunha-se ter presente a distinção entre unitarismo e centralismo, tal como a distinção entre autonomia e separatismo, aquando da votação parlamentar, concretamente dos parágrafos referentes às orientações gerais da Cultura e do Ensino⁵⁷⁴, e ao bilinguismo de raio regional (a coadunar com as responsabilidades intransferíveis do Estado no seu âmbito de jurisdição supra-regional que abarca, *verbi gratia*, uma só língua e a criação de estabelecimentos de ensino sob a sua gestão)⁵⁷⁵. Uma vez mais, embora num contexto muito especial, Ortega sublinhava a importância da Universidade, o seu poder potencial que transborda os limites puramente pedagógicos, mesmo num momento da crise motivada pela perda de fé na razão que *En el centenario de una Universidad* aponta.

⁵⁷⁴ Cfr. IDEM, *Discurso sobre el Estatuto de Cataluña* (Extracto oficial de la sesión celebrada el día 13 de mayo de 1932), in *O.C.*, XI, pp. 468-469.

⁵⁷⁵ Cfr. IDEM, *Discurso de rectificación* (Extracto oficial de la sesión celebrada el día 2 de junio de 1932), in *ibid.*, p. 487; IDEM, *Segunda intervención sobre el Estatuto Catalán*, in *ibid.*, pp. 501-509.

Julgamos estarem esclarecidas com suficiência, quer a teoria universitária orteguiana, quer a base filosófica em que ela assenta e que reaparece em cada oportunidade de debate e tomada de posição sobre aspectos vários das funções, historicamente fundadas, da Universidade. Não é de mais reafirmar, que na reforma universitária levada a cabo durante os primeiros cinco anos da II República se encontram realizadas muitas linhas cruciais do pensamento e do projecto de Ortega. Seria, porém, injusto atribuir em exclusivo ao filósofo madrilenho, ou até ao grupo restrito de membros da sua *escuela*, o mérito da reforma empreendida. Esta contou com o contributo também precioso de outros docentes da *Universidad Central de Madrid*, bem como daqueles que junto de diferentes instituições de natureza pedagógica promoveram a vasta renovação almejada em comum por *institucionistas* e *orteguianos*.

É certo que a história da *Institución Libre de Enseñanza* (I.L.E.) vinha de muito mais longe e por isso alguns dos seus ideais e das suas experiências no campo educativo serviram de alicerce para as novas propostas nesse âmbito, incluindo as que eram subscritas por Ortega e pelos que se identificavam com a sua orientação filosófico-pedagógica. Vimos, em momentos anteriores, como o nosso pensador, não tendo sido propriamente um *institucionista* manteve sempre muitos pontos de contacto com as iniciativas inspiradas por Francisco Giner de los Ríos. Em termos institucionais, para além de ter sido bolsheiro da *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, vogal e colaborador da *Residencia de Estudiantes* e do *Centro de Estudios Históricos*, Ortega acompanhou de perto o trabalho pioneiro do *Instituto-Escuela* através, quer dos seus filhos que nele foram alunos, quer de María de Maeztu, sua ex-aluna e amiga, que dinamizou em Espanha o projecto de reforma dos métodos escolares de que o *Instituto* era uma peça-chave.

As directrizes gerais e a metodologia característica da I.L.E. encontram-se muito bem sintetizadas por María Dolores Gómez Molleda, que destaca: o fomento de um ensino intuitivo, com muito diálogo, apontamentos pessoais em vez de compêndios, trabalho ma-

nual, práticas laboratoriais, jogos, desportos, excursões pelo campo; o recurso a um procedimento cíclico que procurava munir desde o princípio os alunos com conhecimentos de todo o tipo ampliados cada vez mais, conforme a idade, como que por círculos concêntricos; a recusa do sistema clássico de prémios e castigos, de programas oficiais e exames, considerados antiformativos; e a promoção de relações familiares entre professores e alunos. Resumindo ainda mais a sua apreciação quanto ao conteúdo do ensino, a autora diz textualmente que “la Institución introdujo modalidades interesantes y llenó vacíos que se hacían sentir”, do mesmo modo que “en cuanto a organización, material, decoración y mobiliario escolar, donde vino a introducir el buen gusto y a romper moldes arcaicos.”⁵⁷⁶

Ortega não poderia deixar de ser sensível a um tal conjunto de novidades no domínio educativo a que estava ligado por profissão e por vocação. Eram novidades em grande parte coincidentes com as suas ideias e até afins ao seu carácter, o que não impedia que as sujeitasse a avaliação crítica, como igualmente seria de esperar. A filha do filósofo relata como numa ocasião em que, com sete anos, começaram a usar nas suas aulas o dicionário castelhano, para ampliar o vocabulário a partir de breves leituras do Século de Ouro da Literatura Espanhola, o seu pai, ao observar a dificuldade com que ela manejava o dicionário por não ter memorizado o abecedário, resolveu pela primeira e única vez ir falar com os professores do *Instituto-Escuela*. “Y les dijo - conta ela - algo así: «Están Uds. exagerando un método de enseñanza que me parece admirable, porque consiste en la participación directa y personal del niño, que aprende desarrollando su propia actividad de raciocinio y no embau-lando maquinalmente lo que no entiende. Pero el cultivo de la memoria no debe desdeñarse, es una cualidad humana esencial y además utilísima en el desarrollo intelectual del ser humano. Y esta niña, a quien califican Uds. con las notas más sobresalientes ... ¡no sabe de

⁵⁷⁶ Cfr. GÓMEZ MOLLEDA, María Dolores, *Los reformadores de la España contemporánea*, op. cit., p. 251.

memoria el abecedario!»⁵⁷⁷ O reparo de Ortega em relação ao cultivo de uma capacidade, que o seu trabalho intelectual lhe revelava ser fundamental, não encobre o sinal positivo do juízo de valor - aliás, expresso - sobre o ensino ministrado pela I.L.E.. Se atendermos à idade de Soledad Ortega quando se verifica o episódio, torna-se mais claro ainda que o alto padrão de exigência do filósofo se aplicava, no caso, a uma instituição pedagógica já de si bastante exigente. Isso é confirmado pela autora do relato, ao contar também o seguinte: “Días antes, en una de las veladas caseras a que asistía frecuentemente María de Maeztu, [Ortega] había comentado con ella un resumen mío sobre Prehistoria, con esa satisfacción de quien tanto ha luchado por elevar el nivel educacional de su país y ve ya el resultado positivo de sus afanes en sus propios hijos: «¡Pero qué le van a enseñar Uds. a esta niña cuando tenga veinte años!» - comentó entusiasmado a María.”⁵⁷⁸

O reconhecimento por Ortega de que a I.L.E. conseguia implementar nos seus alunos uma formação globalmente adequada podia, de facto, reforçar a convicção do filósofo acerca da viabilidade da reforma educativa radical, cuja necessidade ele diagnosticara e se propusera satisfazer com os seus meios. De certo modo, as realizações inovadoras da *Institución* eram uma promessa de que seria possível completar no ensino universitário a renovação por si iniciada com sucesso nos níveis de ensino anteriores. Não admira, pois, que encontremos, na linha da frente das mudanças pedagógicas republicanas, por um lado os *institucionistas* e, por outro, Ortega com aqueles que sob a sua inspiração conseguiriam concretizar, na Universidade e fora dela, uma parte considerável do sonho em que Giner de los Ríos os precedera.

⁵⁷⁷ ORTEGA SPOTTORNO, Soledad (org.), *José Ortega y Gasset: Imágenes de una vida (1883-1955)*, op. cit., p. 24.

⁵⁷⁸ *Ibid.*.

Finalmente, atendamos pelo menos aos nomes dos que, sem pertencerem à Escola de Madrid em sentido estrito, colaboraram com ela, de uma forma decisiva, na reforma universitária que lhe é concomitante. Há que referir, em primeiro lugar, os professores mais conceituados da Secção de Pedagogia, a saber, Juan Zaragüeta e Lorenzo Luzuriaga. De formação escolástica aquele e institucionista este, ambos contribuíram para fortalecer na Faculdade de Ortega um pilar fundamental da execução do “Plan Morente”.

O autor de *Las fundaciones de Ortega y Gasset*, citado por nós anteriormente, considera-se a si mesmo um discípulo de Ortega, seu “maestro y amigo de toda la vida”: “He tenido, en efecto - diz Luzuriaga - , la fortuna de ser uno de los primeros alumnos suyos cuando empezó su labor docente en la cátedra de Filosofía de la Escuela Superior del Magisterio, allá en 1908. Desde entonces he permanecido en relación intelectual y amistosa con él, hasta que el exilio nos separó en 1936 (...). Pero su persona y sus ideas han estado siempre presentes en mí (...).”⁵⁷⁹ Quando em 1933 ficou como responsável pelo curso de Pedagogia na respectiva Secção recém-criada, Lorenzo Luzuriaga tinha já um grande crédito nessa área, como um dos impulsionadores em Espanha do desenvolvimento da Pedagogia como ciência, nomeadamente através da fundação, em 1922, da «Revista de Pedagogía». Tanto nesta, como nas suas outras múltiplas actividades de pedagogo, deixou bem marcado o seu conhecimento das correntes filosóficas e pedagógicas contemporâneas e, em particular, as influências conjugadas que recebeu de Cossío e de Ortega.

Por seu turno, Juan Zaragüeta não poderá considerar-se um orteguiano, mas integra no seu *ontologismo vitalista*, lado a lado com raízes da Escola de Lovaina de Désiré Mercier, da Fenomenologia, de Bergson e da Filosofia dos Valores, uma não menos importante raiz raciovitalista⁵⁸⁰. O domínio eclético em que se movia o seu pensamento permitiu-

⁵⁷⁹ LUZURIAGA, Lorenzo, «Las fundaciones de Ortega y Gasset», in AAVV, *Homenaje a Ortega y Gasset*, op. cit., p. 33.

⁵⁸⁰ Cfr. GUY, Alain, «L'ontologisme vitaliste et axiologiste: Juan Zaragüeta (1883-1974)», in *Histoire de la philosophie espagnole*, op. cit., pp. 308-311.

-lhe, após o seu ingresso na *Universidad Central* em 1932, acumular com a *cátedra* de Pedagogia diversos *cursos* da Secção de Filosofia⁵⁸¹. A temática da vida, que cultivou segundo uma perspectiva psicológica e com recurso ao método fenomenológico, tornou-se, como ele mesmo admitiu, o eixo de *coincidência fundamental* com a filosofia orteguiana⁵⁸². No que respeita ao “enfoque general del problema pedagógico” em Ortega, Zaragüeta ajuizava-o como “muy acertadamente adoptado”⁵⁸³, o que completava um pano de fundo de afinidades suficiente, para que na sua docência, apesar de se situar na tradição neo-escolástica, respeitasse a orientação principal da Escola de Madrid. Depois da Guerra Civil e com Ortega no exílio, sucedeu-lhe no exercício da *cátedra* de que este era titular, facto que segundo Abellán e Mallo “hizo el milagro de que hasta 1953 - fecha de la jubilación conjunta de Ortega y Zaragüeta, nacidos el mismo año - la cátedra universitaria de Metafísica no quedase ocupada por un antiorteguiano declarado, sino más bien todo lo contrario.”⁵⁸⁴

Um outro professor bastante vinculado à Escola de Madrid foi Luis Recaséns Siches, que depois de ter ensinado Filosofia do Direito em Santiago de Compostela, Salamanca e Valhadolid, ocupou a *cátedra* correspondente em Madrid, a partir de 1933. Ortegiano convicto, prolongou na Faculdade de Direito da *Universidad Central* os efeitos renovadores da escola de pensamento dos seus colegas da Faculdade de *Filosofia y Letras*. Tanto na docência, como na investigação, Recaséns Siches confirmou que também no campo jurídico, designadamente ao nível da interpretação dos conteúdos das normas, a filosofia de Ortega y Gasset pode ser muito proveitosa.

⁵⁸¹ Cfr. MINDÁN, Manuel, *El último curso de Ortega en la Universidad de Madrid: Principios de Metafísica según la razón vital*, in «Revista de Filosofía», Madrid, Año XVI, n.ºs 60-61 (1957), 145.

⁵⁸² Cfr. ZARAGÜETA, Juan, *El vitalismo de Ortega*, in *ibid.*, 32-33.

⁵⁸³ Cfr. IDEM, *El pensamiento pedagógico de don José Ortega y Gasset*, in «Revista de Filosofía», Madrid, Año IV, Vol. XIII, n.º 38 (1955), 69.

⁵⁸⁴ Cfr. ABELLÁN, José Luis - MALLO, Tomás, *La Escuela de Madrid. Un ensayo de filosofía*, *op. cit.*, p. 146.

Durante o período áureo de renovação educativa que temos vindo a considerar, salientou-se ainda Joaquín Xirau, por ter sabido imprimir no seu trabalho o entusiasmo e a qualidade dos seus mestres Giner de los Ríos, Manuel B. Cossío, Ortega e Morente. Quer dizer, de regresso à Catalunha onde nascera e se licenciara em Filosofia e em Direito, Xirau levava consigo, após doutorar-se em Madrid nas mesmas áreas, a apetência pela reflexão filosófico-pedagógica que os *institucionistas* e os *orteguianos* nele tinham estimulado. Assim se compreende a sua fecunda actividade, particularmente a que desenvolveu, de 1933 a 1936, como Decano da *Facultad de Filosofia y Letras* da Universidade de Barcelona e como o maior responsável pela reforma de todo o ensino, e não apenas o universitário, na *Generalitat de Catalunya*. Embora fora de Madrid e sem pertencer propriamente à escola filosófica orteguiana, Joaquín Xirau representa um dos vectores essenciais do programa educativo republicano em relação ao qual se entende, por sua vez, o alcance dessa escola.

Um tema muito mais amplo seria o de ver em que discípulos e como a Escola de Madrid deixou as suas sementes mais fecundas. Tratá-lo extravasa obviamente os nossos limites - do presente capítulo, como da dissertação inteira. No entanto, indicaremos pelo menos os nomes, seguidos da data de nascimento, daqueles que, numa tal perspectiva, não poderiam deixar de ser estudados: María de Maeztu - 1882; Manuel Granell - 1906; María Zambrano - 1907; Manuel Mindán - 1907; A. Rodríguez Huéscar - 1912; F. Alvarez González - 1912; Julían Marías - 1914; Paulino Garagorri - 1916. Com diferentes tipos de proximidade ao pensamento orteguiano mencionemos ainda Fernando Vela - 1888 -, Americo Castro - 1885 -, Victoria Ocampo - 1891 -, Francisco Ayala - 1906. É evidente que muitos outros sofreram influências de Ortega ou assimilaram elementos da sua filosofia, com consciência disso e assumindo-o publicamente⁵⁸⁵. Os discípulos do grande filósofo madri-

⁵⁸⁵ Ex., P. Laín Entralgo, J. L. López Aranguren e Joaquín Ruiz-Giménez protagonizam, no pós-guerra, a assimilação por um grupo de intelectuais católicos de diversos aspectos da filosofia orteguiana.

leno são-no, como apontou Rodríguez Huéscar, em sentidos vários - são oriundos de domínios diferentes, conheceram Ortega em contextos e graus diversos, pertencem a distintas gerações.⁵⁸⁶ Todavia, de entre eles nem todos tiveram relação estrita com a Escola de Madrid e, sob esse ponto de vista, é aquele grupo de ex-alunos o mais significativo.

A Jaime Benítez, que de uma forma propositada não citámos antes, cabe uma referência aparte, porquanto pôs em prática, com êxito, na Universidade de Porto Rico uma reforma em grande medida inspirada pelo pensamento de Ortega, a despeito de não ter tido qualquer contacto directo com a Escola de Madrid. Porto-riquenho formado nos Estados Unidos, Benítez ingressou na Universidade da sua ilha natal como Instrutor Substituto, mas tornou-se Reitor no momento em que, graças às transformações políticas, económicas e sociais iniciadas em 1940 sob uma governação inteligente, tanto local como norte-americana, a autonomia universitária tinha condições de se realizar. A partir de 1942, o jovem Reitor, que até então, enquanto docente e investigador, explorara sobretudo as ideias sociais e políticas orteguianas, tinha oportunidade de aplicar também as educativas. Pessoalmente só conheceria Ortega em 1949 - no Congresso de Aspen dedicado a Goethe - , porém, o filósofo espanhol era desde há muito uma inspiração intelectual para si decisiva. É relevante que no relato emocionado do seu primeiro encontro mencione como não resisituiu a evocar os versos de Dante a Vergílio⁵⁸⁷, porque, de facto, antes da amizade que logo se estabeleceu, havia já uma relação de discípulo a mestre. Quando concordara com a importância de ensinar em Castelhana e de promover os estudos hispânicos na Universidade de Porto Rico, Benítez tinha usado e incentivado o uso dos textos de Ortega e, quando na qualidade de Reitor tratara de reorganizar radicalmente a sua instituição, Ortega tinha voltado a ser a sua fonte primordial de sugestões. As teses de *Misión de la Universidad* tornaram-se, então, os

⁵⁸⁶ Cfr. RODRÍGUEZ HUÉSCAR, António, «Aspectos del magisterio orteguiano», in *Con Ortega y otros escritos*, op. cit., pp. 19-21.

⁵⁸⁷ Cfr. BENÍTEZ, Jaime, *Ortega, Puerto Rico y su Universidad*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - "Ortega, vivo", nºs 24-25 (1983), 41-42.

fundamentos explícitos da reforma que empreendeu.⁵⁸⁸ Com uma tal base ideológica e com os ensinamentos de gestão recebidos do *chancellor* da Universidade de Chicago, Robert M. Hutchins, de quem era amigo, Jaime Benítez pôde realizar em Porto Rico a *revolução* universitária que pretendia. Criou uma *Facultad de Estudios Generales* com o objectivo de assegurar a todos os alunos, independentemente dos cursos especializados que escolhessem, a formação cultural básica sólida para que, como cidadãos e profissionais, pudessem viver à *altura dos tempos*, enfrentando os problemas que estes lhes colocassem. Com uma fidelidade notável, o projecto orteguiano era uma vez mais posto à prova. Os Departamentos de Humanidades e de Ciências Sociais tornaram-se proeminentes e contaram, depois de 1949, com o contributo precioso de Francisco Ayala. Membro habitual da *tertúlia* da «Revista de Occidente» antes da Guerra Civil, este plurifacetado autor (conhecido igualmente pelas suas novelas, pelos seus estudos sociológicos e pelos seus ensaios filosóficos) foi um dos ilustres exilados que Benítez acolheu na sua Universidade. A revista «La Torre», a editorial universitária com a sua «Biblioteca de Cultura Básica» (onde foram publicadas traduções dos clássicos universais) e a política de convidar professores estrangeiros para ocasionalmente leccionarem em Porto Rico representaram outros tantos alicerces da feliz iniciativa reformadora, a que ficarão para sempre ligados os nomes de Jaime Benítez e, através deste e dos seus melhores colaboradores, o de Ortega. Em suma, sem nunca ter pisado o solo porto-riquenho, o filósofo madrileno deixaria uma pegada positiva indelével na Universidade do território.

É verdade que a reforma universitária na capital espanhola teve o seu auge entre 1933 e 1936, ou seja, os anos em que Ortega e os seus colegas da Escola de Madrid tiveram nela uma participação directa. Mas nada impede que, na ausência deste tipo de participação,

⁵⁸⁸ Cfr. *ibid.*, 31; IDEM, *Comentario* (a «Ortega y Gasset: el educador del siglo XX», de Mortimer Adler), in «Sur», Buenos Aires, nº 352 (1983), 178; IDEM, «Ortega y Puerto Rico», in MARIAS, Julián *et al.*, *Un siglo de Ortega y Gasset*, op. cit., p. 12.

os mesmos ideais, estruturas e métodos possam dar frutos bastante apreciáveis. Que sob diferentes formas e em contextos histórico-geográficos diversos as concepções universitárias orteguianas podem ser muito fecundas, atesta-o Porto Rico, tal como Aspen no Colorado, até à saciedade.

CAPÍTULO 6 - UM PROJECTO PARA O FUTURO

Isoladamente tomado, o capítulo anterior não fará grande sentido, porque, para além de ter de ser quase esquemático na apresentação de dados históricos de uma situação riquíssima, ele pretende referir, acima de tudo, uma experiência determinada de aplicação, na Universidade, de um projecto, cujo raio é muito mais amplo. Com efeito, mesmo sem considerar os horizontes sociais aos quais o problema universitário se dilata e nos quais Ortega y Gasset o coloca, as propostas do nosso filósofo a seu respeito articulam-se tão intimamente com o todo do seu pensamento pedagógico que não podemos perder de vista este se queremos compreender aquelas. Por outro lado, seria no mínimo incorrecto avaliar a fecundidade de qualquer projecto educativo julgando-o nos limites estritos de uma instituição pedagógica.⁵⁸⁹

Ortega dá-nos, antes e depois de *Misión de la Universidad*, por escrito, ou não, de forma concentrada umas vezes e dispersa outras, sobejos elementos de um programa educacional, que transcende, não apenas certo nível de ensino, certa instituição, mas o Ensino. As orientações que para este aponta justificam-se sempre num plano mais geral e, simultaneamente, mais profundo. A meditação filosófica e com ela as observações e directrizes ponderadas acerca da vida integram esse plano de fundamentos, tanto da educação escolar, como da Educação sem adjectivos ou restrições de espécie alguma. Daí o esforço que é necessário

⁵⁸⁹ Escusado será dizer que, por seu turno, um projecto concebido *restritamente* para uma dada instituição pedagógica só com dificuldade poderá ser considerado educativo.

fazer, para discernir na imensa obra orteguiana os materiais especificamente pedagógicos, quando toda ela está impregnada de finalidades educativas. Construída como resposta aos problemas vitais, ela surge em cada documento como reflexão sobre o aperfeiçoamento imprescindível ao ser humano para os enfrentar e no seu conjunto, portanto, como uma grandiosa doutrina de formação do homem. Embora já antes tivéssemos sugerido e afirmado o essencial destas considerações, impõe-se-nos alguma insistência ao iniciar um capítulo, que retoma a hermenêutica dos textos com referências explícitas à Educação, após ter concluído formalmente um outro, que não se entende à margem dessa hermenêutica e do pano de fundo do todo da filosofia de Ortega. Precisamos, pois, de estar alerta para, preocupados em descobrir um claro conteúdo pedagógico na obra do filósofo, não deixarmos escapar outros contributos de enorme valor educacional e indispensáveis à compreensão desse conteúdo.

No Prólogo que elaborou para a primeira recolha e edição das suas obras, em 1932, Ortega, deixou registado que as escrevera com o propósito de fomentar nos seus leitores a *porosidade em relação ao próximo*⁵⁹⁰. Sabemos qual a leitura que fazia dos vícios que maculavam o carácter dos espanhóis e como se dedicou desde jovem a proclamar uma reforma moral e cultural como condição de possibilidade da *salvação* global da sua pátria. Esconde-se, todavia, sob a aparência meramente biográfica daquele registo, uma concepção, cujo potencial pedagógico queremos sublinhar.

⁵⁹⁰ Cfr. ORTEGA Y GASSET, José, *Prólogo a una edición de sus Obras*, in O.C., VI, pp. 344-345.

O nosso autor considera na mesma ocasião que é normal o entusiasmo de cada um de nós pelo outro, não obstante as vidas serem incomunicantes ou, na ordem inversa, que o facto de cada vida ser apenas a vivida por um indivíduo não determina um egoísmo irreduzível. Necessitamos de nos confrontarmos com os outros e de reconstruir as suas vidas, para voltarmos a submergir na nossa, isto é, necessitamos de realizar o que Ortega chama um “intento transmigratorio”. A dificuldade consiste em ter de imaginar o próximo através dos traços externos da sua existência e de ser fiel, na nossa criação, a essa outra vida que gravita em torno do seu próprio núcleo íntimo. A falta de *porosidade* em relação ao outro resulta precisamente da deficiente capacidade de ir além da *perspectiva básica da vida*⁵⁹¹, segundo a qual o mundo é um horizonte tendo por centro um *eu*. É que, escreve Ortega, “lo que es solo elemento de mi periferia, objeto de mi paisaje, tiene el carácter de cosa y no de persona.” E então distingue: “Cosa es lo que yo veo, palpo, uso, formo, transformo y destruyo. Está ahí para mí, sirviéndome o molestándome. Persona, en cambio, es algo cuando no solo consiste en que lo vea y aproveche, en que sea objeto para mí, sino cuando, además de esto, resulta que es también centro vital como yo; por tanto, que también él ve y palpa, se sirve de cosas en su derredor, entre las cuales, tal vez, estoy yo.”⁵⁹² Esta chamada de atenção para a diferença entre *coisa* e *pessoa*, consonante, é certo, com uma tendência contemporânea comum de defender o âmbito pessoal dos riscos de instrumentalização, traz consigo alguns aspectos de extrema originalidade. Em primeiro lugar, porque ela supõe no discurso orteguiano o recurso à teoria da perspectiva com os seus centro, horizonte e diversos pla-

⁵⁹¹ Cfr. *ibid.*, p. 345.

⁵⁹² *Ibid.*, p. 346.

nos. Depois, porque traduz expressivamente a descentração requerida a um indivíduo para que a pessoa se constitua para ele.

Quer dizer, Ortega coloca o problema da construção da pessoa num plano mais originário do que é habitual, uma vez que aponta a atitude que tem de ser adoptada antes de aplicar e mesmo de discutir as concretas ajudas educativas à personalização. O princípio do respeito pela pessoa, nomeadamente pela pessoa do educando, torna-se desde logo menos vago, porquanto a categoria de *pessoa* usada por Ortega estabelece por si só a obrigação de *transmigrar* ao Outro. O filósofo exprime-o, embora pela negativa, numa fórmula taxativa, segundo a qual “yo no puedo sentir algo como siendo persona si no *aprendo* a considerarme como objeto de su periferia.”⁵⁹³ Consequência imediata desta concepção é o derrubar de certos preconceitos de unilateralidade que persistem vulgarmente, *exempli gratia* quando se fala em processo de *ensino-aprendizagem* ou em relação *educador-educando*. Se fizermos das expressões uma espécie de estribilhos, mais fácil será perder de vista que cada um dos pólos ligados pelo hífen pode ter por sujeito o mesmo indivíduo: quem ensina também aprende; quem é educador também é educando. E, no que respeita à construção da pessoa, aquele que desempenha o papel de formador tem previamente de *aprender*, entre muitas outras coisas, a situar-se na periferia do formando, o que implica sair de si e tomar-se a si próprio a partir do Outro. Nas palavras de Ortega, “al verme como elemento del paisaje ajeno, me estoy viendo desde el prójimo, es decir, que virtualmente estoy usando su pupila y viviendo su vida.”⁵⁹⁴

⁵⁹³ Ibid.. (O sublinhado é nosso.)

⁵⁹⁴ Ibid..

No jornalismo ou na docência, como conferencista ou como deputado, o filósofo madrileno deu mostras suficientes de que, de facto, pautava a sua vida por esse preceito de porosidade que obriga cada ser humano a uma ida ao Outro, para poder conhecê-lo na sua perspectiva e poder conhecer-se a si mesmo no lugar que tem nessa perspectiva de outrem. Mas não é por referência às suas actividades que agora nos interessa conferir a coerência em Ortega da citada concepção de pessoa. Que presença tem esta em análises de temas educacionais mais circunscritos, eis o que em seguida exemplificaremos.

No ano lectivo de 1932/1933, Ortega iniciou as aulas da sua *cátedra*, dizendo aos alunos uma frase surpreendente: “vamos a estudiar Metafísica, y eso que vamos a hacer es, por lo pronto, una falsedad.”⁵⁹⁵ Não é o objecto do estudo, esclarece de imediato, o que afirma ser afectado de falsidade, mas sim esse peculiar *fazer* que é estudar uma disciplina. Após reconhecer que uma tal frase, com a sua tese, não será a mais oportuna para um professor dizer aos seus alunos no começo de um *curso*, por poder conduzir ao abandono das suas aulas o que provaria ser um *exceso pedagógico*, Ortega explica as razões do seu enunciado. Dado que este não afirma que estudar seja só uma falsidade, basta que uma das facetas do estudar tenha este carácter para o enunciado ser verdadeiro; e o professor de Metafísica vai encontrar essa faceta no confronto entre a constituição das disciplinas e o estudo destas. Elas foram criadas graças ao esforço árduo desenvolvido por alguns homens, que delas sentiam necessidade. Esses homens procuravam algo que aquietasse a sua inquietude.

⁵⁹⁵ IDEM, *L.M.*, op. cit., p. 15. A «Lección I», que citamos, foi parcialmente publicada em «La Nación», de Buenos Aires, em 23.IV.1933, sob o título *Sobre el estudiar y el estudiante (Primera lección de un curso)* e encontra-se também in IDEM, *O.C.*, IV, pp. 545-554.

tude intelectual e, por isso, é apropriado falar de verdade a respeito do que com afã buscaram e descobriram. Generalizando, então, “una verdad no existe propiamente sino para quien la ha menester, (...) una ciencia no es tal ciencia sino para quien la busca afanoso, en fin, (...) la Metafisica no es Metafisica sino para quien la necesita.”⁵⁹⁶

Há, claro, várias formas de necessidade agrupáveis em dois grandes tipos: o da que é sentida como minha, imediata, com raízes em mim, autêntica; e o da que me é imposta do exterior, ainda que a aceite. A aceitação pelo homem de uma necessidade externa, mediata, coloca-o sempre numa situação equívoca, pois é como se fosse convidado a tornar sua uma necessidade que, de facto, não é sua; como se fosse convidado a uma ficção, que, por maior que seja a sua boa vontade, tem poucas probabilidades de se tornar realidade. O estudante vive uma situação semelhante, na medida em que não sente, salvo em casos excepcionais, uma necessidade directa, precisa e urgente da ciência e, no entanto, vê-se obrigado a ocupar-se dela. O que o estudar tem de falsidade está, segundo Ortega, nesta ambivalência que caracteriza o estudante, isto é, “un ser humano, masculino o femenino, a quien la vida impone la necesidad de estudiar las ciencias de las cuales él no ha sentido inmediata, auténtica necesidad.”⁵⁹⁷ Ortega ressalva que aqueles para quem a resolução de certos problemas é vivida como uma carência genuína, não só são muito raros, como não devem ser considerados estudantes no sentido habitual: são os que, à falta de estudos e de ciências, os inventariam por si, dedicando-se a investigar por força da sua inexorável vocação.⁵⁹⁸ Enquanto isso, na *imensa e normal maioria* dos que realizam o verdadeiro sentido das pala-

⁵⁹⁶ IDEM, *L.M.*, op. cit., p. 16.

⁵⁹⁷ Ibid., p. 18.

⁵⁹⁸ Cfr. *ibid.*, p. 19.

bras «estudar» e «estudante» “reconoceremos que en el mejor caso siente el estudiante una necesidad sincera, pero vaga, de estudiar «algo», así *in genere*, de «saber», de instruirse.”⁵⁹⁹ Ora, este estado de espírito opõe-se diametralmente ao que está na origem das ciências e resulta, não de um desejo diáfano, mas de uma necessidade vital de um saber determinado.⁶⁰⁰

Para dilucidar a sua tese, Ortega acrescenta ainda que o estudante, ao contrário do criador da ciência, encontra esta já feita e, por tendência, não critica o seu conteúdo, antes procura reconfortar-se pensando que esse conteúdo tem um valor definitivo, que é a pura verdade.⁶⁰¹ Para além de correcta, esta observação parece-nos ser muito relevante, por denunciar como limitada e não científica a forma a-crítica de alguém se aproximar da ciência. Por seu turno, aquele que sente precisar profundamente da ciência, situa-se sempre perante o saber feito com suspeita; a verdade de que precisa, com que se angustia, afigura-se-lhe inexistente, ao ponto de chegar a ter de desfazer a ciência que já está aí, para a corrigir, renovar, recriar.

Dir-se-á que os estudantes jovens possuem uma curiosidade sincera e que, inclusive, ela se orienta por certos interesses. Esta objecção hipotética leva Ortega a condenar a excessiva importância concedida, por inspiração do Século XIX, à curiosidade, sem a prudência de averiguar que esta, ao lado do seu sentido primário de autêntica preocupação por

⁵⁹⁹ Ibid., p. 18. “Sería encantador que ser estudiante significase sentir una vivacísima urgencia por este o el otro y el otro saber. Pero la verdad es estrictamente lo contrario: ser estudiante es verse el hombre obligado a interesarse directamente por lo que no le interesa o a lo sumo le interesa sólo vaga, genérica o indirectamente.” - Ibid., p. 20.

⁶⁰⁰ Cfr. *ibid.*, pp. 18-19.

⁶⁰¹ Cfr. *ibid.*, p. 19.

algo, pode significar pejorativamente uma procura mecânica de algo que não é objecto de verdadeiro interesse.⁶⁰² “Cuando se dice, pues, que la curiosidad nos lleva a la ciencia, una de dos – conclui Ortega –, o nos referimos a aquella sincera preocupación por ella que no es sino lo que yo antes he llamado «necesidad inmediata y autóctona» – la cual reconocemos que no suele ser sentida por el estudiante –, o nos referimos al frívolo curiosear, al prurito de meter las narices en todas las cosas, y esto no creo que pueda servir para hacer de un hombre un científico.”⁶⁰³

A falsificação do estudar, resultante de este não ser realizado por obrigação íntima do estudante, agrava-se pelo facto de o estudo ser dissociado em diversas especialidades, cada uma das quais constituída por disciplinas singulares, por uma ou por outra ciência particular. Não há por que nos iludirmos de que elas possam ser para o estudante uma efectiva e profunda necessidade. Aliás, Ortega vai mais longe e afirma que, assim como o estudar é constitutivamente contraditório e falso, ser estudante é algo de *artificial*. Recorrendo à sua doutrina antropológica, o filósofo defende que os homens podem ser de modo autêntico sujeitos de diferentes *fazer*s, desde que estes decorram em cada um da sua própria condição humana, o que não lhe parece verificar-se no caso do estudante: “(...) el hombre por sí mismo no sería nunca estudiante, como el hombre por sí mismo no sería nunca contribuyente. *Tiene* que pagar contribuciones, *tiene* que estudiar, pero no *es* ni contribuyente ni estudiante.”⁶⁰⁴

⁶⁰² Cfr. *ibid.*, pp. 20-21.

⁶⁰³ *Ibid.*, p. 21.

⁶⁰⁴ *Ibid.*, p. 22.

Torna-se evidente de que maneira a identificação orteguiana entre autenticidade humana, imperativo íntimo de ser e verdade está na base do polémico enunciado com que abriu em 1932 o *curso* de Metafísica na *Universidad Central* de Madrid. Mas o que Ortega queria marcar, acima de tudo, na ocasião era a natureza paradoxal de uma actividade regulada pela Pedagogia e a direcção que deveria tomar uma indispensável reforma do ensino. Se estudar é fazer por obrigação algo de que não se sente falta e essa falsidade se estende a todos os âmbitos do ensino, o que se impõe, primeiramente, é diagnosticar a situação para a fazer reverter em favor do homem. Segundo Ortega, não se costuma sublinhar tanto quanto se devia “que en ningún orden de la vida sea tan constante y habitual y tolerado lo falso como en la enseñanza”⁶⁰⁵, ao ponto de ser quase normal que o estudante não estude; ou que, mesmo estudando com vontade, não aprenda; e que o professor, qualquer que seja a razão pela qual o estudante não aprende, não possa dizer que ensina e sim, quando muito, que tenta ensinar, sem conseguir.

Em segundo lugar, é preciso perceber que, apesar de ser algo *humanamente falso*, o estudo não pode ser dispensado. Pelo contrário, o crescimento gigantesco dos saberes aumenta até a sua justificação, embora em simultâneo dificulte ao estudante a assimilação de ideias vivas, isto é, a aquisição do verdadeiro saber ou da cultura. Ortega repete, por isso, o seu alerta contra o fenómeno típico do nosso Século, em que do enorme progresso surge um homem médio inculto, pois sob a capa dos inúmeros conhecimentos que lhe são transmitidos é incapaz de os revitalizar dentro de si⁶⁰⁶. Parece haver, então, uma dupla pro-

⁶⁰⁵ Ibid..

⁶⁰⁶ Cfr. *ibid.*, p. 23.

porcionalidade inversa: entre a vastidão do saber e o que o homem pode assimilar; entre a necessidade de estudar e as probabilidades de que este seja bem sucedido. O problema já de si bicorne tem ainda uma particularidade agravante, a saber, a insuficiência do estudo como factor de compreensão de uma ciência, pois é preciso sentir autenticamente as perguntas desta, para entender as soluções que lhe procura dar⁶⁰⁷.

Diagnosticada a situação e circunscrito o problema, Ortega sugere, enfim, que o remédio ou solução consiste “en reformar radicalmente ese hacer humano que es el estudiar” e, com essa finalidade, “volver del revés la enseñanza y decir: enseñar no es, primaria y fundamentalmente, sino enseñar la necesidad de una ciencia, y *no* enseñar la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante.”⁶⁰⁸ A tarefa de *ensinar a necessidade de uma ciência* não será certamente mais fácil do que ensinar uma ciência. Sem desenvolver este tema, Ortega deixa-nos pelo menos em resumo a sua proposta, que não pactua com uma ilusão de fazer humano. Com efeito, se se atende à pessoa do educando, ver-se-á que ele apenas aprende o que se lhe apresenta como resposta a uma pergunta por si sentida. De nada serve, por conseguinte, querer ensinar-lhe algo se antes ele não sentir verdadeira precisão de o aprender. Ainda que de um modo geral não estude para resolver problemas propriamente da sua vida, o estudante só aprenderá o que se lhe afigurar como resposta satisfatória para uma questão compreensível. Daí que ensinar uma ciência tenha como requisito prévio a necessidade desta; não sendo tal necessidade característica do estudante, este terá primeiro de a aprender; e esta aprendizagem, por sua vez, só será bem sucedida se o estudante

⁶⁰⁷ Cfr. *ibid.*, pp. 23-24.

⁶⁰⁸ *Ibid.*, p. 24.

passar, não a fingir ou a aceitar, mas a sentir intrinsecamente a necessidade dessa ciência. Então, sim, aprenderá algo e, entregando-se ao saber por motivação própria, cultivá-lo-á com a autonomia que distingue o estudioso do estudante vulgar.

Apontámos antes, de passagem, que Ortega baseia as suas teses sobre o estudar e o estudante na ampla reflexão sobre o ser e a verdade da vida humana que atravessa toda a sua obra. Perfilhar a acção individualmente ponderada e decidida é bem a regra de todo o pensamento orteguiano e mesmo o que este considerava a chave dos projectos europeus até ao momento em que a *socialização do homem* passou a ser confundida com aniquilação de toda a individualidade.⁶⁰⁹ Espírito liberal nos diferentes campos de intervenção humana, Ortega medita no domínio da Educação o mesmo confronto entre *pessoa, autenticidade, solidão*, por um lado, e *gente, inautenticidade, alteração*, por outro. Apesar da adversidade crescente que o seu tempo já manifestava, a sua proposta primordial é de fomento de atitudes, de convicções e de ideias com profunda e forte raiz individual para que resistam à inevitável corrosão da vida colectiva, onde elas servem de contrapeso. A tarefa de educar configura-se, pois, a partir do que *En torno a Galileo* chama o problema da *coincidência do homem consigo mesmo*, ou seja, do encontro de cada um com as suas próprias crenças e ideias, graças às quais vive em verdade na sua circunstância⁶¹⁰.

Para uma filosofia centrada no viver humano concebido como processo árduo de *quefazeres*, a educação teria de ser vista como instrumento fundamental, ganhando a fôr-

⁶⁰⁹ Cfr. IDEM, *La socialización del hombre*, in «El Espectador» - VIII, op. cit., pp. 743-746.

⁶¹⁰ Cfr. IDEM, *T.G.* op. cit., pp. 81-92 (páginas já por nós esclarecidas - cfr. Parte II - Cap. 4).

mula *preparar para a vida* - tão banalizada hoje em dia - contornos definidos, que excluem a ideia de conformidade com *status quo*. Esta conformidade trairia desde logo o carácter circunstancial da vida, bem como o que Ortega chama o *instinto frenético do homem em direcção ao óptimo*⁶¹¹. De facto, para o homem - essa “entidad extrañísima que para ser lo que es necesita antes averiguarlo, (...) preguntarse lo que son las cosas en su derredor y lo que es él en medio de las cosas”⁶¹² - a vida traz consigo uma responsabilidade de aperfeiçoamento. Segundo o filósofo, a *capacidade humana de insatisfação*, se não degenerar na petulância dos que são insensíveis às qualidades valiosas dos seres, pode adoptar *dois modos excelentes*: o descontentamento metafísico radical em que o homem se apercebe da imperfeição do que o rodeia e, sem por ela se culpabilizar, não a mitiga por dever de lealdade consigo mesmo; e o descontentamento em relação às suas próprias obras, cujos defeitos sente serem-lhe imputáveis e o estimulam a traçar um *perfil ideal*, que sirva de *norma* para ir depurando progressivamente tudo o que faz.⁶¹³

Se nada é fácil na vida humana autêntica, melhorar não o será também, tanto mais que acarreta toda a complexidade dos processos de transformação histórica. Sendo o homem apenas o que fizer na *dialéctica da razão vivente*⁶¹⁴, ele tem de acautelar-se quanto à proporção entre as influências que recebe do exterior e o que em si encontra como parâmetros para a sua acção. A história - que muitos políticos actuais evocam com chocante leviandade - será o balanço do choque entre a circunstância e a vocação de cada um de nós

⁶¹¹ Cfr. ORTEGA Y GASSSET, José, *La «Filosofía de la Historia» de Hegel y la historiología*, in *O.C.*, IV, p. 522.

⁶¹² IDEM, *T.G.*, op. cit., p. 21.

⁶¹³ Cfr. IDEM, *La «Filosofía de la Historia» de Hegel y la historiología*, op. cit., pp. 521-522.

⁶¹⁴ Cfr. IDEM, *T.G.*, op. cit., p. 135.

multiplicado pelo número de indivíduos. É evidente que haveria ainda que fazer deste multiplicador um instrumento, mais do que numérico, qualitativo, o que dá indícios suficientes da variedade de vectores a considerar na compreensão do ser humano e da educação de que ele necessita.

Por isso Ortega é tão cuidadoso na exploração dos temas imbricados que ditam a arquitectura da sua filosofia e muitas vezes se escondem sob títulos nada pomposos. *Sobre las carreras*⁶¹⁵ é neste sentido um bom exemplo. Resultado da reflexão do professor de Metafísica com os seus alunos acerca do que é a Filosofia como *carreira* e como *vocação profissional*, o texto - publicado em 1934 em «La Nación», de Buenos Aires - insiste sob diversas formas na distinção entre o que fazemos por necessidade social e o que fazemos por necessidade pessoal. Referindo-se a diferentes acepções da palavra *carreira*, Ortega sublinha o carácter metafórico que ela adquire para exprimir o esforço dispendido por cada homem, ao longo de uma trajectória por si escolhida. Esta *carreira da vida*, que se apresenta como cadeia de *fazer*s realizados desde um primeiro a um último momento, é forçosamente “una línea o perfil individualísimo de existencia.”⁶¹⁶ No seu uso mais vulgarizado, porém, o termo *carreira* perdeu esse sentido individual e passou a significar um número muito mais reduzido de trajectórias: os tipos profissionais que se encontram pré-estabelecidos na sociedade. Diminuído na sua extensão, o conceito subjaz agora a *carreiras profissionais*, que são, portanto, *esquemas sociais de vida*, em que predomina designada-

⁶¹⁵ Cfr. IDEM, *Sobre las carreras*, in *O.C.*, V, pp. 167-183.

⁶¹⁶ *Ibid.*, p. 169.

mente o trabalho espiritual⁶¹⁷ e nos quais o indivíduo aloja a sua vida⁶¹⁸, ou seja, a que o é propriamente.

O leque de *carreiras* varia de época para época e o filósofo exemplifica como a sua diferenciação progressiva é, em boa parte, um produto da evolução da sociedade que vai determinando quais os tipos de serviços de que precisa mais em cada uma das suas etapas. Na melhor das hipóteses, sugere Ortega, a vocação do indivíduo coincide no essencial com a carreira que lhe foi possível escolher entre as que estavam disponíveis no seu perímetro social; no entanto, com rigor, *é uma abstracção dizer que se tem vocação para uma carreira*, porque estritamente a vocação do homem é-o para uma vida individual, concreta, integral, com muitos aspectos que um esquema social, qualquer que ele seja, deixa de fora.⁶¹⁹ Por isso, a carreira, ao incluir facetas que não nos interessam e ao não contemplar muitas que nos importam, nunca coincide por completo com o que a nossa vida tem de ser. O autor resume-o desta forma: “Al alojar en ella nuestra vida notamos que su molde estandarizado nos obliga tal vez a amputar algo de lo que debía ser nuestra vida; es decir, nos impone sin más y *a priori* una dosis de fracaso vital.”⁶²⁰ Nem sequer a maior diversidade de carreiras passíveis de escolha obvia a essa limitação *a priori*, pois se, por um lado, *aumentam as probabilidades de coincidência entre o indivíduo e o molde social da sua vida*, por

⁶¹⁷ Cfr. a abordagem de Ortega, ainda que sumária, do problema da divisão social que está associada à distinção entre *carreiras* e *ofícios* - cfr. *ibid.*, p. 170.

⁶¹⁸ Cfr. *ibid.*, p. 171.

⁶¹⁹ Cfr. *ibid.*, pp. 171-172.

⁶²⁰ *Ibid.*, p. 172.

outro, em virtude da especialização crescente das profissões *a carreira assume cada vez menos lados da nossa vida*.⁶²¹

Em todo o caso, o homem procura inevitavelmente na sociedade a que pertence a pauta de que carece para viver e o que encontra são funções sociais protagonizadas por outros homens ou em aberto para serem desempenhadas. A maior parte dos indivíduos faz a sua opção por um dos serviços fomentados, através de vários meios, pelo corpo colectivo, ao passo que só raras vezes a vocação de alguém é tão genial que dá origem a uma nova função. A Ortega interessava particularmente estabelecer perante os seus alunos esta distinção, uma vez que ela permitia fazer-lhes perceber qual a sua relação com a Filosofia que queriam aprender e, ao mesmo tempo, definir a actividade originariamente criada por certos indivíduos, que a exercitaram por uma necessidade íntima radical que não se conformava com um exercício profissional já existente.

Enquanto na *lição* publicada com o título *Sobre el estudiar y el estudiante*⁶²² o professor madrileno contrapunha ao que se faz por *necessidade externa* o que se faz por *necesidade interna*, na *lição* que veio a público no ano seguinte, intitulada *Sobre las carreras*, contrapõe o que se faz por necessidade profunda de algo que está ainda por criar do que se faz por vontade de assimilar e exercer uma função social. Fala, então, em “necesidad angustiosa” e em “necesidad deliciosa”⁶²³, nenhuma das quais, obviamente, é sentida pelo mero *estudiante* na acepção já esclarecida. Pensar na aprendizagem da Filosofia dava a Ortega ocasião para discernir, quer os que a estudavam como se fosse outra disciplina qualquer

⁶²¹ Cfr. *ibid.*

⁶²² Cfr. Parte III - n. 595.

⁶²³ Cfr. IDEM, *Sobre las carreras*, op. cit., p. 176.

(condenando-se de imediato a um agir inautêntico ou falso), quer os que queriam efectivamente aprendê-la.⁶²⁴ Acerca destes é legítimo esperar que a sua carreira beneficie por não chocar com a vocação e, por arrastamento, pode falar-se a seu respeito de *vocação profesional*. Contudo, a acepção estrita de *vocação* no pensamento orteguiano mantém-se reservada para o projecto individual de vida que só excepcionalmente se cumpre com a sua integralidade num fazer criador. No domínio da Filosofia, portanto, falar-se-á em vocação (filosófica) em sentido rigoroso apenas acerca daqueles para quem viver, de modo autêntico, tem de ser filosofar.

Visto que realizar a vocação pressupõe saber cada um o que tem de fazer, percebe-se facilmente a relevância das preocupações educativas em épocas em que não se verifica essa condição. Em Maio de 1935 - numa transmissão radiofónica emitida de Madrid para Buenos Aires -, Ortega diagnosticou precisamente, na situação que lhe parecia dominante no Ocidente e até no resto do mundo, uma insatisfação generalizada, resultante de o homem, individual e colectivamente tomado, não saber o que tinha de fazer. Sob o sugestivo título *Lo que más falta hace hoy*⁶²⁵, o filósofo expõe com brevidade a reflexão sobre o seu contexto histórico, em que à relativa abundância de meios para viver não correspondia igual nível de realização humana. Depois de uma interessante introdução (sobre as potencialidades e limites da voz) em que aproveita para referir o significado pessoal da vida argentina, o autor recorre à sua doutrina da realidade radical reveladora de que “el factor

⁶²⁴ Cfr. *ibid.*, p. 179.

⁶²⁵ Cfr. IDEM, *Lo que más falta hace hoy*, in *O.C.*, V, pp. 237-241.

más importante de la condición humana es el proyecto de vida que inspira y dirige todos nuestros actos.”⁶²⁶ Por consequência, se é doloroso para o homem não poder concretizar o seu programa vital por falta de meios, mais ainda será nem sequer saber qual é esse programa. A alguém nesta situação de nada serve que se acumulem na sua circunstância muitos e poderosos instrumentos, porque “no le fallan las cosas en torno a él, sino que se falla a sí mismo. Se es a sí mismo estorbo y radical dificultad.”⁶²⁷ Algo semelhante via Ortega suceder ao homem contemporâneo em geral, o que dava à crise vivida na altura aspectos pouco frequentes na história.

Ultrapassar uma tal crise passa por perguntar *o que fazer?* contra a corrente, ou seja, quando o problema consiste exactamente em não se saber o que fazer ou ser. Para o pensador espanhol, o primeiro passo a dar na tentativa de encontrar uma resposta é pensar sobre o que o presente nos dá, sobre o que estão fazendo os homens que não sabem o que fazer. Com grande perspicácia diz-nos, então, que na maioria “de las gentes y de los pueblos la situación de no saber en verdad qué hacer, de no tener un proyecto de vida claro, sincero, auténtico, dispara insensatamente un afán de actividad superlativa, precisamente porque ante el vacío de un auténtico quehacer pierden la serenidad y, atropelladamente, procuran llenarlo con un furor de actuación y un entusiasmo frenético que sean capaces de compensar su insinceridad con un aspecto de empresa tremebunda y definitiva.”⁶²⁸ Não poderíamos evitar esta longa citação, por clarificar um fenómeno especialmente evidente e grave hoje

⁶²⁶ Ibid., p. 239.

⁶²⁷ Ibid., pp. 239-240.

⁶²⁸ Ibid., p. 240.

em dia. A referida *perda da serenidade* ou *tentativa desesperada de aplacar o desespero*⁶²⁹ reclamam, sem dúvida, os seus contrários: a calma com que se buscam ideias claras sobre a sociedade e o indivíduo e começar por não fazer qualquer coisa até saber o que há que fazer. Eis o desafio que Ortega lança e que pedagogicamente enfrenta desde logo, atestando com as suas concepções filosóficas o valor da reflexão, que é apanágio do homem capaz de solidão e autenticidade.

Um conselho curioso deixado pelo filósofo aos seus ouvintes de *Lo que más falta hace hoy* é o de que procurassem a resposta, ao problema que lhes expusera, *lendo pouco e pensando muito*⁶³⁰. Sublinhamos este aspecto na passagem para a referência a um outro texto, que, para além de ajudar a esclarecê-lo, nos parece ter também importância do ponto de vista educacional. Trata-se das duas últimas partes do discurso inaugural lido por Ortega, em 20 de Maio de 1935, num congresso internacional de bibliotecários.⁶³¹ A meditação orteguiana parte da imensa quantidade de livros que torna quase impossível lê-los bem⁶³² e faz pensar que, se cada geração nova “va a seguir acumulando papel impreso en la proporción de las últimas, el problema que plantee el exceso de libros será pavoroso.”⁶³³ Usando uma imagem que lhe é cara, o orador fala numa *selva de livros*, na qual a cultura lançou os homens e para sobreviver na qual é preciso *organizar a produção do livro*⁶³⁴. A existência

⁶²⁹ Cfr. *ibid.*.

⁶³⁰ Cfr. *ibid.*.

⁶³¹ Cfr. IDEM, «El libro como conflicto» e «¿Qué es un libro?», in *Misión del bibliotecario*, in *O.C.*, V, pp. 227-234.

⁶³² “Hay demasiados libros - considera Ortega -. Aun reduciendo sobremanera el número de temas a que cada hombre dedica su atención, la cantidad de libros que necesita ingerir es tan enorme que rebosa los límites de su tiempo y de su capacidad de asimilación. (...) Esto le lleva a leer de prisa, a leer mal y, además, le deja con una impresión de impotencia y fracaso (...)” - *Ibid.*, p. 227.

⁶³³ *Ibid.*.

⁶³⁴ Cfr. *ibid.*, p. 229.

de um número excessivo de livros inúteis e sem qualidade alguma, por um lado, e a falta de outros essenciais ao avanço da investigação, por outro lado, são para o filósofo sinais de uma produção *sem regime* que pode pôr em causa o livro *como modo humano*.⁶³⁵

No intuito de justificar que nem tudo o que se diz merece ser fixado por escrito, Ortega distingue os dizeres que têm finalidade fora deles (nomeadamente de natureza quotidiana) dos dizeres com carácter substantivo, ou seja, aqueles em que se diz *o que há que dizer* e não importa apenas a quem o emite.⁶³⁶ “Sólo este decir reclama esencialmente su conversación y, por tanto, que quede escrito”⁶³⁷, enquanto que, pelo contrário, o que se escreve sem interesse ou potencialidade para ser repensado por quem leia, pode ter a aparência de livro e ser vendido como tal, mas será um *falso libro*, algo destituído de vitalidade⁶³⁸.

A proliferação anárquica do que se imprime, juntamente com uma das consequências mais graves do seu consumo desmesurado, a saber, a adopção cega de ideias alheias, de pseudo-ideias⁶³⁹, leva Ortega a enaltecer a missão que prevê para os bibliotecários. Pensa nestes, sobretudo, como orientadores do leitor não especializado, que carece de uma espé-

⁶³⁵ Cfr. *ibid.*, pp. 228-229.

⁶³⁶ Cfr. *ibid.*, pp. 231-232.

⁶³⁷ *Ibid.*, p. 232.

⁶³⁸ “Hay (...) abuso sustancial de la forma de vida humana que es el libro, siempre que alguien se pone a escribir uno sin tener previamente algo que decir de entre lo que hay que decir y que no haya sido escrito antes. (...) apenas se convirtió en interés social y con ello resultó un negocio crematístico o de prestigio hacer libros, comenzó la fabricación del falso libro, de unos objetos impresos que benefician de su externo parecido con el verdadero libro.” - *Ibid.*

⁶³⁹ “Hoy se lee demasiado: la comodidad de poder recibir con poco o ningún esfuerzo innumerables ideas almacenadas en los libros y periódicos, va acostumbrando al hombre, ha acostumbrado ya al hombre medio, a no pensar por su cuenta y a no repensar lo que lee, única manera de hacerlo verdaderamente suyo.” - *Ibid.*, p. 229.

cie de *higienista* ou de *filtro* para as suas leituras⁶⁴⁰, mas espera igualmente deles a criação da técnica bibliográfica imprescindível aos investigadores, um mecanismo de maior precisão que poupe esforços inúteis e permita ter um *conhecimento histórico efectivo*, reputado pelo filósofo como essencial⁶⁴¹.

A função mais nobre dos livros autênticos é, justamente, a de serem memórias escritas do que merece perpetuar-se. Por isso, *o livro é o dizer exemplar*, o dizer excepcional que pela sua natureza requer ser fixado, materializado, para assim resistir ao carácter efêmero de tudo o que vive. Ortega refere-o com expressividade incomparável: “Evidentemente se intenta con ello proporcionarle algo que por sí no tenía: la permanencia. El decir, como todo lo viviente, es fungible. Nacer es en él ya irse muriendo. El decir es tiempo, y el tiempo es el gran suicida.”⁶⁴² Ao objectivar em livro um dizer, *é como se virtualmente uma voz anónima o fosse dizendo sempre*⁶⁴³.

No entanto, os *dizeres escritos* têm, como Platão mostrou no *Fedro*, os seus limites. E nada melhor do que a doutrina orteguiana das circunstâncias para ajudar a perceber que o horizonte vital típico de qualquer realidade humana fica, no caso do dizer, apenas tácito, suposto. Ou seja, o dizer surge fatalmente de uma situação à qual está ligado e que por isso mesmo não necessita de explicitar; ela é parte importante do seu sentido, é o solo de que se alimenta o declarado. Neste o dizer reduz-se a *fragmento de si mesmo* e, apesar do para-

⁶⁴⁰ Cfr. *ibid.*.

⁶⁴¹ Cfr. *ibid.*, pp. 227-228.

⁶⁴² *Ibid.*, p. 232.

⁶⁴³ O filósofo compara sugestivamente esta acção virtual de uma incansável voz anónima com a dos *moínhos de orações*, característicos do Tibete, que *encarregam os ventos de rezar perpetuamente* - cfr. *ibid.*.

doxo, cabe afirmar que *o dizer se compõe, sobretudo, de silêncios*⁶⁴⁴. Quando se trata de fixar por escrito um dizer, são ainda caladas mais coisas, uma vez que *só as palavras podem conservar-se e não as intuições viventes que integram o seu sentido*⁶⁴⁵.

O livro tem, por conseguinte, um estranho carácter residual e Ortega menciona-o como *a cinza do pensamento efectivo*⁶⁴⁶. Por este facto, o livro não é suficiente para que o pensamento sobreviva, sendo preciso que outro homem reproduza a situação vital que desencadeou o pensar e, desse modo, reviva, entenda e salve o dizer originário. Isto é o que não se faz *quando se lê muito e se pensa pouco*, ideia com que termina o discurso do filósofo aos bibliotecários e que agora se entende cabalmente como base do conselho dado em *Lo que más falta hace hoy*⁶⁴⁷.

Creemos ser de extrema evidência o valor pedagógico da meditação orteguiana sobre o livro e sobre a leitura como revitalização do pensamento nele contido. Num momento em que se revela, privilegiadamente no domínio do Ensino, o fracasso de um recurso deturpado aos livros, cuja presença se torna ainda mais ténue - quase ausência - pelo abuso das fotocópias⁶⁴⁸, nada supera em urgência uma reflexão com o mesmo objecto e a mesma profundidade. Por que motivos se insiste em partir do princípio de que os alunos dos Ensinos Secundário e Universitário lêem e é esse o meio fundamental da sua preparação escolar, se tudo indica que na sua maioria nem no Ensino Primário, nem no meio sócio-familiar eles

⁶⁴⁴ Cfr. *ibid.*, p. 233.

⁶⁴⁵ Cfr. *ibid.*, pp. 233-234.

⁶⁴⁶ Cfr. *ibid.*, p. 234.

⁶⁴⁷ Cfr. Parte III - n. 630.

⁶⁴⁸ Para não falarmos desse outro abuso, o do retroprojector, que lança na escuridão, não apenas a sala de aula, mas também demasiadas vezes os que nela se reúnem, encobrimo-lhes a origem da informação dos acetatos e o contexto em que os dados apresentados têm sentido - sem raiz, sem terra e sem luz acontecerá, de certo, ao conhecimento o que acontece às plantas em análoga situação.

aprenderam a ler com correcção, alguma facilidade e gosto? Ortega ajuda-nos a tematizar algo que a prática pedagógica nos aponta a cada passo: que os livros - na hipótese de que os haja e bons - não bastam, como não basta repeti-los por puro psitacismo. A leitura de livros é uma operação difícil⁶⁴⁹. Se mal executada, tanto as suas potencialidades educativas, como o prazer insubstituível que pode proporcionar transmutam-se em elementos de uma farsa repugnante. De reconhecidas qualidades formativas, que o tempo presente continua a exaltar, não obstante os prodígios da mais recente *tecnologia da informação*, o livro parece- -nos, pois, sofrer não só pelos propagados *baixos índices do seu consumo* - linguagem que denota forte motivação comercial subjacente -, mas principalmente por uma grave irreflexão acerca dos seus conteúdos e ignorância da sua justificação histórica (*porquê e para quê existe?*). Entendemos que a Educação é, simultaneamente, responsável e vítima dessa anomalia, e ainda a melhor esperança para a sua cura.

Entre os muitos factores que para isso terá de ponderar, conta-se a inexcusável conclusão de que a salvaguarda do livro e a salvaguarda do pensamento andam de mãos dadas, bem como a de que o dizer humano está longe de se reduzir ao registo quotidiano e merece - em todas as suas dimensões - o cuidado, o cultivo, adequado aos fenómenos humanos sem excepção. Precisamos, por vezes, de analisar textos orteguianos de temática bastante circunscrita para perceber melhor como, afinal, o próprio filósofo demonstra a aplicabilidade do conjunto das suas concepções fundamentais no tratamento de questões com interesse educacional. Daí que não choque que entre as suas considerações sobre, por exemplo, a

⁶⁴⁹ Cfr. Introdução - n. 31.

*Miseria y esplendor de la traducción*⁶⁵⁰ Ortega possa incluir uma observação como esta: “Acaso sea uno de los síntomas más extraños y más graves de nuestro tiempo que vivimos sin modelos, que se nos ha atrofiado la facultad de percibir algo como modelo.”⁶⁵¹ O autor encontra-se a discutir, aliás com grande maestria, particularidades da penosa tarefa de traduzir - que de tão difícil nunca chega a ser totalmente conseguida, nunca deixa de ser utópica⁶⁵². Desenvolve, para esse efeito, diversas posições filosóficas suas sobre o homem (os seus projectos e os obstáculos à sua concretização), sobre os *utopismos* (o *mau*, que consiste em supor que tudo o que desejamos é possível e até fácil, e o *bom*, que procura conhecer primeiro a realidade e, então sim, esforçar-se em reformá-la o mais possível) e sobre o falar ou dizer (cujos silêncios constituintes variam de língua para língua)⁶⁵³. Baseado nelas, não vacila em formular ideias e sugestões, acaso *paradoxais* (no sentido de contrárias à opinião comum)⁶⁵⁴, entre as quais a de que *a tradução não é um duplo do texto original* e a de que traduzir as obras gregas e latinas é algo decisivo *para a educação do homem ocidental*⁶⁵⁵.

Patentemente interessado em definir, no essencial, o problema que tomou por objecto e aceitando o ensinamento de Schleiermacher de que só há verdadeira tradução quando o leitor é obrigado a abandonar os seus hábitos linguísticos e a mover-se dentro do do autor, Ortega chega à sua própria tese sobre a tradução como um *género literário*

⁶⁵⁰ Título sob o qual se reúnem vários artigos publicados em Maio e Junho de 1937, em «La Nación» - cfr. ORTEGA Y GASSET, José, *Miseria y esplendor de la traducción*, in *O.C.*, V, pp. 431-452.

⁶⁵¹ *Ibid.*, p. 449.

⁶⁵² Cfr. *ibid.*, pp. 433-439.

⁶⁵³ Cfr. *ibid.*, pp. 441-444.

⁶⁵⁴ Cfr. *ibid.*, pp. 440-441 e pp. 445-448.

⁶⁵⁵ Cfr. *ibid.*, p. 449.

aparte, capaz de nos aproximar da obra traduzida, de nos encaminhar para ela sem a repetir ou substituir. Em virtude desta sua função percebe-se a importância que pode ter num tempo caracterizado pela supracitada fraca capacidade de viver segundo modelos, assim como se percebe que as preocupações pedagógicas do autor o conduzam a mencionar o interesse das boas traduções na educação que julga necessária. Na irreverência do presente em relação a modelos, vê alguma vantagem no caso dos autores gregos e latinos, “porque al morir como normas y pautas, renacen ante nosotros como el único caso de humanidad radicalmente distinta de la nuestra, en la cual - merced a lo mucho de ellos que se ha conservado - podemos penetrar.”⁶⁵⁶ Grécia e Roma simbolizam então as únicas *viagens no tempo* possíveis e Ortega conclui que “este género de excursiones son lo más importante que hoy se puede intentar para la educación del hombre occidental.”⁶⁵⁷ Trata-se, portanto, de *tentar* um novo método educativo, pressupondo-se as traduções como seu instrumento fundamental e o conhecimento histórico como a grande finalidade. Quanto à razão desta, o filósofo é bastante explícito: “Dos siglos de pedagogía matemática, física y biológica, han demostrado por sus efectos que no bastan estas disciplinas para desbarbarizar al hombre. La educación fisicomatemática tiene que ser integrada por una auténtica educación histórica, la cual no consiste en saber listas de reyes y descripciones de batallas o estadísticas de precios y jornales en este o el otro siglo, sino que requiere ... un viaje al extranjero (...) que es otro tiempo muy remoto y otra civilización muy distinta.”⁶⁵⁸

⁶⁵⁶ Ibid.. Já em *¿Qué es filosofía?* Ortega tinha referido os gregos, não como *clássicos* e *pedagogos* a imitar, mas como *amigos* de quem queremos ser contraditores. - Cfr. IDEM, *Q.F.?*, op. cit., p. 397.

⁶⁵⁷ IDEM, *Miseria y esplendor de la traducción*, op. cit., p. 449.

⁶⁵⁸ Ibid..

Fazer renascer as *Humanidades*⁶⁵⁹ e educar no homem a sua *óptica* - necessariamente histórica - *para a verdade humana* são, em *Miseria y esplendor de la traducción*, reclamados no decurso de uma meditação sobre os limites e as potencialidades do acto de traduzir.⁶⁶⁰ Todavia, a articulação faz-se com tanta naturalidade que o inverso também ocorre, de certo modo, e Ortega acaba por indicar que tipo de traduções será preciso, a partir da sua reflexão sobre as carências formativas no mundo contemporâneo.⁶⁶¹

Quando se lhe oferece ocasião para apreciar alguma personalidade de renome pelo seu valor cultural, Ortega aproveita para usar as categorias e esquemas interpretativos integrantes da sua doutrina da vida humana, o que origina escritos biográficos de grande e inconfundível qualidade, *verbi gratia*, os centrados em Mirabeau, Goethe, ou Velázquez. O mesmo acontece no caso dos estudos sobre Juan Luis Vives, o humanista valenciano, cuja reflexão, em particular sobre o estado das *artes*, representa a passagem para a modernidade. É esta a leitura orteguiana do seu ilustre compatriota que vê como “el primer hombre en quien despierta *ligerísimamente* la sospecha de que más allá de la cultura medieval y de la seudocultura de su tiempo renovada en la antigüedad, hay otra cosa.”⁶⁶²

Vives, porém, como homem do seu tempo experimentou a dualidade característica da *figura de vida* dos Séculos XV e XVI, quer dizer, o choque entre a mundividência cristã imperante na Idade Média europeia e uma nova concepção de mundaneidade que só com

⁶⁵⁹ Para o esclarecimento da peculiar acepção orteguiana deste conceito cfr. Parte I - Cap. 6.

⁶⁶⁰ Cfr. ORTEGA Y GASSET, José, *Miseria y esplendor de la traducción*, op. cit., p. 450.

⁶⁶¹ Cfr. *ibid.*, pp. 450-452.

⁶⁶² IDEM, *Juan Vives y su mundo*, in *O.C.*, IX, p. 535.

Descartes e Leibniz seria devidamente assimilada. Logo, para compreender Vives, Ortega considera imprescindível a análise dos sintomas de renovação que despontaram no Século XIV, quer em Itália, quer nas regiões flamenga, germânica e inglesa. Refere-se, com algum pormenor, a Petrarca e a Erasmo como dois embriões de um amplo movimento que, em várias frentes, reclama mudança, que não se satisfaz com as fórmulas góticas, embora não veja no futuro, e sim no retorno ao passado, a saída para os seus anseios.⁶⁶³ Humanista e erasmista, Vives também denuncia a degeneração escolástica e tem dificuldade em projectar no tempo vindouro uma alternativa plausível. No entanto, o seu entusiasmo pela cultura clássica não o impede de interrogar a corrupção por ela sofrida e principalmente a forma de a depurar. É a este nível que Ortega encontra uma concepção original do *objecto*, do *para quê* e do *método* do saber que antecipa um tanto da visão moderna da ciência e coloca Vives, a despeito da sua vinculação inequivocamente humanista, no limiar de uma nova fase no Renascimento: “Hasta él el humanismo (que es - repito - retorno) es ascendente; desde Vives se baja ya francamente hacia una cultura profundamente nueva”⁶⁶⁴, por ele apenas tacteada *às cegas* como algo centrado no homem e no mundo, e como saber útil e empírico⁶⁶⁵.

Segundo Ortega, o *De disciplinis*, em especial, encerra uma meditação inovadora, não só *sobre o ensino das disciplinas* como o título faz supor, mas sobre o valor de todas as actividades humanas, o que lhe confere o carácter de verdadeiro *tratado da cultura*⁶⁶⁶.

⁶⁶³ Cfr. *ibid.*, p. 525 e ss..

⁶⁶⁴ *Ibid.*, p. 538.

⁶⁶⁵ Cfr. *ibid.*, pp. 535-536.

⁶⁶⁶ Cfr. *ibid.*, pp. 536-537.

Por seu turno, as peculiares propostas pedagógicas de Vives, no sentido de se universalizar a instrução e educar com base numa cuidadosa observação das capacidades de cada indivíduo, não são abordadas no estudo orteguiano, o que é compreensível, pois este tinha por objectivo contrastar a vocação do biografado com o seu mundo. Em cumprimento desse objectivo, justamente, Juan Luis Vives surge como um estudioso abnegado, *sério* e *sereno* num período marcado pela genialidade e pelo frenesim respectivo⁶⁶⁷. Limitado pela sua época, só nos últimos anos de vida se dedica por completo a uma investigação positiva do humano que, para Ortega, corresponde ao autêntico *si mesmo* do ilustre valenciano⁶⁶⁸, de quem diz ser “el primer antropólogo que ha existido, se entiende, como un primer albor de ello”⁶⁶⁹. Mais evidente nele do que esta inovação, que irá ganhando terreno lenta e supra-individualmente, é a plena assunção da necessidade, geralmente reconhecida no seu tempo, de reforma da cultura medieval. Sem se destacar por nenhum *feito monumental*, Vives apresenta-se, contudo, como uma vida singular dedicada ao estudo e à escrita⁶⁷⁰, como *um primeiro intelectual* que busca paulatinamente o que só no Século XVII triunfará como uma nova *imago mundi*⁶⁷¹. O grande humanista de Valência vive quando a Idade Média já não está na plenitude e a Idade Moderna tardará cerca de um século em afirmar-se e, nessa

⁶⁶⁷ Cfr. *ibid.*, pp. 539-540.

⁶⁶⁸ Cfr. *ibid.*, pp. 542-543.

⁶⁶⁹ *Ibid.*, p. 528.

⁶⁷⁰ Cfr. IDEM, *Vives*, in *O.C.*, V, p. 494. “(...) su biografía en el sentido usual del término, que es el que gusta al vulgo cultísimo o al vulgarísimo culto, lector de esas lamentables biografías noveladas, carece en absoluto de interés.” “(...) su vida (...) es un deslizarse de jornada en jornada, sentado encima de una mesa, pasando folios de librotos y haciendo volar cotidianamente sobre el área blanca del papel la pluma del ala de un ave.” - IDEM, *Juan Vives y su mundo*, op. cit., p. 543.

⁶⁷¹ “Un primer intelectual serio tarda en llegar a sí mismo. La seriedad es paulatina y un paso a paso. De aquí mi idea según la cual Vives empezó a lograr ser su auténtico «sí mismo» en sus muy últimos años. Si hubiera vivido más - para el pensamiento morir a los cuarenta y ocho es morir joven - es posible que la historia se hubiera ahorrado medio siglo.” - *Ibid.*. Cfr. IDEM, *Vives*, op. cit., pp. 502-507.

circunstância inquietante - que deixou de ser e ainda não voltou a ser uma *cultura de favas contadas*⁶⁷² -, a sua vocação acaba por realizar o melhor sentido das Humanidades. Em poucos autores se encontrará uma pesquisa tão cuidada das formas exemplares do humano que, como Ortega sugere, parte da cultura clássica, mas se projecta originalmente no futuro.

A admiração do filósofo madrileno por Juan Luis Vives coaduna-se por inteiro com a sua visão do papel invulgar e solitário do autêntico Intelectual⁶⁷³. A persistência que associa ao trabalho do seu compatriota insigne na perseguição da *Humanitas* irmanava-os, de algum modo, num essencial ideal formativo. A circunstância de Ortega foi, todavia, completamente outra, o que aumenta a importância de compreender como esse ideal que Vives simboliza pode e deve sere visado em pleno Século XX, não obstante as diferenças inevitáveis na sua fundamentação teórica e na sua aplicação prática. O discurso orteguiano vai, aliás, além do inevitável e procura meios inusitados para exprimir a sua concepção de homem e de educação.

É disso exemplo particularmente interessante o *Prólogo a «Veinte años de caza mayor», del conde de Yebes*, já por nós analisado no seu significado principal⁶⁷⁴. A caça, entendida como uma figura *sui generis* de que se reveste a vida humana, exige qualidades estimáveis - nomeadamente destreza, coragem, disciplina - que ela própria fomenta qual educador intencional. Daí que Ortega conclua a dado passo: “Esta enjundia de esfuerzo y hazaña que lleva dentro la caza, en su mejor estilo, ha hecho que siempre se la considerase

⁶⁷² Cfr. IDEM, *La cultura de las habas contadas*, in *O.C.*, IX, pp. 545-550.

⁶⁷³ Cfr. IDEM, *El intelectual y el otro*, in *O.C.*, V, pp. 508-516.

⁶⁷⁴ Cfr. Parte II - Cap. 7.

como una gran pedagogía, como uno de los métodos preferentes para educar el carácter.”⁶⁷⁵ Vista pelo olhar profundo do filósofo, a actividade venatória revela nos requisitos do seu exercício puro um enorme valor educativo. A experiência da perseverante atitude de alerta e da agilidade física, da humilde integração na paisagem e da autêntica tensão entre seres de duas espécies que caracterizam a caça representa por si só um cultivo peculiar de virtudes do qual é possível e mesmo desejável retirar ilações pedagógicas. Numa perspectiva muito genérica, até a simples amizade entre caçadores indicia as potencialidades formativas da caça, se bem que esta acarrete, por outro lado, questões morais dificilmente resolúveis. Com consciência delas, Ortega fala numa *eticidade da caça* e tece, a partir do problema de matar o animal caçado, algumas considerações éticas que ilibam o caçador da responsabilidade por esse fim constituinte da actividade a que se dedica.⁶⁷⁶ Embora nos pareça artificioso este argumento (uma vez que o caçador não será responsável pela finalidade da caça, mas é-o certamente pela sua opção em praticá-la), não nos interessa aqui rebatê-lo, ou confrontá-lo com outros da respectiva discussão, porquanto o que queríamos era confirmar, num escrito que na aparência nada tem de conteúdo pedagógico, que a meditação orteguiana sobre a vida humana em qualquer das suas formas traduz sempre, nalguma medida, as preocupações educativas que são a constante no nosso autor. Para uma análise cabal da caça, torna-se-lhe imprescindível avaliá-la em função das capacidades que com ela se promovem, da autenticidade que cabe a esse domínio de intervenção do homem, em suma, em função do papel formativo da actividade venatória.

⁶⁷⁵ ORTEGA Y GASSET, José, *Prólogo a «Veinte años de caza mayor», del conde de Yebes*, in *O.C.*, VI, p. 429.

⁶⁷⁶ Cfr. *ibid.*, pp. 466-471.

Graças ao propósito de analisar as coisas humanas a partir da sua *consistênciã própria* ou *interioridade*⁶⁷⁷, Ortega vai descobrindo nos variados objectos da sua atenção aspectos recônditos, que permitem ter deles uma imagem, não apenas invulgar, mas mais fiel e clarificadora. Daí também a aparente facilidade com que o filósofo consegue abordar temas muito diversos, resultando, porém, uma meditação unitária, de cunho inequivocamente orteguiano. Discorre, com idêntica profundidade, sobre o padrão moral da genuína caça desportiva, ou sobre a missão da Universidade e, em virtude de só no todo da sua obra podermos aquilatar as implicações pedagógicas do seu pensamento, somos obrigados a reconhecer importância, tanto às referências directas e evidentes a problemas educacionais, como às que exigem maior esforço para serem compreendidas na grande amplitude da sua riqueza que inclui, como já dissemos mais do que uma vez, um cariz pedagógico fundamental. E o mesmo cuidado é preciso ter em relação às referências dispersas a diferentes vectores do universo da Educação que encobrem sob o seu aspecto ocasional uma relevância quase sempre extraordinária. Por exemplo no «Prólogo para franceses», que Ortega escreveu em 1937 para *La rebelión de las masas*, encontramos uma menção passageira ao deficiente exercício do poder espiritual pela Universidade. O autor pretende dar uma série de esclarecimentos sobre as circunstâncias da sua obra, bem como sobre a sociedade europeia que podia apreciar naquela primeira etapa do seu longo exílio. É assim que alude ao isolamento vivido em França e a algumas conversas mantidas com as estátuas parisienses de figuras ilustres, entre as quais a do pai do Positivismo. Escreve então: “Con el pequeño busto de Comte que hay en su departamento de la rue Monsieur-le-Prince he hablado sobre

⁶⁷⁷ Cfr., ex., *ibid.*, p. 434 e p. 469.

el *pouvoir spirituel*, insuficientemente ejercido por mandarines literarios y por una Universidad que ha quedado por completo excéntrica a la vida de las naciones.”⁶⁷⁸ Nestas escassas palavras, em que a instituição universitária parece citada por mera casualidade, Ortega apresenta nada menos do que um elemento essencial da sua concepção da Universidade como um factor interno e insubstituível do progresso das nações. Que por isso o trabalho universitário tem de manter uma forte ligação com a vida pública de cuja direcção é co-responsável, dissera-o já em *Misión de la Universidad*⁶⁷⁹; sete anos depois, dirigindo-se sobretudo aos leitores franceses, comprova essa tese, embora sem desenvolvimento e pela negativa.

O efeito da Universidade na realidade histórica decorre, segundo a reflexão orteguiana, da natureza da própria instituição, na medida em que esta é pensada como lugar de acontecimentos de alcance nacional. Este dado surge também com a aparência de fortuito, numa nota do *curso* de Lisboa sobre *La razón histórica*, onde Ortega afirma que “[t]oda la nación debe vivir, más o menos, la vida universitaria” e que, quando a Universidade visa só os estudantes, sem nela acontecer algo de nacional, é porque “ha degenerado y en deplorable involución se ha convertido de nuevo en un colegio de párvulos.”⁶⁸⁰ Esta ideia específica do pensador madrileno, acerca da instituição a que se entregou sob diversas formas, juntamente com a sua doutrina da filosofia como tradução de uma vida única que escapa a esteriótipos conferem uma base sólida à recusa por Ortega do que chama o *estilo de manual*⁶⁸¹. Não se trata da rejeição pura e simples dos compêndios vulgarizada em nome

⁶⁷⁸ IDEM, «Prólogo para franceses», in *R.M.*, op. cit., p. 135.

⁶⁷⁹ Cfr. Parte III - n. 493.

⁶⁸⁰ IDEM, *La razón histórica* (Lisboa, 1944), in *O.C.*, XII, p. 275 - n. 1.

⁶⁸¹ Cfr. *ibid.*, p. 275.

dos princípios das pedagogias contemporâneas⁶⁸², mas sim de retirar uma das múltiplas consequências de uma séria reflexão pessoal, em que cada questão por mais circunscrita que pareça é redimensionada na resposta que a engloba no âmbito lato dessa reflexão. Ortega sente desdém, mais do que pelos manuais propriamente ditos, pelo estilo respectivo de que se mostram afectados numerosos universitários, que o são por inerência de funções e não por perfilharem algum ideal de Universidade e de vida universitária. É evidente que este pressupõe, por sua vez, uma perspectiva do complexo de problemas sociais e educacionais correspondentes, o que dificulta a existência do autêntico universitário.

Em Ortega impressiona a articulação sistemática das ideias e, se é certo que as suas obras das duas últimas décadas contêm menos inovações conceptuais do que as anteriores, são elas, todavia, as mais poderosas do ponto de vista da confluência de doutrinas. Em certos casos o número de referências e de trajectórias de meditação é tão elevado que choca frontalmente com o paradigma tradicional de abordagem e de sistema filosóficos. No entanto, interpretadas sem preconceitos e sem confundir as sinuosidades do pensamento com falta de coerência, essas vertentes múltiplas do discurso orteguiano atestam a maturidade do seu autor. *Una interpretación de la historia universal* é um exemplo neste sentido

⁶⁸² Quando insuficiente ou deficientemente assumida, essa rejeição dá origem a algumas barbaridades didácticas que podemos testemunhar hoje em dia sob a forma de compêndio de compêndios, isto é, de reunião de textos de diversas proveniências sem que se remeta para a fonte em cujo contexto se entenderá cada um deles e o possível critério exterior que os interliga numa antologia. Umhas vezes como conjunto de capítulos de obras várias e mal identificadas, outras como compilação de extractos em que é mais cuidado o suporte material - ex., o acetato, a fotocópia, o arranjo e a impressão computadorizadas - do que o conteúdo, o que temos nem sequer um compêndio chega a ser. Nesses casos a dissimulação ou a mera incapacidade conduzem a um sucedâneo do compêndio de compêndios ainda pior, pois apõe aos limites deste (unidireccionalidade da informação fornecida, fraco estímulo à investigação de outras fontes, tendência

e, entre tantos conceitos e temas explorados a pretexto da análise da obra *A Study of History* de Toynbee, não poderia faltar alguma expressão do pensamento de Ortega a respeito da Educação e da Pedagogia. A formação helenística do professor inglês suscita um interessante comentário sobre a opção de Inglaterra de seleccionar os melhores estudantes - de quem se esperava uma intervenção capaz em todos os assuntos e nos quatro cantos do mundo - e de os confinar em Oxford, cujo modelo educativo, de clara inspiração grega, passa, designadamente, pela aprendizagem do Grego e pela prática de desportos. Esta solução inglesa para necessidades formativas contemporâneas é bastante interessante, porque, como diz Ortega, contraria a tendência pedagógica mais comum, segundo a qual “los educadores, sobre todo cuando van inspirados por un afán de practicismo, piensan que lo que hay que hacer con los muchachos es prepararlos del modo más concreto posible para la vida tal cual es, dejando a un lado todas las disciplinas y modos que parecen ornamentales, suntuarios y superfluos.”⁶⁸³ Todavia, a vida é histórica e, portanto, está em permanente mudança. Esta condição favorece o desfasamento das respostas educativas e leva o filósofo a evocar, no *curso* de 1948/1949, a sua tese do *anacronismo* da Pedagogia que justificara em Janeiro de 1923 na «Revista de Pedagogía»⁶⁸⁴. É que “si se educa a un muchacho preparándolo para la vida tal cual es hoy, cuando llega a adulto se encuentra con que la vida tiene otra figura, y cuanto más prácticamente preparado estuviese para la anterior más desajustado queda para la que tiene que vivir y en que tiene que actuar.”⁶⁸⁵ A resposta de Inglaterra

dogmatizante na exposição das teses principais) a falsidade - mais, ou menos elaborada, mais, ou menos superficial.

⁶⁸³ IDEM, *I.H.U.*, op. cit., p. 23.

⁶⁸⁴ Cfr. Parte III - n. 387.

⁶⁸⁵ IDEM, *I.H.U.*, op. cit., pp. 23-24.

a esta dificuldade consiste numa inversão admirável: em vez de adaptar a juventude a um presente efémero, projecta-a fora do tempo, num idealizado século de Péricles, que prepara *puras disponibilidades que permitem uma adaptação às mais diversas ocasiões concretas*⁶⁸⁶. A concepção biológica de Uexküll acerca das melhores ou piores relações entre os organismos e os seus meios conforme a sua estrutura é menos ou mais diferenciada serve a Ortega como equivalente da ideia de que uma educação estritamente orientada para uma situação vital determinada não habilita o educando para enfrentar outras situações, ou seja, deixá-lo-á indefeso no seio da mudança, da história ou da vida.

Evidentemente que o nosso filósofo não advoga a adopção incondicional do modelo de Oxford, uma vez que é fácil este derivar para um pedantismo helenístico e uma ignorância das directrizes actuais do conhecimento que considera indefensáveis. Contudo, retira da reflexão sobre ele a importante lição do pragmatismo inglês que se traduz em saber que *por vezes o mais prático é não parecê-lo*⁶⁸⁷, o que ao nível pedagógico aconselha a admitir que o que no imediato parece inconsequente poderá ser o fundamental da formação humana⁶⁸⁸.

Quer dizer, o anacronismo que Ortega admite como integrante da Pedagogia pode e deve ser compensado por uma escolha de finalidades e metodologias educativas subordinada ao essencial e perdurável no homem, especialmente ao nível da educação básica. Por paradoxal que se julgue, os indivíduos que não são expressamente preparados para respon-

⁶⁸⁶ Cfr. *ibid.*, p. 24.

⁶⁸⁷ Cfr. *ibid.*.

⁶⁸⁸ A inevitável dilatação até poder confirmar os efeitos educativos mediatos de qualquer realização desespera, é certo, os imediatistas, que reduzem toda a avaliação prática ao critério da rapidez com que se manifestam os resultados, acabando por confundir eficácia (capacidade de uma causa para produzir um efeito) com velocidade de execução. Para esses, o antigo provérbio chinês *Quem pensa em semanas, planta erva; quem pensa em anos, planta árvores; quem pensa em séculos, educa os homens* é, quando muito, uma chinesice.

der a certos problemas concretos, que hoje em dia se configuram, podem ser os melhor preparados para os grandes desafios do presente e do futuro que, não sendo passíveis de uma solução pré-determinada, exigem sim uma base sólida de conhecimentos e também de atitudes e valores menos sujeitos às contingências temporais. Percebemos agora inteiramente o sentido de um período de *El «Quijote» en la escuela*, cujos desenvolvimentos principais rebatem, como vimos⁶⁸⁹, o utilitarismo pedagógico: “La escuela ideal sería para mi (...) un instituto que hubiese podido permanecer idéntico desde los tiempos más salvajes del pasado y perdurar invariable en los tiempos más avanzados del futuro.”⁶⁹⁰ Igualmente ganha sentido o carácter simultaneamente *ático e espartano* que Ortega recomenda no seu projecto de uma Escola Superior de Humanidades a que, em seguida, atenderemos.

A estadia do filósofo madrileno nos Estados Unidos, em Junho e Julho de 1949, teve como um dos resultados mais notórios do ponto de vista pedagógico a elaboração de um programa para o que viria a ser o *Aspen Institute for Humanistic Studies*. Os apontamentos em que é delineado por Ortega e que foram enviados a Walter Paepcke, um dos promotores da iniciativa, numa carta de 26 de Outubro de 1949⁶⁹¹, constituem um interessante repositório de princípios educativos. Alicerçados, como não podia deixar de ser, na meditação filosófica do autor, procuram, por outro lado, respeitar o meio em que iria ser implantada a

⁶⁸⁹ Cfr. Parte III - Cap. 3.

⁶⁹⁰ ORTEGA Y GASSET, José, «El *Quijote* en la escuela», in *B.P.*, op. cit., p. 279.

⁶⁹¹ Cfr. IDEM, «[Apuntes para una Escuela de Humanidades en Estados Unidos]», in *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, op. cit., pp. 213-224.

nova escola⁶⁹². As conotações específicas que o pensador associa à palavra *Universidad* impedem-no de, dando saída à solicitação dos reformadores americanos do Ensino, projectar para Aspen um estabelecimento de ensino desse tipo. Não obstante, conserva deste a *significación nuclear de estudios e educación superiores* para uma instituição ainda por criar⁶⁹³ e esboçada em traços gerais como “*muy reducida de enseñanzas pero sumamente densa de eficacia educativa y de un estilo pedagógico, por tanto, humano* superlativamente acusado, claro, *seductor* y con enorme poder de succión sobre la mejor conciencia americana.”⁶⁹⁴

Explicando um pouco mais, Ortega diz pensar numa *Escuela Superior de Estudios de Humanidades* e engloba sumariamente nela todas as disciplinas que abordam o humano e os seus problemas, designadamente os actuais, de acordo com a concepção de *Humanidades* que já conhecemos. O facto de ter verificado nos Estados Unidos um *desequilibrio extremo a favor da educação naturalística* justificava, mais até do que na Europa, uma concentração em certos temas da Cultura e em novos modos de os abordar.⁶⁹⁵

Em segundo lugar, o filósofo apela à sua doutrina da *ciência sintética* que expusera em *Misión de la Universidad*⁶⁹⁶ e segundo a qual é preciso um trabalho científico especializado em formar, de cada domínio de investigação, sínteses fundamentais que considera

⁶⁹² Esse respeito pelo meio só era possível em virtude de uma atitude referida pelo próprio Ortega: “Como me entrego totalmente a aquello que vivo - es la única técnica que existe para hacer las cosas bien y para ser uno mismo plenamente - me entregué totalmente (...) a Aspen, es decir, que absorbí hasta la médula de mi persona aquel contorno. Esto hizo que entrasen en mí muchas cosas y que reaccionase a ellas.” - Ibid., p.214.

⁶⁹³ Cfr. *ibid.*, pp. 214-215.

⁶⁹⁴ Ibid., p. 215.

⁶⁹⁵ Cfr. *ibid.*.

⁶⁹⁶ Cfr. Parte III - n. 461.

indispensáveis à *educação numa síntese total da vida humana*⁶⁹⁷. As disciplinas a leccionar seriam, por consequência, em número bastante inferior ao habitual e incluiriam, para além das *constitutivas*, algumas *menores*, breves, eficazes e com valor instrumental, que poderiam ser dadas pelos mesmos professores para que a sua intervenção fosse mais completa.⁶⁹⁸

Ortega também não descarta a questão do suporte bibliográfico dos estudos a promover e contempla-a num dos pontos principais do seu projecto que preconiza um ensino baseado em *poucos volumes mas genialmente escolhidos*. Essa escassez intencional - e, portanto, sem o sentido de privação - contribuiria para a efectiva aprendizagem da leitura de livros importantes, tendo em vista “una educación y una cultura que sean puro nervio, sin tejido adiposo y exuberancias linfáticas.”⁶⁹⁹

Semelhante propósito condiciona ainda o que o pensador apresenta para o âmbito menos directamente ligado à docência e em que prevê o ensaio de um *estilo de educação do carácter* capaz de tirar partido das circunstâncias locais. Ortega pensa na localização de Aspen, longe das grandes cidades, numa paisagem geográfica de enorme beleza e com um clima severo na maior parte do ano. Nos Estados Unidos, em geral, no seu bem-estar material, fruto de uma produção industrial muito poderosa, vê, pelo contrário, algo potencialmente *excessivo*, isto é, que põe o homem em risco de se afastar de si mesmo, em vez de lhe facilitar a vida.⁷⁰⁰ A partir da sua viagem, o filósofo menciona a impressão da omnipresença

⁶⁹⁷ Cfr. IDEM, [*Apuntes para una Escuela de Humanidades en Estados Unidos*], op. cit., p. 215.

⁶⁹⁸ Cfr. *ibid.*, p. 216.

⁶⁹⁹ *Ibid.*.

⁷⁰⁰ Ortega sustenta que o conforto “es deseable y esencial para que el individuo humano, libre de estorbos materiales, pueda *vacar a ser hombre*, es decir, a vivir con intensidad su íntima persona y entregarse de lleno a pensar, imaginar, querer, sentir. (...). Pues bien, podremos decir de una dosis de confort que es excesiva siempre que no produzca este efecto, y el hombre se entregue a él en vez de entregarse a sí mismo.” - *Ibid.*, p. 217.

dos objectos na vida dos americanos, que não só os usam, mas se preocupam demasiado com o seu fabrico e a sua aquisição. Por contraste, entende que a educação na Escola Superior de Aspen deveria ser *estilizada com o carácter de incomfortável*⁷⁰¹, proporcionando aos estudantes uma vida sóbria em todos os aspectos e com muito poucas comodidades, desde que tal não diminuísse a sua capacidade e a sua alegria. “La nueva Escuela, que será «ática» en su lado docente, será «espartana» en su lado educativo”⁷⁰² - antecipa, então, Ortega, para em seguida enunciar o *espartanismo* como um primeiro princípio da educação no estabelecimento de ensino a fundar. Graças a ele, este viria talvez a ser *um fermento parcial na vida do país*⁷⁰³, que muito beneficiaria de aprender a prescindir dos inúmeros objectos da sua obsessão⁷⁰⁴. A inspiração de Esparta deveria revelar-se ainda no exercício continuado de determinados esforços, nomeadamente físicos, que reforçariam, quer as capacidades dos estudantes, quer as condições da instituição e da comunidade envolvente. Ortega, que tem presente, em 1949, a reconstrução da Universidade de Hamburgo, destruída pelos bombardeamentos na II Guerra Mundial, prevê até que pertençam ao sistema de obrigações escolares “*ciertos trabajos forzados*, no de carácter ornamental, sino útiles *para Aspen*: abrir caminos, construir puentes, disponer jardines, edificar casas y lugares de reunión.”⁷⁰⁵

Lado a lado com a sobriedade e o esforço, o pensador espanhol destaca como

⁷⁰¹ Cfr. *ibid.*, p. 218.

⁷⁰² *Ibid.*

⁷⁰³ Cfr. *ibid.*, p. 217.

⁷⁰⁴ Ortega diz, com alguma ironia e optimismo, que, através do exemplo do estilo espartano da nova escola, “se logrará *poner de moda* en América, no el prescindir de objetos, pero sí el *poder prescindir alegremente* de ellos.” - *Ibid.*, p. 218.

⁷⁰⁵ *Ibid.*

segundo grande princípio educativo a *elegância*, enquanto *elemento e, ao mesmo tempo, sintoma de toda a vida autenticamente enérgica*⁷⁰⁶. Vemos, por conseguinte, transportados para o mundo da Educação os imperativos orteguianos do verdadeiro homem, ou seja, do que aspira à *nobreza* ou *aristocracia de carácter* e se mostra capaz de escolher a sua trajectória inconfundível, quaisquer que sejam os obstáculos das situações em que lhe é dado viver. Ortega recorre a ideias suas de longa data e cujo alcance educacional ele próprio ajuda a descobrir. A de elegância, por si esclarecida em associação ao verbo *escolher* (*eligir* em Castelhana, do Latim *eligere*, tal como o nosso *eleger*)⁷⁰⁷, já mais de vinte anos antes tinha sido sugestivamente ligada à de sobriedade⁷⁰⁸ e volta a significar a capacidade de, em todos os níveis, agir o melhor possível com um mínimo de meios. Na escola de Aspen, a formação passaria também pelo culto da elegância nesse sentido, que tanto diz respeito aos gestos e modos exteriores de se conduzir (andar, vestir, falar), como aos actos intelectuais e morais mais íntimos.⁷⁰⁹

Em conformidade com o espírito inovador do projecto, Ortega releva o regime escolar como terceiro aspecto fundamental, a ponderar sobretudo em função do clima. Este critério recebe a máxima dignidade do facto de nada na nova escola dever ser deixado ao acaso ou ao capricho, antes sendo a realidade o padrão supremo de todas as opções. Por

⁷⁰⁶ Cfr. *ibid.*, p., 219.

⁷⁰⁷ Cfr., ex., IDEM, *O.E.F.*, op. cit., p. 349; IDEM, *El mito del hombre allende la técnica*, in *O.C.*, IX, p. 622.

⁷⁰⁸ “La elegancia es la sobriedad en la plenitud. Obtener un logro máximo con un minimum de medios, es lo elegante en matemáticas, en guerra, en política, en arte y en indumentaria.” - IDEM, *Tierras del porvenir*, in *O.C.*, III, p. 485. Cfr. o desenvolvimento da mesma ideia na terceira conferência dada por Ortega em Buenos Aires, em 1928: IDEM, *Meditación de nuestro tiempo. Las conferencias de Buenos Aires, 1916 y 1928*, op. cit., pp. 229-238.

⁷⁰⁹ Cfr. IDEM, [*Apuntes para una Escuela de Humanidades en Estados Unidos*], op. cit., pp. 219-220.

isso, era importante considerar, nas condições climáticas de Aspen, a alternância acentuada entre Inverno rigoroso e Verão ameno, circunstância cuja *ratio paedagogica* aconselhava a que os estudantes tivessem as suas férias no período mais frio e que a escola adoptasse duas formas distintas de vida, uma inverniça e outra estival, por respeito ao ritmo cósmico.⁷¹⁰ A prática de desportos, a realização de concertos musicais e a oferta de cursos, conferências e colóquios, subordinados a temas interessantes para o público em geral, mas *tratados com todo o rigor científico*, alimentariam uma “*social summer season*” que Ortega pensa como complemento da dimensão propriamente curricular.⁷¹¹ Um dos resultados dessa complementaridade seria, para os alunos, uma espécie de compensação do desconforto já mencionado e de ocasião de contacto (individualizado, ou não) com pessoas *selectas* do ponto de vista intelectual e social que irradiariam a sua exemplaridade e, em simultâneo, receberiam importantes estímulos de um meio escolar de nível elevado.⁷¹² O projecto aponta, assim, para uma forte vertente de convivência, de vida em comum de pessoas em número bastante elevado, para as quais se supõem estruturas, nomeadamente físicas, arquitectónicas adequadas. Ortega vai ao pormenor de planear o local de reuniões⁷¹³, terminando os apontamentos com um resumo da finalidade geral da escola idealizada, a saber: *educar jovens com a consciência de que têm de integrar a minoria directora* que mais tarde irá influir em todas as

⁷¹⁰ Cfr. *ibid.*, p. 220. Esta proposta de Ortega, bem como a respectiva preocupação contrastam vivamente com o que acontece em todas as nossas instituições educativas que, ou por terem copiado modelos de regimes escolares de outros países, ou por terem de outros modos menosprezado a programação prévia necessária, foram fundadas com um defeito congénito.

⁷¹¹ Cfr. *ibid.*, p. 221.

⁷¹² Cfr. *ibid.*, p. 222.

⁷¹³ “Este local no necesita ni debe tener más que su planta baja, con muros y techo de la menos costosa arquitectura y no creo que ofrezca dificultad lograr para el un buen servicio de restaurante, bar, etc. La superficie del local deberá estar formada por graderías a fin de que en su enorme espacio pudieran todos

ordens da vida dos Estados Unidos⁷¹⁴. Por detrás das referências específicas a este país, vemos com clareza o concurso de muitas das teses filosóficas orteguianas fundamentais, desta vez implicadas na elaboração de um modelo de escola que, apesar da brevidade com que foi exposto e das circunstâncias precisas que tinha em vista, nos parece poder ainda hoje atestar o seu valor paradigmático.

Numa outra perspectiva a conferência proferida por Ortega no Colóquio de Darmstadt, em 1951, fornece-nos igualmente um conjunto de ideias dignas de análise nas suas implicações pedagógicas. Sob o título *El mito del hombre allende la técnica* - na tradução do original alemão ⁷¹⁵, o filósofo medita sobre o homem tal como ele se revela ao investigador *behaviourista*.

Na observação externa da conduta humana sobressaem os *movimentos técnicos*, isto é, gestos diversos de fabrico de objectos que, em termos de história universal, têm aumentado sistematicamente em número e em intensidade, permitindo concluir que *o homem é técnico*.⁷¹⁶ Ortega mantém-se numa posição teórica que suspende o conhecimento a partir de dentro (aliás, o que considera verdadeiro⁷¹⁷), e não interroga os sujeitos determinados da fórmula «o homem é técnico»; mas quer pelo menos descobrir as características gerais deste ser que se dedica à técnica.

verse. (...) tengo mis largas razones para opinar que este *humilde detalle material es decisivo* para el proyecto (...)." - Ibid., p. 223.

⁷¹⁴ Cfr. *ibid.*, p. 224.

⁷¹⁵ Cfr. Parte I - n. 531.

⁷¹⁶ Cfr. IDEM, *El mito del hombre allende la técnica*, op. cit., p. 618.

⁷¹⁷ "El hombre, la vida, son un acontecer interno (...). Por eso solo se puede hablar del hombre y de la vida si se habla desde dentro. (...). *Todo* lo demás que podemos decir de *otros* hombres, de otras vidas o del

Independentemente da consideração de problemas concretos da actividade técnica, o homem revela-se desde logo como transformador do mundo corpóreo primigénio, ou seja, revela-se na sua pretensão de um mundo novo a partir daquele. Mesmo pondo de lado a criação de obras de arte, a de instrumentos técnicos tornou-se no nosso século a ocupação da maior parte da população e a que lhe absorve mais tempo. Por isso é que, para Ortega, uma das questões fundamentais acerca da técnica diz respeito à constituição do ser humano, que *não se acomoda* ao mundo espontâneo e originário, habitualmente chamado *natureza*.⁷¹⁸ Do ponto de vista desta, um ser que faz parte dela, mas não lhe pertence - por ter uma estrutura heterogénea que o impede de manter com ela uma relação positiva - é uma *anomalia*. No entanto, enquanto nas restantes espécies a falha na regulação natural significa a extinção individual ou colectiva dos respectivos seres, no caso do homem temos a existência *real*, a resistência de um ser que a concepção tradicional de natureza consideraria *anti-natural* e, portanto, ontologicamente *impossível*.⁷¹⁹

É, pois, inviável pensá-lo através da razão pura. Embora aproveite para reafirmar a importância da razão histórica na compreensão das especificidades humanas, Ortega segue Platão no recurso ao mito e usa-o enquanto modelo explicativo da origem do homem. Abandona, assim, o plano da descrição behaviourista e, procurando situar-se num outro *além da técnica*, levanta a hipótese de uma intoxicação da espécie estar na base da hiperfunção cerebral, que daria a conjugação humana única de entendimento, memória e fanta

hombre en general hay que considerarlo como afirmaciones *derivadas de modo secundario* (...) construidas sobre la base de presupuestos e indicios." - Ibid., p. 617.

⁷¹⁸ Cfr. *ibid.*, pp. 618-619.

⁷¹⁹ Cfr. *ibid.*, p. 620.

sia.⁷²⁰ Sem chocar com as concepções antropológicas principais da filosofia orteguiana, o mito apresentado narra como o animal que se converteu em primeiro homem deparou de repente com *figuras imaginárias* que ele próprio produzia e lhe permitiam ter um *interior*. “Y esto - diz Ortega - trajo consigo el más maravilloso de los fenómenos, que es imposible de explicar desde el punto de vista puramente zoológico”⁷²¹, uma vez que é o *oposto da orientação natural da atenção nos animais*, a saber, a *entrada em si mesmo*⁷²². Com este movimento descobriu, não só um repertório de tendências instintivas, como também projectos fantásticos entre os quais havia que escolher, o que fez do homem, desde o princípio, um *animal eleitor*⁷²³.

O filósofo completa, então, o mito proposto com uma exposição breve das suas ideias sobre a inteligência e a liberdade humanas como resultado de uma obrigação de optar e sobre a infelicidade como apanágio de um ser, cujas aspirações ultrapassam, em virtude da sua singularidade constituinte, os limites da natureza, os limites do possível.⁷²⁴ “Se nos aparece el hombre - conclui Ortega - (...) como un animal desgraciado, en la medida en que es hombre. Por eso no está adecuado al mundo, por eso no pertenece al mundo, por eso necesita un mundo nuevo”⁷²⁵ e a técnica entende-se, por fim, enquanto saída para a necessidade humana de criar um outro.

⁷²⁰ “El animal que se convirtió en el primer hombre habitaba, al parecer, en los árboles (...), vivía sobre terrenos pantanosos en que abundan enfermedades epidémicas. Vamos a imaginar - solo estoy contando un mito - que esta especie enfermó de malaria, o de otra cosa, pero no llegó a morir. La especie quedó intoxicada, y esta intoxicación trajo consigo una hipertrofia de los órganos cerebrales. Esta hipertrofia acarreó, a su vez, un[a] hiperfunción cerebral, y en ello radica todo.” - Ibid., p. 621.

⁷²¹ Ibid.

⁷²² Cfr. *ibid.*, pp. 621-622.

⁷²³ Cfr. *ibid.*, p. 622.

⁷²⁴ Cfr. *ibid.*, pp. 622-623.

⁷²⁵ Ibid., p. 623.

Em suma, o *mito do homem para além da técnica* acaba por mostrar, verdadeiramente, a primordial insuficiência da natureza para uma espécie de seres que, contrariando alguns aspectos essenciais do darwinismo, desenvolveu condições de inadaptação ao meio. Por outro lado, mostra que a origem do homem é indissociável da *vitória da técnica*, que, qual *gigantesco aparelho ortopédico*, se impõe ao mundo originário que, no dizer de Ortega, “no nos va”, porque nele degenerámos⁷²⁶.

A compreensão orteguiana da técnica como resposta à necessidade do homem de criar uma circunstância adequada a si supõe todo um corpo de doutrina, que o pensador espanhol apresentara, em 1933, no *curso* intitulado *Meditación de la técnica*⁷²⁷. Aqui, numa versão de maior amplitude e mais sistemática, o esclarecimento da ideia de técnica passa, em primeiro lugar, pelo do conceito de *necessidade humana*.

Comer, beber, caminhar são, é certo, carências mínimas que o homem quer satisfazer, para poder viver. E, por seu turno, viver surge como a *necessidade das necessidades*, não obstante ser, em contraste com aquelas, apenas subjectiva, dependente da decisão humana de preservar a sua vida. “Sea por lo que sea - sintetiza Ortega -, acontece que el hombre suele tener un gran empeño en pervivir, en *estar* en el mundo, a pesar de ser el único ente conocido que tiene la facultad (...) de poder aniquilarse”⁷²⁸. Daí que, quando não encontra disponíveis no mundo circundante os meios que sente precisar, substitua o repertório primitivo de actividades por um novo tipo de fazer em que produz o que não está ao

⁷²⁶ Cfr. *ibid.*, p. 624.

⁷²⁷ Cfr. Parte I - n. 425.

⁷²⁸ IDEM, *M.T.*, op. cit., p. 321.

seu alcance. Isso, contudo, implica que o homem se desprenda transitoriamente das *urgências vitais* e fique livre para uma actividade que, por si, não consiste em satisfazer qualquer necessidade, ainda que os seus produtos venham a ter esse papel.⁷²⁹ Esta possibilidade exclusivamente humana, de por algum tempo suspender a sua ocupação com o que decorre de imediato da circunstância, deve-se ao facto de o homem, ao contrário dos outros seres, não coincidir com esta e ter capacidade de se recolher em si ou ensimesmar-se. Nos momentos em que ele responde às imposições da natureza, colocando-se acima desta e inventando procedimentos como, por exemplo, fazer fogo, construir uma casa, cultivar o campo ou montar o automóvel, consegue modificar a circunstância e cria uma espécie de *sobrenatureza*.⁷³⁰

A concepção orteguiana da vida humana permite, graças ao sentido peculiar que nela têm, designadamente, as categorias de circunstância e de ensimesmamento, definir a técnica como *a reforma que o homem impõe à natureza, de modo a tentar anular o problema da satisfação das suas necessidades*. Se disséssemos que a técnica é o que o homem faz para as satisfazer, deveríamos admitir também como técnico o reportório dos nossos actos biológicos e acabaríamos por abarcar os actos dos outros animais. Porém, só o homem é capaz de projectar e executar um segundo reportório de actos que, eliminando as dificuldades colocadas pela natureza e sentidas como problema⁷³¹, asseguram o bem-

⁷²⁹ “Calefacción, agricultura y fabricación de carros o automóviles no son (...) actos en que satisfacemos nuestras necesidades, sino que, por lo pronto, implican lo contrario: una supresión de aquel repertorio primitivo de haceres en que directamente procuramos satisfacerlas.” - Ibid., p. 322.

⁷³⁰ Cfr. *ibid.*, pp. 323-324.

⁷³¹ “Si siempre que sentimos frío la naturaleza automáticamente pusiese a nuestra vera fuego, es evidente que no *sentiríamos* la necesidad de calentarnos, como normalmente no sentimos la necesidad de respirar, sino que simplemente respiramos sin sernos ello problema alguno.” - Ibid., pp. 324-325

-estar. Na verdade, é este, e não apenas o objectivamente necessário que o ser humano busca com a sua actividade reformadora da natureza, o que confirma uma outra tese da concepção orteguiana de vida segundo a qual o supérfluo é para o homem fundamental⁷³².

O conceito de *necessidade humana* apreende-se melhor na observação de que o ser humano tem uma enorme elasticidade em relação ao que *a priori* nos parecem as carências mais básicas e iniludíveis, ao passo que lhe custa imenso prescindir de certas coisas supérfluas ao ponto de por vezes preferir morrer a não as ter. Ortega deduz daqui que o empenho do homem em viver ou estar no mundo é inseparável do seu empenho em estar bem; para ele viver não é só estar, mas bem-estar e, inclusivamente, *sente como necessidades as condições objectivas do estar, porque este, por sua vez, é suposto do bem-estar*.⁷³³ Será correcto dizer que a técnica é um meio para satisfazer as necessidades humanas, se estas forem, portanto, entendidas no seu sentido amplo em que são função do bem-estar. Definir este traz, todavia, novas dificuldades.

À partida, vê-se que, enquanto os actos animais servem a vida orgânica adaptando o sujeito ao meio, os actos técnicos do homem traduzem uma reacção deste contra o meio procurando adaptá-lo à sua vontade: o animal contenta-se com o que é objectivamente necessário para existir, pelo que não precisa da técnica; o ser humano não prescinde do que face ao mero existir é supérfluo. No resumo de Ortega: “el animal es atécnico”; “Hombre, técnica y bienestar son, en última instancia, sinónimos.”⁷³⁴ Existe uma diferença não menos acentuada entre o viver biológico, cuja magnitude está definida para cada espécie, e o que o

⁷³² Cfr. Parte II - Cap. 3. Cfr. ORTEGA Y GASSET, José, *M.T.*, op. cit., pp. 328-329.

⁷³³ Cfr. *ibid.*, pp. 327-328.

⁷³⁴ *Ibid.*, p. 329.

homem entende por viver bem, pois esta finalidade humana, sempre de alguma forma presente, varia, porém, conforme as épocas e até os indivíduos. Quer dizer, a técnica - resposta às necessidades humanas subordinadas à suprema necessidade de bem-estar - será ainda de feição variável, consoante diversos tipos de homem e características epocais.

A tentação de presumir que o homem teve ao longo da história as mesmas aspirações vitais leva a uma crença cega na técnica como aquisição estável. Ignora-se, com isso, o risco absoluto e constante que, segundo Ortega, mais do que afectar ocasionalmente a vida, a constitui. Repetindo o alerta que, em *La rebelión de las masas*, lançara contra o perigo de a técnica se esvanecer por ser dada como certa, o filósofo diz, no *curso* de 1933, que “una cultura se vacía entera por el más imperceptible agujero.”⁷³⁵ A sua *Meditación de la técnica* combate, por conseguinte, o progressismo ingénuo, em relação a um domínio específico de actividade humana que, pela sua prevalência na situação actual da cultura, pode pôr esta globalmente em causa. Reflectir sobre a técnica revela, assim, uma importância evidente do ponto de vista educativo-cultural que se acentua à medida que a análise orteguiana avança.

Esse *esfuerzo por poupar esfuerzo*⁷³⁶, em que a técnica consiste porquanto o homem se livra com ela de actividades primárias exigidas pela circunstância, põe desde logo o problema do aproveitamento da segurança obtida e, em geral, da situação por ele criada. Para além de atender ao carácter ilusório de tal segurança⁷³⁷, impõe-se perguntar com Ortega: “¿Adónde va a parar ese esfuerzo ahorrado y que queda vacante? (...) si con el hacer técnico

⁷³⁵ Ibid., p. 331.

⁷³⁶ Cfr. *ibid.*, p. 333.

⁷³⁷ “Basta con que cambie un poco sustancialmente el perfil de bienestar que se cierne ante el hombre, que sufra una mutación de algún calibre la idea de la vida, de la cual, desde la cual y para cual hace el hombre todo lo que hace, para que la técnica tradicional cruja, se descoyunte y tome otros rumbos.” - *Ibid.*, p. 332.

el hombre queda exento de los quehaceres impuestos por la naturaleza, ¿qué es lo que va a hacer, qué quehaceres van a ocupar su vida?"⁷³⁸ Esta questão, de inegável interesse educacional, despe-se no pensamento orteguiano das, hoje em dia correntes, conotações economicistas e ganha o valor filosófico que decorre de uma doutrina da *vida como ocupação*, no contexto da qual dizer que *não fazer nada é esvaziar a vida, é não viver* tem um significado especial, mesmo ontológico.

As relações entre o homem - entendido como pretensão de ser ou programa - e o mundo - como conjunto das facilidades e dificuldades à sua realização -, sumariadas por Ortega no seu *curso* a respeito da técnica⁷³⁹, vêm em auxílio da compreensão da própria vida humana como *fabricação*: lutar por ser o que ainda não é e por fazer com que, para tal, haja o que ainda não há equivalem a viver para o homem, em cuja raiz se descobre, portanto, a prioridade de uma dimensão técnica⁷⁴⁰. Contudo, ela está ao serviço de um programa vital que é *pré-técnico*, que antecede e confere finalidade aos actos técnicos. São os desejos humanos e, acima de todos, o de concretizar um determinado ideal de homem que cada um de nós sentirá ser o seu, se perseguir a autenticidade, o que o filósofo madrilenho considera pré-determinar a técnica. Esclarece, no entanto, que desejar não é tarefa fácil, pois implica a orientação e a selecção pessoal dos apetites entre as múltiplas possibilidades que se lhe oferecem.⁷⁴¹

A técnica, enquanto *reforma da natureza*, é um movimento que tem nesta o seu

⁷³⁸ Ibid., p. 334.

⁷³⁹ Cfr. *ibid.*, pp. 336-340.

⁷⁴⁰ Cfr. *ibid.*, p. 341.

⁷⁴¹ Cfr. *ibid.*, pp. 343-344.

termo *a quo*; mas é o programa vital do homem o correspondente termo *ad quem*, que uma vez atingido produz o bem-estar ou felicidade almejados.⁷⁴² Resumido por Ortega nestes termos, o problema da técnica oferece-se à discussão num nível que ultrapassa o do mito do triunfo de um ser anormal no seio da natureza, uma vez que remete para a pluralidade dos projectos humanos e, conseqüentemente, para as questões, quer dos distintos tipos de técnica, quer da formação dos sujeitos que os protagonizam. Ao modo de ser ideal do homem hindu, que aspira e tudo faz para se anular como indivíduo material, não pode estar ligada uma técnica idêntica à criada pelo homem que se propõe ser *gentleman*, isto é, que procura encarar todos os momentos da vida, até os mais penosos da subsistência e do trabalho, com a serenidade, a elasticidade e o *fair play* de um desportista.⁷⁴³ As técnicas de concentração, insensibilidade física e êxtase que aquele desenvolve para se libertar das limitações da natureza material contrastam vivamente com a aceitação por este do seu destino terreno, que visa enriquecer a partir de um projecto de existência em que esforço e tranquilidade se conjugam. “De aquí - afirma Ortega - las maneras del *gentleman*; su espíritu de justicia, su veracidad, el pleno dominio de sí fundado en el previo dominio de lo que le rodea, la clara conciencia de lo que es su derecho personal frente a los demás y del de los demás frente a él; es decir de sus deberes. Para él no tiene sentido la trampa. Lo que se hace hay que hacerlo bien y no preocuparse de más.”⁷⁴⁴ Algo longa, esta citação justifica-se porque nos parece traçar um quadro essencial de valores e de obrigações característicos, na perspectiva orteguiana, do autêntico ser humano e, por isso, da sua educação.

⁷⁴² Cfr. *ibid.*, p. 345.

⁷⁴³ Cfr. *ibid.*, pp. 349-354.

⁷⁴⁴ *Ibid.*, p. 352.

Ortega não esconde a sua preferência pelo ideal do *gentleman* e sugere até que, se se quiser educar o homem para encarar as agruras e os apertos da vida com uma certa *folga vital* (de calma, de conhecimento da dureza real da existência e de senhorio sobre tudo o que o envolve), é esse o único ideal adequado.⁷⁴⁵ Este pressupõe uma resoluta vontade de evitar ilusões, de contar com a dificuldade e a seriedade da vida para as dominar. Segundo o nosso filósofo, o modelo foi encarnado pelos grandes técnicos e pelos grandes políticos, que, desejosos de afirmar a sua individualidade e de dar ao seu trajecto pelo mundo a *graça de um jogo*, sentiram necessidade de se separar dos outros e das coisas, e de cuidar do corpo, enobrecendo até as suas funções mais humildes.⁷⁴⁶ Evidentemente que no originário *gentleman* inglês a preocupação com o decoro não é de cariz intelectual e sustenta-se numa enorme riqueza económica; mas o que Ortega faz é compor um tipo exemplar de homem que pretende conserve a nata daquele e, em simultâneo, seja compatível com outras condições de vida.

Um outro requisito da técnica, para além dos projectos e módulos de humanidade, é a ligação entre inteligência, memória e imaginação. Estas capacidades - que a educação fomentará tanto melhor, quanto mais científico for o saber a seu respeito - são brevemente mencionadas em *Meditación de la técnica*, a propósito da frequente confusão entre técnica e inteligência técnica, e entre esta e produção de instrumentos. Ortega faz questão de distinguir a posse e qualidade de uma aptidão do respectivo exercício, considerando insuficiente

⁷⁴⁵ “(...) el *gentleman* en oposición al bodhisatva quiere vivir con intensidad en este mundo y ser lo más individuo que pueda, (...) a lo que aspira es a ser un buen jugador en la aspereza mundanal (...). De aquí que el elemento principal y, por decirlo así, la atmósfera del ser *gentleman* reside en una sensación básica de holgura vital, de dominio superabundante sobre la circunstancia. Si ésta ahoga, no es posible educarse hacia la *gentlemanerie*.” - Ibid..

⁷⁴⁶ Cfr. *ibid.*, pp. 352-353.

a abordagem vulgar da técnica pela referência a que *se o homem não tivesse inteligência capaz de descobrir novas relações entre as coisas que o rodeiam, não inventaria instrumentos nem métodos vantajosos para satisfazer as suas necessidades*⁷⁴⁷. Não só não é automático que se use uma faculdade pelo facto de a possuir, como a inteligência requerida para inventar instrumentos, pelo menos ao nível dos mais elementares, não é um exclusivo do homem. O filósofo evoca os estudos do comportamento de animais, nomeadamente os realizados por Köhler com chimpazés, para afirmar que é a *memória* a diferença específica do ser humano com reflexos, sobretudo, na estrutura da sua existência⁷⁴⁸. Poder recordar permite ao homem acumular dados a elaborar posteriormente pela inteligência e pela imaginação. Por isso, “la diferencia decisiva entre el animal y el hombre no está tanto en la primaria que se encuentra comparando sus mecanismos psíquicos, sino en los resultados que esta diferencia primaria trae consigo”⁷⁴⁹. Possuir um passado é, sem dúvida, o maior desses resultados⁷⁵⁰, o privilégio por excelência do ser humano que lhe evita ter de começar do zero e cometer erros já verificados⁷⁵¹. Como *capitalista da memória*⁷⁵², o homem pode fazer render esse tesouro, que se constitui individual e colectivamente sob a forma de *expe-*

⁷⁴⁷ Cfr. *ibid.*, p. 356.

⁷⁴⁸ “La insuficiencia, lo que en efecto hace imposible al animal llegar con eficaz plenitud a la posesión del instrumento, no está (...) en la inteligencia *sensu stricto* (...) Köhler muestra que lo esencialmente defectuoso del chimpancé es la memoria, su incapacidad de conservar lo que poco antes le ha pasado y, consecuentemente, la escasísima materia que ofrece a su inteligencia para la combinación creadora.” - *Ibid.*, p. 357. Por recurso aos dados do mesmo tipo de estudos, Ortega insiste diversas vezes nessa diferença entre o homem e o chimpazé, ou o orangotango. “Las pobres bestias - escribe em 1937 - se encuentran cada mañana con que han olvidado casi todo lo que han vivido el día anterior, y su intelecto tiene que trabajar sobre un mínimo material de experiencias.” - IDEM, «Prólogo para franceses», in *R.M.*, op. cit., p. 136. Cfr. IDEM, *El mito del hombre allende la técnica*, op. cit., p. 621; IDEM, *Pasado y porvenir para el hombre actual*, in *O.C.*, IX, p. 654.

⁷⁴⁹ IDEM, *M.T.*, op. cit., p. 357.

⁷⁵⁰ Cfr. Parte II - n. 387.

⁷⁵¹ Cfr. IDEM, «Prólogo para franceses», in *R.M.*, op. cit., p. 136.

⁷⁵² Cfr. IDEM, *Pasado y porvenir para el hombre actual*, op. cit., p. 654.

*riência da vida*⁷⁵³, usando a *imaginação criadora* de projectos vitais. Bem vistas as coisas, também esta faculdade é decisiva, pois sem a sua invenção de trajectórias a inteligência não saberia que possibilidades escolher para procurar pôr em prática. Daí que Ortega atribua a inquietude do homem actual a uma *falta de imaginação para inventar o argumento da sua própria vida*⁷⁵⁴ - outra maneira de dizer que *o que hoje faz mais falta é saber o que fazer*, como vimos já neste mesmo capítulo.

Se, para o nosso pensador, a inteligência, por mais vigorosa que seja, precisa de outras faculdades para encontrar a direcção preferível, então ela não pode por si só chegar a verdadeiras descobertas técnicas. A capacidade técnica supõe, conseqüentemente, uma entidade onde a inteligência se coloca ao serviço da imaginação criadora⁷⁵⁵ e, visto que esta pode dar origem a projectos muito diversos, eis um factor mais da diversidade da técnica.

Salvaguardada esta diversidade, tem ainda interesse uma certa sistematização dos tipos de relacionamento entre o homem e a técnica, agora tomada, não enquanto assume modalidades determinadas, mas enquanto função humana geral. É nesta perspectiva que se pode aludir ao tempo presente como *idade da técnica*, porque, não obstante todas as etapas da história serem identificadas a partir da sua técnica *sui generis* - *idade da pedra lascada*, *idade do bronze*, etc. -, na nossa a relação entre homem e técnica elevou-se a uma tal potência que a própria função técnica se alterou substancialmente.⁷⁵⁶

⁷⁵³ Cfr., ex., IDEM, *La razón histórica* (Lisboa, 1944), op. cit., pp. 298-299; IDEM, *I.H.U.*, op. cit., pp. 25-28; IDEM, *Goethe sin Weimar*, in *O.C.*, IX, pp. 573-574.

⁷⁵⁴ Cfr. IDEM, *M.T.*, op. cit., p. 344.

⁷⁵⁵ Cfr. *ibid.*, p. 357.

⁷⁵⁶ Cfr. *ibid.*, p. 358.

Não é um, ou outro invento particular que é significativo de cada estágio da evolução técnica globalmente considerada, porquanto instrumentos e procedimentos determinados só se tornam em definitivo relevantes quando, em virtude de um programa vital, ganham *eficiência histórica*. Ortega dá-nos o exemplo da pólvora e da imprensa que, descobertas na China séculos antes do seu aproveitamento na Europa quatrocentista, apenas neste contexto muito posterior desenvolvem as suas virtualidades, juntamente com a bússola e o compasso, integradas com estes no *corpo geral da técnica* de fins da Idade Média.⁷⁵⁷

A ideia que o homem foi tendo da técnica é, segundo o filósofo espanhol, o melhor critério para distinguir os grandes estádios da evolução integral do fazer técnico. Aplicando-o, Ortega fala, então, em *técnica do acaso*, *técnica do artesanão* e *técnica do técnico*. A primeira corresponde ao homem selvagem que não se dá conta de que entre as suas capacidades existe uma muito especial que lhe confere a possibilidade de transformar a natureza conforme os seus desejos. Ignorante da sua própria técnica, não entende os seus actos técnicos como tais. Executa-os como se se tratasse de actos naturais, com um repertório fixo e a serem cumpridos por todos os membros da sua comunidade. Como não sabe que pode inventar, não procura deliberadamente soluções, pelo que só o acaso, no manejo quotidiano das coisas que o envolvem, o coloca perante resultados novos, úteis e, porque inesperados,

⁷⁵⁷ Cfr. *ibid.*, p. 359. Por espelharem algo importante da compreensão orteguiana da técnica actual vale a pena ter presentes as seguintes palavras do nosso autor: “La pólvora como arma de fuego y la imprenta son auténticamente contemporáneas de la brújula y el compás: los cuatro, como pronto se advierte, de un mismo estilo, muy característico de esta hora entre gótica y renascentista que va a culminar en Copérnico. Noten ustedes que esos cuatro inventos obtienen la unión del hombre con lo distante - son la técnica de la *actio in distants*, que es el subsuelo de la técnica actual.” - *Ibid.*, pp. 359-360. E, para que não restasse dúvida a respeito da assimilação proposta, acrescenta: “El cañón pone en contacto inmediato a los enemigos lejanos; la brújula y el compás al hombre con el astro y los puntos cardinales; la imprenta al individuo solitario (...) con esa periferia infinita - en espacio y tiempo -, (...) que es la humanidad de posibles lectores.” - *Ibid.*, p. 360.

um tanto mágicos. A invenção aparece-lhe como mais uma dimensão da natureza, a técnica como algo indistinto desta.⁷⁵⁸

Por seu turno, na *técnica do artesão* o conjunto dos actos técnicos é muito maior, apesar de o homem continuar a sentir apoio sobretudo no natural. O carácter bastante mais complicado daqueles actos exige que certos homens se dediquem a eles a fundo. Surgem, pois, os artesãos e, ao mesmo tempo, a ideia, não ainda cabalmente da técnica, mas da função aparte desempenhada por eles apenas. Neste estádio, dominar as *artes* passa por uma longa aprendizagem, que leva a pensar na tradição como origem e limite das técnicas usadas. O artesão não está, por isso, aberto à novidade, que se regista tão-só ao nível das variações de estilo. Quanto aos instrumentos manipulados, não são ainda máquinas; são auxiliares secundários do homem, que concebe o processo de produção e, indivisamente, o executa. Neste sentido, o artesão é técnico e operário.⁷⁵⁹

A *técnica do técnico*, enfim, implica a consciência de que o homem possui uma potencialidade específica (sem a rigidez ou limites das que integram a sua dimensão natural) e de que a técnica é fruto dela, e não do acaso, ou de um tipo de homem muito circunscrito. A esta ideia da técnica associa-se a de uma ilimitação de possibilidades que vigora hoje em dia e é, no mínimo, perturbadora. Ortega sublinha, uma vez mais, que a problematicidade da vida aumenta na razão das suas possibilidades, o que no caso da técnica equivale a dizer que “la técnica, al aparecer (...) como capacidad, en principio ilimitada, hace que al hombre, puesto a vivir de fe en la técnica y sólo en ella, se le vacíe la vida. (...). De puro llena de

⁷⁵⁸ Cfr. *ibid.*, pp. 360-362.

⁷⁵⁹ Cfr. *ibid.*, pp. 363-365.

posibilidades, la técnica es mera forma hueca (...); es incapaz de determinar el contenido de la vida.”⁷⁶⁰ O autor chegava evidentemente a esta leitura da técnica baseado, quer na sua posição sobre a necessidade humana vital de escolher apenas alguns de entre múltiplos caminhos possíveis, quer na observação do seu tempo, em que os anos mais intensamente técnicos da história até então se lhe revelavam também os mais vazios.

O crescimento incrível dos actos e resultados técnicos, a primazia da máquina e a constituição do técnico na sua expressão mais pura são os traços essenciais do último estágio apontado por Ortega na evolução do relacionamento entre o homem e a técnica e que considerava ilustrado no momento em que lhe era dado viver.⁷⁶¹ O homem actual depende literalmente da técnica: a sua existência está por completo enformada pelos supostos técnicos e, do ponto de vista material, é sustentada por produtos sem os quais muitos muitos milhões de seres humanos sucumbiriam, a despeito das riquezas do nosso planeta. O horizonte de objectos artificialmente criados atingiu uma tal proporção que o filósofo espanhol sublinha o perigo de *se poder chegar a perder a consciência da técnica e das condições, por exemplo morais, da sua produção e da sua manutenção*⁷⁶², o que significaria um retrocesso ao estágio primitivo de ignorância das particularidades da função técnica.

Ortega destaca ainda o papel secundário do homem em relação à máquina em quaisquer processos de fabricação. Este aspecto, que se tem vindo a verificar em crescendo, é hoje especialmente mencionado, em virtude das implicações gravíssimas do desemprego. O nosso pensador, a quem a questão não se colocava tanto nesses termos, salienta, acima de

⁷⁶⁰ Ibid., p. 366.

⁷⁶¹ Cfr. *ibid.*, pp. 367-369.

⁷⁶² Cfr. *ibid.*, p. 368.

tudo, a inversão ocorrida quando o utensílio, mero auxiliar do ser humano, passa a máquina, que deixa ao seu utilizador um papel muito modesto.⁷⁶³ Enquanto isso, o técnico propriamente dito, o inventor ou engenheiro confia no poder que detém de criar procedimentos e máquinas: *antes de inventar sabe que pode inventar, antes de ter uma técnica tem a técnica*⁷⁶⁴. O seu método intelectual já não opera pelo princípio da similitude, porque, em vez de estar preso a uma determinada finalidade - para a qual busca os meios que a realizem -, analisa-a, decompõe-na e, por isso, chega ao conhecimento de um maior número de ingredientes da realidade.⁷⁶⁵ Procedendo como a ciência moderna, o técnico actual está seguro de que o seu tecnicismo conduzirá a novos inventos, pois sente ter na sua mão um domínio que noutros estádios da técnica se atribuíam à magia, ao acaso, ou à tradição.

É justamente esse poder ou domínio, que a técnica e os técnicos obtêm da união de carácter metodológico entre conhecimento científico e produção técnica, que temos de interrogar nos seus efeitos, na sua tendência exclusivista, em suma, nos seus limites. Nesta discussão existe uma vertente educacional decisiva, dado que, em última instância, é a medida da realização humana pela técnica o que está em causa. Ortega, a finalizar a sua *Meditación de la técnica*, refere que *a vida humana não é só luta com a matéria* e sugere a imprescindibilidade de o mundo ocidental cuidar das restantes dimensões descuradas pela técnica nele triunfante. O filósofo levanta, assim, um problema que nós próprios precisamos de enfrentar, numa altura em que, mais de seis décadas passadas, já nem sequer nos pode parecer improvável a constituição de uma tecnocracia. *Por definição, o técnico não pode*

⁷⁶³ Cfr. *ibid.*.

⁷⁶⁴ Cfr. *ibid.*, p. 369.

⁷⁶⁵ Cfr. *ibid.*, pp. 369-372.

mandar, não pode dirigir, afirmava Ortega em 1933, aludindo ao papel que àquele cabe - um *papel de segundo plano* por confronto com o programa vital ao serviço de cuja concretização se encontra.⁷⁶⁶ Contudo, afirmava-o talvez mais com intuito pedagógico, do que pela convicção de que seria inviável subverter a finalidade da técnica. A partir de fenómenos europeus de vária ordem, escritos seus como *La rebelión de las masas* provavam, com efeito, que se entrava num período histórico marcado por anomalias e inversões de alto risco para o todo da humanidade.

As questões colocadas por Ortega em relação à técnica pertencem ao conjunto das que são fundamentais para perceber o *nosso tempo* e, em particular, o estado actual da cultura. E o conhecimento deste é condição de possibilidade do *progresso da Educação*, como o filósofo registou no seu último texto de conteúdo educativo explícito. Elaborado sob a forma de apontamentos preparatórios de possíveis intervenções na reunião, de Maio de 1953, organizada pelo *Fund for the Advancement of Education* (da Fundação Ford), esse texto merece ser cuidadosamente analisado. O título feliz que lhe foi dado, aquando da publicação póstuma - [*Apuntes sobre una educación para el futuro*]⁷⁶⁷ -, revela o valor projectivo que Ortega reconhecia à Filosofia da Educação. Meditando sobre o grande tema proposto pelos organizadores da reunião de Londres, o convidado espanhol defende integralmente a tese de que o progresso educativo tem de assentar nalguma filosofia da Educação e que esta, por sua vez, requer uma teoria filosófica geral que a fundamente.⁷⁶⁸ Mas,

⁷⁶⁶ Cfr. *ibid.*, p. 345.

⁷⁶⁷ Cfr. Parte I - n. 535.

⁷⁶⁸ Cfr. IDEM, [*Apuntes sobre una educación para el futuro*], in *O.C.*, IX, p. 665.

nem por ser irrefutável, este encadeamento é alheio a problemas. Basta que se conheça um pouco da diversidade de interpretações sobre o homem e o mundo que é correcto considerar filosóficas, para se perceber a dificuldade de estabelecer uma filosofia da Educação. E quando, como no nosso tempo, a pluralidade de filosofias é assumida por diversos sectores do corpo social, acentuando-se em extensão e profundidade a divergência entre elas, então a *diversidade filosófica* torna-se verdadeiramente um problema.⁷⁶⁹

Sem que deixe de ser primordial a tentativa de encontrar uma teoria pedagógica com base na qual a Educação possa progredir, também não é dispensável uma reflexão prévia acerca dos factores históricos que condicionam presentemente a escolha de uma tal teoria. Ortega lembra, a propósito, a sua ideia da inexorável sujeição do homem - como um *servo da gleba* - ao que em cada caso é o «nosso tempo». Este, sempre nalguma medida problemático, por vezes não é assim percebido. Há, porém, etapas em que ele *se interpõe angustiosamente entre as pessoas e os seus projectos de ser e de fazer*, como acontece na nossa, segundo o pensador madrileno.⁷⁷⁰ Daí a importância decisiva de a estudar com toda a seriedade, nos seus *caracteres de uma gravidade insólita*: nunca, nem mesmo com o racionalismo reformista do Século XVIII que cindiu visivelmente o corpo social de muitas nações⁷⁷¹, se atingiu o nível de incompatibilidade, de extremismo que marca os domínios filosófico, político, artístico e técnico contemporâneos. Ortega faz um enunciado sucinto de exemplos paradigmáticos da atitude hoje predominante em cada um desses domínios, uma atitude que tem como denominador comum a *vontade de ruptura com a continuidade cul-*

⁷⁶⁹ Cfr. *ibid.*, pp. 665-667.

⁷⁷⁰ Cfr. *ibid.*, p. 666.

⁷⁷¹ Cfr. *ibid.*, pp. 668-669.

*tural*⁷⁷². Vejamos os termos em que o filósofo exprime a mudança de situação: “Hasta comienzos de este siglo el sistema de valores y de normas que llamamos «cultura occidental», había actuado como un freno que impedía las actitudes extremas. La cultura representaba un repertorio de instancias últimas a que era posible recurrir con la confianza de que imponían su autoridad”⁷⁷³, ao passo que, actualmente, a recusa das ideologias tradicionais, a exaltação da problematidade pelas artes, ou a angústia causada por certos inventos da técnica significam um novo estado de coisas que “demuestra que el freno de la cultura se ha debilitado”⁷⁷⁴. O facto indicia, segundo Ortega, um *estado anormal da nossa cultura*. Este resulta, no caso da crise dos princípios das *ciências fundamentais* - Matemática, Lógica e Física -, não de uma decadência, mas do seu *glorioso progresso*⁷⁷⁵, o que dá ensejo a sublinhar a não linearidade da conjuntura que reclama consideráveis avanços pedagógicos alicerçados numa sólida filosofia da Educação.

O *Fund for the Advancement of Education* admitia a hipótese de vir a criar uma instituição para esclarecer todos os problemas que dificultavam ou mesmo impediam a elaboração de uma tal filosofia. Uma vez que Ortega reputava de básica uma análise radical da situação do nosso tempo, nega o interesse de mais um organismo dedicado ao cultivo das disciplinas tradicionais, quando era da máxima urgência interpretar e compreender com conceitos diferentes a complexidade de *um ingente problema de novo estilo*, o de saber o *que é*

⁷⁷² Cfr. *ibid.*, p. 670.

⁷⁷³ *Ibid.*.

⁷⁷⁴ *Ibid.*.

⁷⁷⁵ Cfr. *ibid.*, p. 671. Ortega desenvolveu esta referência em diversas ocasiões e, como em relação a outros aspectos de [*Apuntes sobre una educación para el futuro*], não precisa de ser mais explícito para sabermos com rigor a importância decisiva que dava a este traço da cultura ocidental contemporânea que, lido como símbolo de um *terramoto na razão*, confere à Filosofia uma responsabilidade acrescida. - Cfr., ex., IDEM, *La razón histórica* (Lisboa, 1944), op. cit., pp. 286-330.

e por que é assim o tempo presente.⁷⁷⁶ O que para o nosso autor está em causa é a modificação do arranjo actual da cultura do Ocidente, pelo que propõe que se funde uma instituição inusitada, exclusivamente entregue ao estudo rigoroso e clarificador da *figura concreta que hoje tem a vida do homem ocidental*⁷⁷⁷. Este é, sem dúvida, um tema daqueles que não cabem numa ciência particular, facto que costuma ser obstáculo à sua *consagração teórica*.⁷⁷⁸ No entanto, como requisito de uma doutrina educativa, o tema é bastante mais delimitado do que a vaga e indiscriminada alusão à *esfera das ideias fundamentais* que em geral se aceita dever ser a base de qualquer filosofia da Educação e que o *Fund for the Advancement of Education* pretendia, expressamente, ver dilucidada. Ortega justifica em resumo a relevância máxima do tema por si formulado, apelando à finalidade primordial de construir um sistema educativo para as gerações que se aproximam. “¿No es ineludible sentirse en posesión de una idea clara sobre cuál va a ser en sus líneas generales, la estructura de la vida dentro de la cual van a hallarse esas generaciones?”⁷⁷⁹ - pergunta o filósofo de forma retórica.

Repare-se, porém, que se trata de saber qual a *estrutura da vida num futuro imediato, em linhas gerais* e na medida em que *o porvir fermenta já no presente*⁷⁸⁰, e não de fixar, a partir de uma casuística da vida actual, um quadro irrefutável de directrizes para

⁷⁷⁶ Cfr. IDEM, [*Apuntes sobre una educación para el futuro*], op. cit., pp. 666-667 e pp. 671-673.

⁷⁷⁷ Cfr. *ibid.*, p. 674.

⁷⁷⁸ “Hay en las ciencias y en los hombres que se interesan en su fomento una tendencia a no reconocer como problemas que pueden y deben ser científicamente estudiados más que aquellos que surgen dentro del desarrollo interior de cada ciencia. Un problema humano que sentimos actuar gravemente sobre nuestras vidas pero que no se presenta con un perfil que permita adscribirlo a ninguna ciencia determinada, queda fuera de todo tratamiento intelectual riguroso.” - *Ibid.*, p. 673. Cfr. *ibid.*, pp. 673-674.

⁷⁷⁹ *Ibid.*, p. 674.

⁷⁸⁰ Cfr. *ibid.*.

os vindouros. Quem medita primorosamente sobre o carácter histórico da realidade humana não poderia ter ilusões a esse respeito. Ortega confia, isso sim, na possibilidade de diversas pessoas unirem os seus esforços para diagnosticarem e investigarem a fundo os grandes vectores do nosso tempo e, desse modo, fazerem um prognóstico aceitável do que se avizinha em matéria educativa. Os [*Apuntes sobre una educación para el futuro*] registam, pela negativa, três condições fundamentais desse trabalho de reflexão: não bastam os contributos fragmentários de um ou outro pensador individual sobre a Educação - é necessário que as pessoas mais capacitadas para o efeito cooperem; não chega ter do nosso tempo uma fisionomia superficial assente nos factos que estão à vista - é preciso proceder com rigor e profundidade ao seu estudo; são insuficientes (e por vezes até perniciosas) as ideias educacionais que não atendem às formas de vida dominantes - é fundamental trazer constantemente à memória que a educação consiste em *preparar no presente vidas futuras*.⁷⁸¹

Em escritos breves como o que acabamos de analisar, ou noutros bastante longos que em devida altura examinámos, Ortega não só refere questões educativas essenciais, mas explicita-as e discute-as numa preciosa perspectiva de conjunto que recebe dos seus fundamentos filosóficos a firmeza, o vigor e a originalidade que julgamos terem ficado ilustrados.

Sem se dedicar privilegiadamente à tematização e pesquisa de índole pedagógica, o pensador madrilenho não poderá ser considerado um especialista de Pedagogia. Apesar disso, segundo uma distinção que ele mesmo propôs, um indivíduo pode não ser um pedagogo

⁷⁸¹ Cfr. *ibid.*, pp. 674-675.

como *técnico*, mas estar *inteirado* das suas problemáticas principais⁷⁸². Pelo menos neste sentido e até numa acepção não muito lata de *pedagogo*, Ortega é com inteira legitimidade o *pedagogo político* - como uma vez se auto-intitulou⁷⁸³ -, o professor e o filósofo que soube reconhecer na Educação o papel nuclear que tem no que considerou a *realidade radical* de cada um de nós.

Por consequência, os passos da vida e da obra do autor relacionam-se todos, de alguma maneira, com problemas educativos. Inclusive as suas doutrinas e deambulações teóricas aparentemente mais puras visam, acima de tudo, esclarecer as circunstâncias - nacionais, europeias, ocidentais - e aperfeiçoar os homens concretos que nelas vivem. A missão não era fácil, tanto por abarcar a conturbada primeira metade do Século XX, como por se projectar, por força das suas concepções filosóficas, num futuro antecipado. Ortega sabia, com clarividência, que a história entrava numa *etapa de mobilidade*, ou seja, não apenas de mudanças - o que é um dado sistemático da *razão histórica* -, mas de *mudanças rápidas e em série* na estrutura do que nos envolve⁷⁸⁴. Todavia, por imperativo ético de autenticidade e por espírito intelectual de aventura, o pensador madrilenho aceita o desafio de desvelar a realidade com o movimento que a constitui, com as transformações sem as quais ela não passaria de uma múmia. As suas posições, a despeito do cuidado que teve em multiplicar e tornar atraentes os meios de as divulgar, tinham de ser inaceitáveis para muitos. Ora no plano social e político, ora no plano estritamente filosófico e académico Ortega

⁷⁸² Cfr. IDEM, *La redención de las provincias y la decencia nacional*, in *O.C.*, XI, p. 206.

⁷⁸³ Cfr. Parte I - n. 272.

⁷⁸⁴ Cfr. IDEM, «[Apéndice]» a *Las profesiones liberales*, in *O.C.*, IX, p. 706.

sente com frequência o dissabor da oposição - nem sempre leal -, que, contudo, parece compreender de um ponto de vista pedagógico: “Lo que pasa es que se ha educado siempre a los hombres para la estabilidad y no para la movilidad”⁷⁸⁵, considera ele, perto do final da vida, num misto de denúncia de erros passados e de norma reorientadora da Educação futura.

⁷⁸⁵ Ibid..

CONCLUSÃO

Após termos estudado José Ortega y Gasset como homem na sua circunstância, como filósofo, discutindo com categorias próprias problemas que mantêm a sua acuidade essencial, como educador preocupado em basear numa reflexão apurada toda a sua intervenção de natureza pedagógica, eis chegado o momento de terminar.

A estrutura e o desenvolvimento da dissertação que se nos foram impondo como inevitáveis, em vista da finalidade, à partida enunciada, de compreender as implicações educativas do pensamento orteguiano, parecem-nos agora, retrospectivamente, evidenciar, para além do que capítulo a capítulo deixámos já assinalado, este aspecto importantíssimo: no nosso autor, o significado e o alcance da Educação, que apenas se entendem enquadrados nas suas concepções filosóficas, atestam a unidade sistemática em que estas estão entrecidas. O leque de temas acerca do homem e do mundo tratados por Ortega com a finalidade de dar uma resposta pessoal e tão completa quanto possível à forte interpelação que recebia do seu contexto histórico, bem como a clareza e o rigor, que se obrigou a imprimir às suas diferentes formas de expressão, são elementos que, uma vez ilustrados na extensão e na qualidade da obra respectiva, comprovam suficientemente o valor filosófico do autor. Se é certo que não encontramos em Ortega um texto ou conjunto de textos que sintetizem, de acordo com a divisão tradicional de disciplinas da Filosofia, as suas doutrinas fundamentais,

em contrapartida ganhamos uma discussão em aberto na qual somos desafiados a entrar. Na História da Filosofia há, sem dúvida, pensadores e pensamentos mais sistemáticos. No entanto, não esqueçamos o imperativo de que os métodos sejam escolhidos em função do carácter da realidade estudada e das finalidades de cada investigador, sem que isso ponha em causa o respeito por uma metodologia filosófica geral. Ora, o interesse de Ortega pelo humano na sua historicidade não poderia admitir nenhuma solução que, a troco de uma assepsia cognoscitiva garantida por regras consideradas ortodoxas, eliminasse o *in fieri* da vida humana. É esta, na significação original que tem no nosso filósofo, que o leva a condenar quaisquer utopismos e a admitir uma racionalidade vital e histórica, apesar de ela levantar dificuldades à consecução de um sistema declaradamente almejado.

O crescimento de um corpo de doutrinas, desde *Adán en el Paraíso* até às formulações mais profundas de, por exemplo, *¿Qué es filosofía?* ou de *El hombre y la gente*, decorre da tentativa de satisfazer a exigência epistemológica de tomar a *realidade radical* como objecto supremo de conhecimento: conhecimento, nem de uma razão pura kantiana, nem puramente empírico, mas sim capaz de apreender a função particular que a verdade tem em cada um de nós a despeito da sua imutabilidade e da sua objectividade. É este um dos pontos cruciais do perspectivismo orteguiano em que as categorias de *circunstância*, *vida* e *razão* se explicitam mutuamente, consolidando uma filosofia que representa, ao mesmo tempo, o fruto da missão intransferível do seu criador e uma das posições mais interessantes sobre os magnos vectores do pensamento ocidental na Época Contemporânea.

Concordamos com os autores que, como Ferrater Mora, referem haver em Ortega um sistema filosófico *aberto*¹, ou, especificando mais como Manuel Granell, *aberto à colaboração e ao futuro*². Por seu turno, Rodríguez Huéscar fala de um *novo sistematismo mais complexo e profundo* do que era tradição e que se prolonga para além dos limites teóricos, articulando-se com o sistema total da realidade³. Também este modo sumário de refutar uma crítica à filosofia orteguiana, em tempos largamente divulgada, nos parece aceitável. Contudo, nós não necessitamos sequer de insistir nessa refutação. Em primeiro lugar, porque disso nos dispensa um conhecimento mais sólido da meditação de Ortega, possível sobretudo após a publicação póstuma de vários escritos seus decisivos, assim como a ideia hoje em dia incontestável de que o filósofo no Século XX pode, sem qualquer desprimor, pensar a partir do plano fáctico uma enorme variedade de temas e, inclusive, debatê-los fora da estrita comunidade filosófica. Por outro lado, o trabalho que agora concluímos destrinçou devidamente, segundo julgamos, os laços existentes, quer entre os diversos círculos e conteúdos da reflexão do nosso autor, quer entre esta e os motivos circunstanciais que a justificam. E, pelo facto de serem as concepções, os projectos e as práticas educativas de Ortega o que em última instância queremos esclarecer e fazer frutificar,

¹ Cfr. FERRATER MORA, José, «Ortega y Gasset: etapas de una filosofía», in *Obras Selectas*, Tomo I, op. cit., p. 120

² Cfr. GRANELL, Manuel, «El sistema de Ortega», in *Ortega y su filosofía*, op. cit., p. 142.

³ Cfr. RODRÍGUEZ HUÉSCAR, Antonio, «Aspectos del magisterio orteguiano», in *Con Ortega y otros escritos*, op. cit., p. 27. Em sentido semelhante vai a justificação de Fernando Vela da sua preferência pelo nome *organismo filosófico* para o sistema orteguiano, uma vez que a articulação deste mais do que lógica é vital, tratando-se de um pensamento derivado, no seu conjunto, de algumas ideias germinais e progressivamente ampliado e complicado como um autêntico organismo, cujas partes se desenvolvem de forma sincrónica. - Cfr. VELA, Fernando, «La fantasía en la filosofía de Ortega», in *Ortega y los existencialismos*, op. cit., pp. 91-92.

dizíamos antes, com os olhos postos nos capítulos precedentes, que o tema da Educação funciona como nó das numerosas direcções da filosofia que o pensador propõe.

Paralelamente, ocorre algo de semelhante ao nível da riquíssima actividade orteguiana, cuja pluridimensionalidade pode ser vista como ilustração exemplar de uma vida em busca das múltiplas perspectivas da verdade dilucidadas em teoria. Daí a admirável compenetração de facetas no mesmo homem de carne e osso: enquanto publicista Ortega foi intelectual, enquanto intelectual, professor e enquanto professor, filósofo. O seu posicionamento no âmbito educativo, em particular como educador e, especificamente, como educador profissional, não se compreende à margem das suas doutrinas antropológica e sociológica que, reduzidas ao mínimo, estabelecem o humano como *faciendum* num mundo problemático. Por si só requisito de uma educação também ela pluridimensional, este aspecto obriga ainda a interrogar com profundidade a vocação dos homens e os limites da sua comunicação. As questões co-implicam-se em tal grau, que a páginas tantas se revela necessário reconceptualizar a racionalidade na Educação - como aliás acontece no nosso tempo noutros domínios -, de modo a que não exclua o complexo, o subjectivo, a dinâmica histórica.

No choque com o Outro e, em geral, com a sua circunstância, cada *eu* concreto vai-se construindo e afirmando, enquanto procura vencer o risco, sempre à espreita, de traição a si mesmo. A relação dialógica tem, então, uma importância decisiva, que, no terreno pedagógico, deverá ser salvaguardada e fortalecida constantemente, através de diferentes meios. Por isso, será irrecusável para a própria Filosofia da Educação conferir um espaço crescente ao problema do encontro e da relação entre os homens. A simples aceitação do princípio

contemporâneo do respeito pela pessoa do educando traz consigo a responsabilidade de aprofundar os factores e horizontes da edificação humana pessoal. E Ortega, em quem a ideia de aperfeiçoamento é uma trave-mestra das restantes, revela-nos ao longo de toda a existência e de toda a sua obra o omnímoto investimento que é preciso fazer na Educação, por ser esta a chave da nossa realização individual, colectiva e mesmo como espécie. A finalidade genericamente enunciada de educar o homem na sua humanidade é decifrada pelo filósofo como a tarefa de formar cada um de nós segundo a sua vocação, potenciando as suas peculiaridades, de forma a que possamos chegar a ser nós mesmos. Tudo o que impeça este caminho, seja uma forma de convivência, um regime político-social, ou uma deficiência cultural, é, não só antipedagógico, mas antivital.

Com efeito, em Ortega a vida autêntica é já ela uma tentativa infinda de aperfeiçoar as circunstâncias, porquanto consiste no que acontece a um eu preocupado e ocupado com o que o envolve, dependendo o seu valor do cumprimento de um programa intransferível e da nobreza auto-imposta na sua concretização. A título de exemplo, vejam-se as consequências de uma tal concepção da vida, quando afirmamos, com a Pedagogia Contemporânea, a necessidade de conhecer o educando. Trata-se, desde logo, de procurar o sentido do acontecimento que é uma vida determinada, o que implica submergirmo-nos na sua realidade profunda. Não basta ler o educando segundo grelhas dadas por uma qualquer teoria psicológica, ou sociológica; impõe-se-nos ir além do meramente patente nele e descobrir, numa atitude de abertura ética que Lévinas poderia sancionar, o que nele é apenas latente. O resultado deste embate de dois seres pode, é certo, ser fraco ou até negativo, se o que revivescer de um no outro tiver esse carácter. No entanto, alenta-o sempre o brilho da espe-

rança de um enriquecimento mútuo, que é para o homem um luxo paradoxalmente imprescindível e a garantia da sua liberdade.

Ao defendermos a tese de que há em José Ortega y Gasset uma importante concepção de educação, que recolhemos, tanto nos seus textos, como no trajecto biográfico em que eles foram sendo produzidos, quisemos dar conta de uma posição em que é paradigmático o tão proclamado vínculo entre a educação (designadamente, escolar) e a vida. A título de princípio ninguém hesita em invocá-lo, sobretudo ao criticar as instituições educativas. Aceite no nosso tempo como um imperativo pedagógico indiscutível, ele carece ainda de ser projectado por respostas consistentes a uma pergunta inerente, a saber: o que é a vida à qual a educação tem por força de se ligar? Interrogação evidentemente filosófica, exige uma meditação da mesma índole que se centre no humano situado. Não obstante o nível especulativo que atingem, nem Heidegger com a sua *analítica do Dasein*, nem Merleau-Ponty com a sua *fenomenologia da percepção* nos parecem concorrer de maneira mais profícua do que a doutrina orteguiana do homem circunstancialmente condicionado para o esclarecimento daquela questão fundamental.

Evocamos esses dois dos maiores nomes da Filosofia Contemporânea, por identificarmos neles e em Ortega um torrão comum de preocupações que, na senda de Husserl, marcaram uma etapa primordial do pensamento neste século. As afinidades entre estes herdeiros do projecto fenomenológico não se sobrepõem, contudo, às diferenças de rumos tomados pelos respectivos pensamentos. No autor espanhol, a adopção do método da razão vital e histórica concilia-se com uma metafísica singular, que começa por querer superar o

Realismo e o Idealismo, e acaba por se destacar igualmente das filosofias mais inovadoras do seu tempo. Esse método que, conforme regista Garagorri, opera nos escritos de Ortega *com invisível elegância*⁴, inclui um plano descritivo em que assistimos à recriação do fenómeno desde a sua origem. Por essa faceta liga-se indelevelmente ao propósito distintivo da Fenomenologia e legitima a verdade, posta em causa pelos cépticos e relativistas. No entanto, entendido como *certo modo de pensar*⁵, que, partindo do viver e das realidades nele radicadas, estabelece com eles uma relação além da mera correspondência, o método em Ortega implica a sua própria ideia de Ser e, conseqüentemente, posições metafísicas que a teoria fenomenológica recusara em nome de um ideal de autoconsciência pura dos fenómenos. A leitura orteguiana de que não é possível uma redução absoluta da *executividade* dos nossos actos, em vez de recair no pessimismo gnosiológico, levou, pelo contrário, a uma doutrina do conhecimento forjada em inteira harmonia com as restantes doutrinas do filósofo.

Como vimos no corpo do trabalho, o sujeito é, desde o *Ensayo de estética a manera de prólogo*, uma unidade ôntica de actos, cuja execução o define como indivíduo; e as suas circunstâncias - coisas, animais, pessoas, ou situações -, ou são outros que com ele interagem aqui e agora, ou potências para um concreto interagir, pelo que têm valor ôntico irreduzível ao do sujeito. Assim, para Ortega, a realidade dá-se como interacção entre o sujeito e a sua circunstância, e o conhecimento é já conhecimento dessa interacção. Não só o subjectivo e o objectivo, mas também conhecer e ser, nunca se separam radicalmente. Distin-

⁴ Cfr. GARAGORRI, Paulino, «Ortega, filósofo de nuestro tiempo», in *La filosofía española en el siglo XX. Unamuno, Ortega, Zubiri*, op. cit., p. 43.

⁵ Cfr., ex., ORTEGA Y GASSET, José, «Pensar y ser, o los dióscuros», in *I.P.L.*, op. cit., §3.

guindo entre as realidades preexistentes no plano vivencial e o ser ou o permanente delas, que o homem busca para ultrapassar a insegurança da sua historicidade insubstancial, o pensador madrilenho afasta-se, a um tempo, de tentações idealistas e ontologistas. A discussão do problema do conhecimento situa-o de imediato no âmbito metafísico, porquanto considera *superficial* que se coloque aquele problema, reduzindo-o à questão de como pode o sujeito intelectual, a consciência, capturar o ser, e aponta uma nova via: “(...) uno y otro, la aprehensión cognoscitiva y el ser que ella aprehende surgen, como aristas radicales en algo previo: la vida. He aquí, en primer esbozo por qué todos los problemas metafísicos tienen sus raíces en el estudio de la vida, en la razón vital.”⁶

Com uma tal base, a meditação de Ortega, a despeito dos pontos de contacto que mantém com as filosofias da existência, poupa-nos da *angústia* e do *desespero* em que Unamuno, Jaspers, Marcel, Sartre e Heidegger, no seguimento de Kierkegaard e de Nietzsche, desembocam. Reconhecidos, na vida humana, o carácter de realidade radical e a posse de uma racionalidade que se oferece ao esforço de cognição de cada homem, muitas das dificuldades teóricas tradicionais passam a ter condições de ser resolvidas. Basta, para tanto, interrogar a vida com toda a seriedade, não menosprezando a sua riqueza de dimensões e confiando no valor metodológico do conhecimento progressivo das suas perspectivas.

Este modo e os motivos orteguianos de filosofar são inconfundíveis e contêm, no nosso ponto de vista, virtualidades pedagógicas que as tarefas especificamente educativas executadas pelo próprio Ortega não fazem senão confirmar. Em nenhum outro autor con-

⁶ IDEM, *¿Qué es conocimiento?*, op. cit., p. 158.

temporâneo nos parece haver uma compreensão do humano tão clara e consistente que possa servir, sem necessidade de modificações consideráveis, como abstracto para os diversos vectores da Educação. É verdade que em Bergson e em Dilthey encontramos um lugar primacial dado ao tema da Vida. Todavia, o filósofo francês não abre com o seu espiritualismo uma nítida trajectória para educar sob a égide do *élan vital*, na medida em que este, apesar de consciencializado de imediato na intuição humana da *durée*, tem limites, acessíveis quando muito nas experiências místicas. Já Dilthey, de quem o nosso autor, como vimos, se sente particularmente próximo, faz culminar toda a verdadeira Filosofia na Pedagogia: a primeira, como hermenêutica das concepções do mundo e da vida; a segunda, no sentido amplo de teoria da formação do homem. Ambas tendem para o agir prático do indivíduo e da sociedade. A compreensão histórica diltheyana da vida remete, porém, para uma concepção de consciência humana, cujo desenvolvimento teleológico serve sistematicamente como chave mestra, mas misteriosa, para a presença da *unidade fundamental* na multiplicidade histórica, do todo e universal nas vivências particulares. Visando a tão almejada fundamentação filosófica das *ciências do espírito*, Dilthey programa a sua ampla e peculiar *crítica da razão histórica* que permite entender a pluralidade e complexidade das criações culturais como apanágio da essência da vida do espírito. E a educação, que surge como meio permanente de elevar os indivíduos da nossa espécie ao *significado primordial* das realizações humanas histórico-sociais, terá, em cada época e em cada lugar, o fim ditado pelas necessidades de viver de acordo com a correspondente *estrutura espiritual*. Em suma, ao nível pedagógico, como ao nível filosófico, o juízo sobre as propostas diltheyanas incidirá forçosamente sobre a ideia da história humana como revelação gradual do *espírito*

soberano, que, na sua *perfeição formal*, serve de modelo e, em certo sentido, de garantia ontológica para o crescimento possível de cada homem.

Por seu turno, embora seja um pensador do seu tempo e, portanto, tenha uma relação natural com as grandes áreas de problemas em que comungam os nomes principais dos modernos movimentos filosóficos, Ortega representa, como pretendemos ilustrar ao longo de dezanove capítulos, um caso de excepcional interesse para quem queira pensar a Educação. Passo a passo, procurámos evidenciar o cariz filosófico-pedagógico dos seus projectos, começando por reconhecê-lo no plano sócio-político. A sua intervenção a este nível só pode compreender-se em função das concepções (e do desenvolvimento das concepções), através das quais procurou, com congruência, enriquecer o seu horizonte circunstancial. Foi sem dúvida enquanto filósofo, com assumidas preocupações educativas, que impôs a si mesmo a exposição pública que lhe acarretou grande desgaste, tanto da imagem que dele tiveram os diferentes estratos e grupos dos seus compatriotas, como de energias e de tempo que poderia ter dedicado à organização e difusão da sua obra. Entre múltiplas apreciações, ora elogiosas, ora demolidoras, Ortega persegue, incansavelmente, certas exigências de formação pessoal cuja intensidade e justificação apenas se tornam acessíveis a uma hermenêutica filosófica. Graças a esta, cada um dos numerosos escritos orteguianos revela-nos, por entre sugestivos exemplos e metáforas, o sentido de um pensamento que não descarta qualquer dos grandes temas da tradição ocidental, não obstante lhes dê um relevo e um enquadramento conceptual peculiares.

Como tem vindo a defender Javier San Martín⁷, o filósofo espanhol conseguiu aprender na Fenomenologia algumas potencialidades que, com ou sem consciência disso, fez render fora do terreno estritamente epistemológico em que Husserl a concebeu. Sem desprezarmos o percurso prévio ao contacto de Ortega com o essencial da doutrina fenomenológica, parece-nos ter sido tal contacto o que lhe forneceu a verdadeira contraprova dos limites do neokantismo. É certo que este, pelo seu intento de salvaguardar o valor da Filosofia contra as reticências e restrições levantadas quer pelos positivistas, quer pelos irracionistas, lhe serviu durante algum tempo como padrão de exercício filosófico. Os mestres de Marburg, com as suas análises das obras de filósofos de referência, como Platão e Kant, representavam, por um lado, um exemplo do esforço de interpretação minuciosa que permite aprender com as filosofias passadas e, por outro, em virtude da sua posição objectivista nos domínios gnosiológico, ético e estético, uma espécie de antídoto para o subjectivismo que o jovem Ortega considerava minar todo o pensamento e toda a acção genuinamente espanhóis. Porém, essas virtualidades descobertas na escola neokantiana em que pontificavam Cohen e Natorp serão secundarizadas a partir do momento em que encontra, na Fenomenologia emergente, uma investigação rigorosa que não ignora a importância primordial da intuição, do vivido.

À luz da nova tendência filosófica o problema da vida humana, que em 1910 - em *Adán en el Paraíso* - era já o ponto de partida explícito da reflexão do nosso autor, pode aspirar a um conhecimento respeitador do plano individual em que se registam as vivências imediatas. Este aspecto era de tal forma relevante para Ortega que, doravante, comungará

⁷ Cfr., ex., SAN MARTÍN, Javier, *Ensayos sobre Ortega*, UNED, Madrid, 1994.

em pleno da convicção dos fenomenólogos de que é possível um saber objectivo da realidade subjectivamente vivida, ao mesmo tempo que, sem contradição, se demarcará, do que em Husserl subsistiu de ilusão idealista de *redução* das relações básicas do homem com o mundo. De facto, o que nas concepções orteguianas virá substituir o papel do neokantismo de Marburg como instrumento da educação dos espanhóis, ou seja, da sua modernização subordinada a imperativos de racionalidade teórica e de moralidade, será, após 1913, uma posição original que, inspirada na tarefa fenomenológica de chegar de modo directo e metodologicamente inquestionável à realidade, se insurge contra a abstracção da vida do indivíduo operada pelas posições típicas da Modernidade.

Essa notória mudança de orientação marca o nascimento das teses pessoais que Ortega passa a defender de 1914 em diante. Com propósitos de sistematização, dedicámos capítulos separados aos temas que no filósofo se articulam profundamente, pelo que em cada um deles nos vimos obrigados a assinalar relações com os restantes, umas vezes antecipando desenvolvimentos, outras remetendo para momentos anteriores, procurando sempre tornar evidente a urdidura da obra orteguiana. Assim, a intuição fundamental da *circunstância* ressalta enquanto nó primeiro de que saem vários fios. Entendida como parte constituinte de cada vida singular, a circunstância significa, para o homem concreto, um imperativo de procura do sentido de tudo o que o rodeia. Isso mesmo aponta, conforme esclarecemos, a segunda oração da fórmula “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo”. Uma tal concepção permite e exige, por consequência, pensar a vida humana como uma necessidade insaciável de, em primeiro lugar, compreender a realidade geográfica, histórica e vivencial mais próxima e, depois, de nela intervir, melhorando-a mais

e mais à medida que as exigências de compreensão se alargam a círculos do Universo de raio crescente. Se para qualquer homem existe este encargo, que páginas atrás evocávamos como a tentativa infanda de aperfeiçoar as circunstâncias, ele é, contudo, cumprido segundo variadíssimos graus, consoante a vitalidade, a determinação e, em suma, a autenticidade de cada um. Viver implica, então, caso a caso um plano próprio de realização, tanto mais rico quanto melhor se conjugarem a heroicidade ou o corajoso querer ser quem se é por vocação e a criatividade que interpreta as limitações circunstanciais, disparando no sujeito o desejo de as vencer de modo inconfundível. As grandes faculdades imprescindíveis à *vida autêntica* fazem, pois, de todos os homens potenciais heróis do drama de que são protagonistas e autores. Mas o carácter aventuroso das suas vidas depende do cultivo que derem à sua vontade de aventura, em falta da qual o drama vivido pode não passar de um fracasso.

De acordo com o ditame, do poeta lírico Píndaro, *Chega a ser quem és*, a vontade de ser cada um si mesmo descobre-se, na reflexão sobre a vida enquanto realidade por excelência, como apanágio desse estranho ser que em parte - na fundamental, aliás - ainda não é aquele que tem de ser. Natural, por um lado, e extranatural, por outro, esta espécie de *centauro ontológico*, que, contando com o que já é, tem de inventar o seu futuro, mostra-se-nos em Ortega com a máxima dignidade de sujeito axiológico. Momento a momento, apesar da perplexidade e dos obstáculos de diversa ordem que tem de enfrentar, o homem decide o que fazer do seu tempo limitado e o resultado da série de decisões, cuja responsabilidade lhe é imputável, dá a medida da qualidade axiológica das suas escolhas.

Conhecer a circunstância e decidir, de forma a cumprir nela o projecto de uma personalidade única, que, simultaneamente, aperfeiçoe aquela, são tarefas vitais que o pensa-

mento orteguiano, segundo vimos, afirma integrarem a *missão de verdade* que distingue o homem. Este representa em cada caso uma perspectiva particular essencial ao desvelamento das múltiplas facetas da realidade, desvelamento que tem ainda de superar as meras aparências. Com uma doutrina que não recusa a pluralidade de aspectos e de planos da realidade quadra a exigência de que os pontos de vista também plurais que dela se tenha se complementem e humildemente saibam estar sempre aquém da perspectiva íntegra que é um atributo da própria realidade. A índole perspectivística da verdade não a deprecia de modo algum, dado corresponder a um requisito de quem tem por critério a realidade. Para além disso, a verdade não se vê afectada de diversidade, pois esta diz respeito às perspectivas individuais, ao passo que aquela é o carácter da descoberta do que da realidade se nos manifesta. Porque Ortega não limita ao âmbito gnosiológico o problema da verdade, esta reveste-se ainda da acepção ética que corresponde à realização pessoal do que radicalmente se é. O homem que quer e actualiza o que tem de ser, ou seja, que tece a sua vida adequando os gestos ao seu íntimo, ao que pensa e ao que sabe, age com verdade e mobiliza para o efeito um conhecimento da circunstância que não se satisfaz cabalmente com respostas das ciências particulares, embora não as dispense.

Em contrapartida, a *razão vital e histórica* vem colmatar as insuficiências de uma razão que, atida a princípios *a priori* ou, pelo contrário, subordinada a um empirismo exclusivista, deixa escapar a racionalidade do real a conhecer. A defesa orteguiana da importância fundamental de captar a vida na sua fluência e variedade, ao coadunar-se com o conhecimento da necessidade de uma compreensão racional de todos os problemas humanos, conduz à razão vital, quer dizer, aquela que a vida dá de si mesma e que, para poder

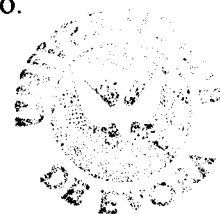
revelar o funcionamento e a evolução característicos da sua estrutura, tem de ser razão histórica. A análise que fizemos do sentido de *mundo, crença, vigência, geração, missão histórica e crise* é suficiente para atestar o seu valor como categorias em que, na maturidade filosófica de Ortega, se reúnem os temas da circunstância e da vocação, da vida e da verdade, e do homem que, em luta pelo seu destino, vai originando uma cadeia inexorável de experiências historicamente cognoscíveis.

Nem sequer o filosofar, por mais abstracto que seja o nível a que ascende, pode desatender a historicidade que o caracteriza como actividade humana. Se bem que Dilthey tivesse já concluído que, em virtude de o intelecto pressupor no presente o todo histórico herdado, a Filosofia como construção conceptual pura é inviável, na verdade a sua conclusão leva-o a uma busca da unidade que subjaz a todos os saberes do homem, ao longo das grandes etapas da sua história. Ortega, por seu lado, dá especial relevo ao exercício filosófico como, ele mesmo, uma forma de pensamento irrepetível e, porque pensamos para viver, uma forma de vida. Não uma forma qualquer, mas, como ilustrámos longamente, a única que permite a certos indivíduos, ansiosos por obter uma visão lúcida e global dos diferentes planos do Universo, serem fiéis a si próprios. O filósofo, apurando os seus instrumentos de observação e discussão e movendo-se com precisão no terreno dos problemas vitais, vive qual caçador por entre ideias. Em posse do caminho percorrido pelos que o antecederam nas caçadas filosóficas, cada filósofo faz progredir a história da Filosofia, reagindo com um misto de angústia e de jovialidade às dúvidas sentidas e pressentidas no seu tempo.

As propostas orteguianas têm decerto este carácter e configuram, no seu conjunto, a resposta sistemática que um homem determinado deu aos desafios encontrados nas suas

trajectórias históricas. Embora admitindo que a Filosofia, tal como tudo o que é humano, corre o risco de deixar de ser, o pensador espanhol, em vista da sua circunstância, considerou o filosofar como - ainda - o modo mais radical de viver. No seu caso, doutrina e modalidades de intervenção adoptadas durante a vida confirmavam, executivamente, o serviço prestado pelas ideias à finalidade da existência concreta do filósofo e às questões fundamentais da sua época. Pensar o homem na sua permanente aspiração a realizar um pouco mais e um pouco melhor o seu projecto vital pareceu a Ortega - junto com os temas correlacionados a que, em resumo, acabámos de aludir - ser o nervo central da missão que lhe tocara desempenhar. Por conseguinte, as preocupações educativas surgiam implicadas pelas suas concepções filosóficas, primordialmente dirigidas ao engrandecimento humano, por via da clarificação de que as nossas vidas têm de ser vividas sob o signo do aperfeiçoamento intencional. Daí que com maior ou menor tecnicidade os diversos projectos do nosso autor tenham o regular e intenso cariz filosófico-pedagógico que repetidas vezes apontámos.

Descendo a um âmbito mais delimitado, quereríamos também voltar a sublinhar a importância especial do pensamento orteguiano como quadro para reflectir sobre a educação universitária. Esta constitui para nós uma preocupação compreensivelmente privilegiada, pelo que a nossa dissertação busca fornecer a seu respeito, não apenas os dados correspondentes dos textos e da prática de Ortega, mas ainda eventuais pistas para ulteriores investigações, que, tendo por objecto a situação actual da Universidade, recebam do filósofo espanhol, sobretudo o incentivo e o exemplo de rigor em que ele é tão generoso.



A instituição universitária vive hoje uma crise só em parte antevista pelo autor de *Misión de la Universidad*, uma crise em que às dificuldades peculiares do mais alto centro de produção e difusão do saber se juntam as dificuldades enfrentadas pela generalidade das instituições, em virtude de possuírem estruturas - mais ou menos rígidas e mais ou menos antiquadas -, que resistem à adaptação célere a constantes novidades. Na verdade, este último aspecto parece-nos ter, apesar dos muitos inconvenientes que implica, algo de positivo: funciona como defesa contra o frenesim de querer transformar tudo ao mais leve sopro dos ventos de mudança. Infelizmente, o reverso dessa resistência é demasiado negativo e a Universidade choca quem espera que ela seja um espaço de poder instituinte, ao lado do poder instituído. Quem nela aprende e ensina sente necessidade de pelo menos assumir como suas as normas, as decisões e os resultados de quanto se vive na instituição. Se por um centralismo do Estado, por falta de recursos financeiros, pelo escasso reconhecimento social para com os universitários, ou - mais grave ainda - pelo cumular desses factores, não for possível aos diferentes corpos de membros da instituição identificarem-se com ela e agirem no seu seio segundo o que se lhes revelar preciso, então a Universidade parecer-lhes-á um espartilho insuportável.

Extremamente grave também é a dificuldade de concretizar os ideais de educação, e não apenas de instrução, que a teoria pedagógica tem reclamado de modo regular desde há cerca de um século. À instituição universitária impõe-se que leve a sério tais ideais, sob pena de não assegurar a preparação de seres **humanos**, ou seja, criativos, inteligentes, capazes de se adaptarem ao mercado de trabalho e de viverem de forma saudável. A Universidade portuguesa, nomeadamente, só agora começa a abrir-se à ideia de que os seus ensinamentos

devem estender-se a áreas que a tradição não consignava nos seus planos e, por outro lado, que em cada uma delas tem de dar-se uma atenção constante à qualidade pedagógica do trabalho. Julgamos que isto, mais do que uma consequência da entrada das Ciências da Educação nas Universidades, é uma das causas da crescente aceitação delas na vetusta instituição. Em todo o caso, existe no surgir recente de novos cursos e serviços universitários uma tendência excessivamente profissionalizante, que ameaça transformar a Universidade numa espécie de Centro de Emprego e Formação Profissional de resultados, aliás, bastante duvidosos.

Porque se afasta a Universidade da sua vocação primordial? Porque se entregam os seus membros à passividade, ou mesmo desistem, perante a crise que os devia estimular? Que impede os universitários de, em vista dos seus deveres e dos seus direitos, transformarem a instituição e as suas estruturas num autêntico organismo? A resposta a estas perguntas e às que elas exemplificam é simples: porque se ignora a sua vocação primordial; porque não se sabe o que fazer; porque não estão claros os deveres e os direitos dos universitários. Ortega resumiria numa só frase: impõe-se saber previamente qual é a missão da Universidade.

Objectar-se-á que são diferentes e muito mais numerosos os problemas com que hoje se confronta a instituição universitária, o que é óbvio se compararmos a situação de 1996 não só com a de 1930, mas também com a de décadas posteriores. O número de alunos tem aumentado exponencialmente e, por conseguinte, são precisos mais professores, mais instalações e mais espaçosas, mais auxiliares de educação, mais recursos técnicos. Pensamos de imediato nos elevadíssimos custos financeiros de todo esse crescimento que o advérbio

de quantidade aponta. E, no entanto, até a verificar-se a hipótese de existirem disponibilidades suficientes para o efeito, os problemas manteriam por resolver alguns dos seus aspectos principais. O da qualidade dos docentes é um - senão o - de maior relevância. Como assegurar uma boa formação dos professores, uma formação à altura dos desafios científicos, pedagógicos, sociais em que têm por força de se envolver? Em quantos será viável que essa desejada formação case com as aptidões e a vocação individuais? Que modelo formativo salvaguardará, simultaneamente, a realização pessoal e profissional dos docentes e a sua preparação para ajudar a satisfazer as múltiplas necessidades educativas dos alunos actuais? Este tipo de interrogações não desaparecerá por mais dinheiro que se aplique na formação de professores (e vale a pena sublinhar que é requerido imenso, mesmo sem haver desperdícios em experiências de modelos de formação que se sucedem sem tempo sequer para ir avaliando os seus frutos).

Antes de se aprovar e pôr em andamento qualquer modelo, é imprescindível pensá-lo, projectá-lo em função do complexo quadro de finalidades que se colocam à Educação. Cada problema desdobra-se incrivelmente e o preço de avançar ou não avançar em determinados sentidos é bem mais elevado do que o pecuniário. Cabe aos políticos, aos juristas, aos economistas decidir como e quando agir? Sem dúvida que sim; inclusive, há decisões de fundo que só eles podem tomar. Mas, visto que decidir não é enveredar por um caminho qualquer, os políticos, os juristas, os economistas que tenham poder quanto ao rumo da Educação têm de recorrer aos estudiosos de todos os domínios e, em particular, aos que se dedicam aos diversos saberes específicos acerca do fenómeno educativo, para basearem devidamente as suas escolhas. Enorme prudência e respeito pelos ensinamentos do maior

número possível de investigações rigorosas, eis a receita que daríamos, se isso não fosse demasiado arrojo, aos decisores das políticas educativas.

É óbvio que as questões relativas aos espaços escolares, aos funcionários, que integram outros corpos (para além do docente e do discente) na instituição universitária, ou aos meios técnicos hoje em dia irrecusáveis como instrumentos de aprendizagem exigem igual atenção e fundamentos científicos. Todos os problemas educativos, aliás, respeitantes, ou não, à Universidade, respeitantes, ou não, ao Ensino merecem a máxima atenção e mobilização do saber. Centrando, todavia, o nosso interesse nas problemáticas universitárias o que verificamos, mesmo quando intencionalmente confinados a alguns exemplos apenas das questões respectivas, é a obrigatoriedade de subordinar as suas soluções a uma reflexão prévia sobre o que caracteriza a Universidade, sobre, portanto, o que pode servir de critério adequado a todas as escolhas, seja acerca das suas tarefas científico-pedagógicas e do modo de funcionamento correspondente, seja acerca de aspectos mais específicos de contratação e formação de pessoal, de aquisição de equipamentos de vária ordem, ou de relacionamento entre os diversos órgãos da instituição. Por outras palavras, absolutamente nada deve ser decidido sem confrontar as alternativas possíveis com o ideal universitário que se quer concretizar. O significado desse ideal reforça-se de cada vez que é ponderada uma nova escolha e, inversamente, sem um ideal universitário esclarecido, consciente e actualizável passo a passo envereda-se por caminhos fracos, dos quais há que esperar surpresas indesejáveis.

Para além do mais, as responsabilidades das universidades aumentam na proporção da autonomia de que de facto possam ser sujeitos - não nos referimos, é óbvio, à autonomia tão-só programática. Alguns problemas, como o do acesso dos estudantes à Universidade,

colocam a instituição numa encruzilhada de interesses que se debatem e alimentam no contexto social mais alargado, embora acabem por interrogá-la a ela pelos resultados das opções que forem tomadas. Julgamos que este exemplo mostra claramente ser preferível para a Universidade co-responsabilizar-se em todas as decisões que a afectam, apesar do esforço e dos riscos que com isso tenha de assumir, a ter direito a desculpar-se, enquanto inimputável, em matérias essenciais ao seu trabalho. A forçosa inter-relação que tem de manter com os restantes e diversos poderes públicos, designadamente com o poder político, não a pode impedir de cumprir os deveres que lhe são inerentes. Logo, se o número de estudantes que procuram uma dada universidade é tão elevado que impossibilita um ensino de nível universitário, ela tem a obrigação de discutir as insuficiências da rede universitária a que pertence e de colaborar na sua extensão, mas não a de deixar de zelar pela qualidade das actividades que promove. A queda visível do valor da Universidade, em geral, dá-nos sinal evidente do sem-sentido, quer de aceitar que as suas exigências estejam abaixo dos limites que a definem, quer de defender sem mais que a Universidade deve ser para todos. Uma deficiente compreensão do princípio da igualdade na Educação tem levado a perversões tremendas neste domínio. Procurando circunscrever ao máximo este tema - merecedor por si só de uma dissertação - e pensando apenas na instituição universitária, cremos ser fundamental distinguir entre a igualdade no sistema que a ela dá acesso e no direito à chamada «discriminação positiva» uma vez no seu seio, por um lado, e uma incondicional abertura da Universidade, por outro. Ter requisitos próprios que não ponham em causa a igualdade de oportunidades propiciará uma Universidade aberta a todos e, ao mesmo tempo, condenará *ab initio* uma Universidade escancarada para todos. A dificuldade maior

consiste em estabelecer os critérios de uma selecção justa à entrada que exclua, com verticalidade e transparência cristalina, os que não querem ou não podem pela sua impreparação básica enfrentar a severidade da vida universitária. E isso que é necessário pensar e emprender em relação aos estudantes tem também de estender-se aos professores e aos outros funcionários, para quem, sem excepção, a Universidade, em vez de uma profissão como outra qualquer, tem de ser um permanente desafio às suas esperanças, criatividade e disciplina.

Através da sua meditação, Ortega ajuda-nos, de uma maneira preciosa, a entender a relevância interna e externa do funcionamento correcto das universidades, tendo como pano de fundo todos os planos e problemas do universo educativo com que elas se articulam intimamente.

O pensador espanhol deu à sua natural aspiração ao aperfeiçoamento humano e social uma fundamentação filosófica, que deslinda no homem a capacidade distintiva de, esforçando-se, se ensimesmar e, em sociedade, respeitar a exemplaridade dos melhores. O próprio Ortega põe à prova essas suas concepções, mediante a entrega a um projecto que exige de si a constância e o saber cimentados por uma busca ininterrupta e eticamente orientada do progresso nacional. O aproveitamento da vocação e do empenho individuais com intuits sociais traduz no nosso autor, tanto a sua peculiar participação pública nos destinos de Espanha que caracterizámos na Parte I, como a filosofia da razão vital e histórica, com que, conforme vimos na Parte II, procurou resolver os grandes impasses da tradição ocidental, superando doutrinas que, pela sua unilateralidade, sacrificavam dimensões

essenciais da vida humana. Por seu turno, o interesse reflexivo de Ortega pelos temas educativos, que a sua experiência plurifacetada lhe foi sugerindo nas várias etapas ilustradas na Parte III, dá origem a uma doutrina pedagógica em que, uma vez mais, as preocupações com o individual e com o social se complementam na compreensão e na promoção da pessoa humana concreta.

Portanto, a envolver todas as conclusões parciais que retirámos capítulo a capítulo impõe-se estoura de que o filósofo madrileno não pode ser entendido nas suas posições, nem sócio-políticas, nem metafísicas, nem especificamente educativas, à margem do conhecimento da importância que dava à pessoa humana. Acautelemos, porém, o facto de esta não ser uma categoria típica de Ortega e de só num sentido lato podermos falar num personalismo orteguiano. Contudo, se tivermos presente a tese principal da vida humana, podemos dizer, sem a macular, que o que se constitui na luta de cada um de nós com a sua circunstância é a pessoa única, que à partida somos em programa e que ao longo da vida se vai concretizando, segundo o modo histórico em que assumimos ser autênticos. Este é o processo por que o homem, na concepção filosófico-pedagógica de Ortega, tem de passar. A realização humana, que as doutrinas da vida, da verdade e da história explicam, pressupõe a heroicidade de quem resiste a deixar-se arrastar numa vida impessoal e, por consequência, pressupõe a educação, que consolida aos poucos o mundo interior em que o indivíduo pode de tempos a tempos refugiar-se, fortalecer-se e ouvir os imperativos da sua humanidade. Os constantes apelos do mundo contemporâneo a uma vida fácil e a uniformização que os Estados e as empresas económicas fomentam para reduzir a imprevisibilidade humana tornam ainda mais dura a aventura de cada pessoa, aumentam as suas necessidades

educativas e dificultam o reconhecimento da conduta heróica com que procura escapar à alteração animal e bárbara. Estes, sim, são os termos usados por Ortega e que esclarecemos no corpo do trabalho, onde adoptámos a finalidade (de inspiração orteguiana) de levar o leitor potencial à linguagem do autor em causa. Mas o nosso filósofo tem o condão de disparar com o seu pensamento o daqueles que o abordem sem preconceitos, embora interessados em descobrir estímulos para responder a novos estádios dos problemas. Daí a tendência sempre latente para deixarmos entrar na nossa interpretação uma ou outra categoria do personalismo educativo que perfilhamos e que, não sendo uma posição expressamente adoptada por Ortega, nos parece compaginável por inteiro com a sua crítica do intelectualismo.

Todavia, o discurso orteguiano, pela riqueza da meditação que exprime, pela abundância das imagens a que recorre, pela união perfeita entre rigor e beleza que consagra, prescinde em absoluto de retoques nossos. Só na Parte III do nosso trabalho julgámos de particular interesse comentar as principais teses de Ortega sobre a Educação na linguagem que, segundo nos parece, ele próprio poderia ter usado, se tivesse sido em acepção técnica um pedagogo. Deste ponto de vista - que não quisemos denunciar demasiado nas primeiras duas partes -, salientáramos ainda algumas conclusões possíveis (e passíveis de desenvolvimentos futuros):

- 1) Apesar de com o passar dos anos o social ir adquirindo no pensamento orteguiano conotações negativas por contraposição ao historicamente vital, a ideia de Natorp acerca da educação sobrevive no seu ex-discípulo espanhol pelo menos no sentido de para

ele se manter como prioritária a finalidade de elevar cada indivíduo e cada nação a um patamar de vida superior.

2) A pedagogia social que se pode referir a propósito de Ortega depende, no entanto, do seu magistério intelectual, através de cujos instrumentos o filósofo espera - mesmo nos momentos mais difíceis da sua existência - poder contagiar o discernimento e a reflexão que permitiriam renovar o seu país, a Europa e com ela todo o mundo a que estendia as suas influências. A concepção do *homem como pretensão de ser* não se perde, como num primeiro momento se poderia pensar, em deambulações estranhas à vida real, pois nesta a opção tomada, pelos homens e pelos povos, realiza-se de acordo com as suas potencialidades e o plano que tenham sido capazes de idear para o seu futuro.

3) Para que não choque com a doutrina orteguiana do homem, educar tem de perseguir, quer as pretensões genéricas da humanidade, quer o que de singular cada indivíduo também pretende ser. A educação reveste-se, pois, automaticamente de importância decisiva e recai, em virtude da reversibilidade dos papéis de educador e de educando, sobre todos os homens. Este facto não significa, de modo algum, uma dissolução de responsabilidades educativas, como parece tender-se por vezes a considerar: dizer que aos pais, aos professores, aos diversos movimentos ou grupos sociais e até às figuras públicas isoladamente tomadas correspondem várias parcelas da missão educativo-cultural, que cabe ao todo da comunidade desempenhar, equivale a dizer que nenhuma dessa parcelas é dispensável e, por conseguinte, que a possível deserção, ou o possível fracasso de alguns dos educadores não exime os outros de cumprirem as suas tarefas e mesmo de tentarem suprir as necessidades formativas por isso agravadas. Quanto aos professores em particular, o que o

seu estatuto profissional acarreta não é propriamente **mais** obrigações educativas, mas sim uma **maior** obrigação de consciencializarem e executarem com escrupulosidade a quota-parte de ensino e investigação que a comunidade deles deve aguardar.

4) De forma dispersa, Ortega dá-nos a sua concepção de professor como alguém que ensina por profissão e por vocação e, enquanto tal, investiga e intervém na realidade espiritual da sociedade a que pertence. Do seu exemplo e dos seus escritos podemos concluir que tinha a profissão docente em alto conceito, nunca a encarando como um mero ganha-pão. No que respeita aos seus requisitos básicos, fica dito algo essencial na dupla asserção, segundo a qual um bom cientista não é forçosamente um bom professor, ao passo que um bom professor tem forçosamente de dominar a ciência que está na base das disciplinas que lecciona. A maneira de ver assim resumida não sofre alterações profundas quando se trata da Universidade, embora esta deva ser o lugar mais apropriado para a investigação científica. Ortega, que está longe de defender a instituição universitária como um fim em si mesma, reconhece à ciência a máxima dignidade, ao mesmo tempo que admite que o professor universitário não seja um cientista no pleno sentido do termo. Portanto, não se identifica sem mais com a tese humboldtiana de que ensinar é investigar, apesar de, como vimos desenvolvidamente, definir a Universidade pela ciência que nela se cria e se transmite. A investigação deve decorrer em paralelo às actividades de ensino, o que a defende, até, do risco de ser diminuída pela sua institucionalização, que a subordinaria, estipulando-lhe que produzisse certos resultados dentro de prazos e os exprimisse em relatórios entre x e y páginas. Na Universidade delineada por Ortega podem existir investigadores com preparação para ensinar, investigadores que não ensinem e professores com competência

científica e pedagógica superior, sendo igualmente dignos do título de universitários. O que julga inadmissível é a falsificação, seja do investigador, seja do professor. «Fazer de» investigador ou de professor, implica não ser nem uma coisa, nem outra, e nisso reside o perigo de não pensar a Universidade nos seus autênticos fins, funções e agentes.

5) Qualquer que seja a escala em que analisemos o pensamento e a actuação do filósofo espanhol, a educação aparece e reaparece progressivamente circunscrita pelas características e exigências da própria vida. Ela é, como a razão, ou como a técnica, em Ortega, uma actividade vital, mas, como nenhuma outra, vê este seu carácter reforçado pela ideia de projecção para o futuro que marca o viver humano no seu plano radical. Que outra actividade se pode considerar mais dirigida para o futuro do que educar? E, no entanto, é no presente que educamos ou somos educados, que procuramos conhecer, afinar a consciência histórica e compreender o que o passado já não nos permite ser. As grandes dimensões do tempo reúnem-se num momento actual, em que se efectivam também planos traçados pela inteligência e pela vontade humanas. Algumas das esperanças que vamos acalentando realizam-se então, outras caem por terra, pelo menos até que tomem nova figura.

Começámos por dizer, na Introdução, que em geral temos hoje uma confiança imensa na Educação. Esta é, verdadeiramente, a nossa grande fonte de esperança e, em simultâneo, o que por nós é esperado. Mas, para não ser vã tamanha expectativa, o universo educativo precisa de mobilizar homens avisados, que saibam que a vida com a sua fugacidade e a sua urgência requer, para os problemas fundamentais, soluções pensadas sem pressas e sem provincianismos.

José Ortega y Gasset ensina-nos a discernir esses problemas, a levantar e testar hipóteses para os resolver, fazendo do pensamento um imenso laboratório em que a vida é interrogada de múltiplos pontos de vista unificados pela mesma óptica histórica. O homem ocidental, demasiado preso a um ideal de razão exacta, necessita acima de tudo de educar-se nessa óptica, que é condição de possibilidade para progredir nos conhecimentos de que carece para viver humanamente. Em suma, a filosofia da realidade radical e da sua racionalidade vital e histórica parece-nos poder ser rocha viva onde alicerçar uma educação permanente, integral e democrática. Não é o puro enunciado dos princípios pedagógicos contemporâneos, mas a análise do homem circunstancialmente condicionado que nos revela a sua exigência infinda de saberes, acerca de si e do Universo em que se encontra, bem como de situações, que actualizem todas as suas potencialidades constituintes e respeitem os seus direitos essenciais.

Portugal, que quer, como a generalidade dos países hoje em dia, dar respostas intencionais ao maior número possível de necessidades educativas, desconhece praticamente Ortega e, por consequência, as virtualidades filosóficas e pedagógicas da sua meditação. O português comum conhece quando muito o nome, os universitários em geral frases soltas e só contadas pessoas dominarão os seus escritos, que, conforme concluimos, apenas são compreensíveis no conjunto da obra. Se é certo que Ortega e o que de melhor nos possa sugerir não bastam - como nenhum autor, ou posição singular - como base para delinear a Educação, não é menos certo que ignorar um pensamento intrinsecamente pedagógico, consistente, claro, actual e disponível representa um tremendo desperdício.

A relevância de uma teoria da formação do homem - ou de uma antropagogia, como prefere dizer Manuel F. Patrício - impõe-nos que leiamos com abnegação intelectual um filósofo que soube comunicar, sob múltiplas formas, a sua inquietação pelos problemas humanos e as conclusões para eles ditadas pela sua inteligência extremamente criativa. Ortega, pois dele se trata, poupa em pomposidade e em formalismo, para oferecer de sobra ideias e propostas de reflexão, cujo valor reconhecemos tanto mais, quanto mais nos adentremos nelas. Há, com efeito, um caminho a cada passo mais rico e aliciante para quem mergulhe na aventura filosófica orteguiana. Mas percorrê-lo tem de ser, antes de tudo, uma experiência individual - eis o limite que nós nunca poderíamos ultrapassar, ainda que este trabalho fosse interminável.

BIBLIOGRAFIA*

- A) Escritos de José Ortega y Gasset
- B) Epistolários
- C) Estudos sobre José Ortega y Gasset e o seu pensamento
- D) Outra bibliografia

* Registamos apenas as fontes bibliográficas citadas ao longo da dissertação e as que foram fundamentais para a elaborarmos. Nas diferentes referências de um mesmo autor seguimos o critério da cronologia das publicações e nas secções B), C) e D) subordinamos esse critério ao da ordenação alfabética.

A) ESCRITOS DE JOSÉ ORTEGA Y GASSET*

ORTEGA Y GASSET, José, *Los terrores del año mil - Crítica de una leyenda* (Memoria escrita para obtener el grado de Doctor en la Facultad de Filosofía y Letras, en 1904), [Establecimiento tipográfico de El Liberal], Madrid, 1909.

- «Temple para la reforma», in *Misión de la Universidad*, in *Obras*, Espasa-Calpe, Madrid, 1932, pp. 1181-1189.
- «BIBLIOTECA CONOCIMIENTO DEL HOMBRE *Dirigida por JOSÉ ORTEGA Y GASSET*» [Texto de apresentação da coleção], in HUIZINGA, J., *Homo ludens - El juego como elemento de la historia*, Editorial Azar, Lisboa, 1943 [3 págs. finais s. num.].
- «[La hora del maestro]», in *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, Revista de Occidente en Alianza Editorial, Madrid, 1982 («Obras de José Ortega y Gasset», Col. edit. por Paulino Garagorri - nº 22), pp. 83-86.
- «[La pedagogía de la contaminación]», in *ibid.*, pp. 87-96.
- «¿Qué es un paisaje?», in *ibid.*, pp. 139-147.
- «[Elogio de las virtudes de la mocedad]», in *ibid.*, pp. 163-168.
- «[Apuntes para una Escuela de Humanidades en Estados Unidos]», in *ibid.*, pp. 213-224.
- *Obras Completas*, 12 Tomos, Alianza Editorial, Madrid: Tomo I, 1983; Tomos II-IV, 1ª reimpr., 1987; Tomo V, 2ª ed. (rev.), 1987; Tomo VI, 2ª ed. (rev.), 1989; Tomo VII, 1983; Tomo VIII, 2ª ed. (rev.), 1987; Tomos IX-XI, 1983; Tomo XII, 2ª ed. (rev.), 1988.
- *La situación de la ciencia y la razón histórica*, in «Cuadernos Hispanoamericanos», Madrid, CXXXV, nºs 403-405 - «Homenaje a José Ortega y Gasset» (1984), 7-22.

* Para além das *Obras Completas* cujo conteúdo não discriminamos, incluímos nesta secção as fontes que aquelas não reúnem.

- «El manifiesto de Marcela», in *Para la cultura del amor*, [com Introdução de Soledad Ortega Spottorno], Ediciones El Arquero, Madrid, 1988 («Obras de Ortega» - 2), pp. 25-33.
- *Notas a Luis Olariaga*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 108 (1990), 37-47.
- *Sobre la fenomenología*, in *ibid.*, 13-28.
- *¿Qué es conocimiento?*, 1ª reimpr., Revista de Occidente en Alianza Editorial, Madrid, 1992 («Obras de José Ortega y Gasset», Col. edit. por Paulino Garagorri - nº 25).
- *El estilo de una vida (Notas de trabajo ...)*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 132 (1992), 51-68.
- *Sobre Cervantes y «El Quijote» desde El Escorial (Notas de trabajo)*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 156 - “Ortega 1914: a los ochenta años” (1994), 36-54.
- *Notas de trabajo. Epílogo ...*, ed. de José Luis Molinuevo, Alianza Editorial, Madrid, 1994.
- *Saudade, notas de trabajo ...*, ed. de José Luis Molinuevo, Unicaja, Málaga, 1995 («Poesía Circulante» - 5).
- *El sentimiento estético de la vida (Antología)*, ed. de José Luis Molinuevo, Editorial Tecnos, Madrid, 1995 («Colección Metropolis»).
- *Meditación de nuestro tiempo. Las conferencias de Buenos Aires, 1916 y 1928*, ed. de José Luis Molinuevo, Fondo de Cultura Económica, México-Madrid, 1996.

B) EPISTOLÁRIOS

Cartas inéditas de Araquistáin a Ortega (1910-1932), [Introdução de Margarita Márquez Padorno e Juan Francisco Fuentes], in «Revista de Occidente», Madrid, nº 156 - “Ortega 1914: a los ochenta años” (1994), 155-180.

COSTA, Joaquín, [*Carta a Ortega - Graus, 31. VII. 1908*], in «El País», Madrid, Año VIII, nº 2232, 8.V.1983 - Supl. "Libros", 4.

DILTHEY-HUSSERL, *En torno a la Filosofía como Ciencia estricta y al alcance del historicismo (Correspondencia entre Dilthey y Husserl de 29 junio, 5/6 julio y 10 julio de 1911)*, in «Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica», Vol. I, nº 2 (1957), 103-124. [Edição bilingue com Introdução e notas de Walter Biemel.]

Epistolario Ortega-Navarro Ledesma, [com Introdução de Salvador de Madariaga], in «Cuadernos del Congreso por la Libertad de la Cultura», Paris, nº 66 (1962), 2-23.

Epistolario entre Ortega y Curtius, in «Revista de Occidente», Madrid, 2ª Época: Tomo II, nº 6 (1963), 329-341; Tomo III, nº 7 (1963), 1-27.

Epistolario completo Ortega-Unamuno, ed. de Laureano Robles Carcedo, Ediciones El Arquero, Madrid, 1987 («Obras de Ortega» - 1).

Joaquín Costa - José Ortega y Gasset: tres cartas inéditas, in «Revista de Occidente», Madrid, nºs 48-49 (1985), 210-217.

María Zambrano: Tres cartas de juventud a Ortega y Gasset, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 120 (1991), 7-26.

ORTEGA Y GASSET, José, «[Carta a Luis Muñoz Marín]», in *Archivo Epistolar: La última carta de Ortega*, in «La Torre» - Revista General de la Universidad de Puerto Rico, San Juan de Puerto Rico, Año IV, nºs 15-16 - "Homenaje a José Ortega y Gasset" (1956), 579.

— *Epistolario* [Cartas de Ortega a Navarro Ledesma, a Maragall, a Miguel de Unamuno, a Fernando de Unamuno, a Curtius e a Victoria Ocampo], ed. de Paulino Garagorri, Revista de Occidente, Madrid, 1974 («Colección El Arquero»).

— *Carta a Ricardo Burguete*, [Introdução de Soledad Ortega Spottorno], in «Revista de Occidente», Madrid, nº 108 (1990), 5-11.

— *Cartas de un joven español (1891-1908)*, ed. de Soledad Ortega, Ediciones El Arquero, Madrid, 1991 («Obras de Ortega» - 3).

PÉREZ DE AYALA, Ramón, [*Carta a Ortega - 15.II.1913*], in «El País», Madrid, Año VIII, nº 2232, 8.V.1983 - Supl. "Libros", 7.

VALÉRY, Paul, [«Carta a Ortega - 1924»], in *Paul Valéry en Madrid*, in «Revista de Occidente», Madrid, Tomo IV, nº 11 (1924), 259-260.

C) ESTUDOS SOBRE JOSÉ ORTEGA Y GASSET E O SEU PENSAMENTO

AAVV, *Acto en memoria del catedrático Don José Ortega y Gasset*, Universidad de Madrid - Facultad de Filosofía y Letras, Madrid, 1955.

AAVV, *Ortega y Gasset y la Universidad. Veinticinco años de una labor*, in «El Sol» - Diario Independiente, Madrid, Año XX, nº 5786, 8.III.1936.

AAVV, *Homenaje a Ortega y Gasset*, Instituto de Filosofía - Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1958.

AAVV, *Hommage a José Ortega y Gasset (1883-1955)* (Revue Parlée, 16-28 novembre 1983), Centre Georges Pompidou, Paris, 1983.

AAVV, *José Ortega y Gasset 1883-1955 - Seis conferencias en su centenario - Homenaje*, Sociedad Amigos de Ortega y Gasset, Montevideo, 1984.

AAVV, *Ortega cien años después - Homenaje a José Ortega y Gasset en la ciudad en la que cursó su bachillerato*, Introducción y dirección de Juan del Pino Artacho, U.N.E.D. - Centro Asociado de Málaga, Málaga, 1987.

AAVV, *Ortega y Gasset Centennial / Centenario Ortega y Gasset* (Actas del Simposio Internacional, celebrado en la Universidad de Nuevo México, conmemorativo del centenario del nacimiento de José Ortega y Gasset), Ediciones José Porrúa Turanzas, Madrid, 1985. [Conferências em Inglês e em Castelhana.]

AAVV, *Ortega y su tiempo*, Ministerio de Cultura - Fundación José Ortega y Gasset, Madrid, 1990.

ABAD PASCUAL, Juan José, *El método de la razón vital y su teoría en Ortega y Gasset*, Teatropoe Ediciones, Madrid, 1992.

«ABC», Madrid, Año 48, nº 15480, 19.X.1955.

ABELLÁN, José Luis, *Ortega y Gasset en la filosofía española. Ensayos de apreciación*, Tecnos, Madrid, 1966.

— *Biografía completa de José Ortega y Gasset*, Ibérico Europea de Ediciones, Madrid, [1969] («Los Protagonistas de la Historia» - 30).

— *La muerte de Ortega y Gasset y la generación de 1956*, in «Triunfo», Madrid, Año XXXIII, nº 856, 23.VI.1979, 58-60.

— «La filosofía de Ortega y Gasset como expresión de una primera posmodernidad», in *Historia del pensamiento español. De Séneca a nuestros días*, Espasa Calpe, Madrid, 1996, pp. 561-565.

ABELLÁN, José Luis - MALLO, Tomás, «Ortega, fundador de la Escuela de Madrid», in *La Escuela de Madrid. Un ensayo de filosofía*, Asamblea de Madrid, Madrid, 1991 (Col. «Estudios Parlamentarios»), pp. 17-32.

ACERO, Juan José, *La doctrina del conocimiento simbólico en Ortega*, in «Teorema», Madrid, Vol. XIII, nºs 3-4 (1983), 445-493.

ADLER, Mortimer, *Ortega y Gasset: el educador del siglo XX*, in «Sur», Buenos Aires, nº 352 (1983), 159-176.

AFONSO, Marina Prieto, *As Ciências Humanas na Perspectiva Histórico-Crítica de José Ortega y Gasset*, in «Brotéria. Cultura e Informação», Lisboa, Vol. 116, nº 4 (1983), 367-382.

— *As Ciências Humanas na Perspectiva Histórico-Crítica de José Ortega y Gasset (II)*, in «Brotéria. Cultura e Informação», Lisboa, Vol. 116, nºs 5-6 (1983), 517-531.

— *As Ciências Humanas na Perspectiva Histórico-Crítica de José Ortega y Gasset (III)*, in «Brotéria. Cultura e Informação», Lisboa, Vol. 117, nºs 2-3 (1983), 159-175.

— *O Ponto de Vista Analítico Orteguiano (I)*, in «Brotéria. Cultura e Informação», Lisboa, Vol. 119, nº 4 (1984), 261-279.

— *O Ponto de Vista Analítico Orteguiano (II)*, in «Brotéria. Cultura e Informação», Lisboa, Vol. 120, nº 2 (1985), 135-155.

- *As Ciências Humanas e a Epistemologia Histórico-Crítica em Ortega*, in «Brotéria. Cultura e Informação», Lisboa, Vol. 121, nº 6 (1985), 521-527.
- AGRAMONTE, Francisco de, «Los Ortega y yo», in *Extraoficial (Recuerdos de la vida de un diplomático)*, Aguilar, Madrid, 1958, pp. 17-41.
- AGUADO, Emiliano, *Ortega y Gasset*, EPESA, Madrid, [1970] («Grandes Escritores Contemporáneos» - 32).
- AGUILAR, Enrique, *Historicismo, liberalismo e instituciones: un aspecto en la crítica de Ortega al racionalismo político*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 108 (1990), 85-96.
- ALFARO, José María, *Los amigos*, in «El País», Madrid, Año VIII, nº 2231, 7.V.1983 - Supl. «Especial», 8-9.
- ALLUNTIS [LEARRETA], Félix, *La razón vital en J. Ortega y Gasset (En el primer centenario de su nacimiento)*, in «Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica», Madrid, Vol. 39, nº 156 (1983), 421-435.
- ALMEIDA, Julio, *Las ideas pedagógicas de Ortega*, in «Cuenta y Razón», Madrid, nº 14 (1983), 69-86.
- ALMEIDA [AMOEDO], Margarida Isaura, *Unamuno e Ortega - A Vida Humana, Tema Central do Filosofar*, Texto dactilografado da Dissertação de Mestrado em Filosofia Contemporânea apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1988.
- *El tema de la Educación en «Cartas de un joven español (1871-1908)», de José Ortega y Gasset*, in «Paideía», Madrid, Año XVI, nº 33 (1995), 507-522.
- ALONSO, María Rosa, *Ortega, en el recuerdo*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - «Ortega, vivo», nºs 24-25 (1983), 9-21.
- ÁLVAREZ TURIENZO, Saturnino, *José Ortega y Gasset (1883-1983)*, in «Cuadernos Salmantinos de Filosofía», Salamanca, X (1983), 5-14.
- «La crisis en Ortega y Gasset: ¿fenómeno decadente o renacimiento? Análisis desde su ética», in PAREDES MARTÍN, María del Carmen (ed.), *Ortega y Gasset. Pensamiento y conciencia de crisis*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1994, pp. 31-53.

- ANTUNES, Manuel, *Ortega y Gasset*, in «Brotéria», Lisboa, Vol. LXI, nº 6 (1955), 532-544.
- ARANGUREN, José Luis L., *La ética de Ortega*, Taurus, Madrid, 1958.
- «La filosofía social de Ortega y Gasset», in AAVV, *Ortega cien años después - Homenaje a José Ortega y Gasset en la ciudad en la que cursó su bachillerato*, Introducción y dirección de Juan del Pino Artacho, U.N.E.D. - Centro Asociado de Málaga, Málaga, 1987, pp. 19-23.
 - *Las cartas de Ortega joven*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 120 (1991), 27-32.
- ARAQUISTÁIN, Luis, *José Ortega y Gasset: profeta del fracaso de las masas. (I)*, in «Leviatán», Madrid, nº 8 (1934), 13-22.
- *José Ortega y Gasset: profeta del fracaso de las masas. (II)*, in «Leviatán», Madrid, nº 9 (1935), 1-14.
 - «José Ortega y Gasset», in *El pensamiento español contemporáneo*, 2ª ed., Editorial Losada, Buenos Aires, 1968, pp. 82-96.
- ARAÚJO, Luís Carlos Gomes de Melo, *Ortega y Gasset. Perfil ético de uma filosofia*, in «Revista Portuguesa de Filosofia», Braga, Tomo XL - Fasc. 3 (1984), 248-263.
- ARAYA, Guillermo, *Claves filológicas para la comprensión de Ortega*, Editorial Gredos, Madrid, 1971 («Biblioteca Románica Hispánica - Estudios y Ensayos» - 149).
- ARDAO, Arturo, *Los dos europeísmos de Ortega*, in «Cuadernos Hispanoamericanos», Madrid, CXXXV, nºs 403-405 - «Homenaje a José Ortega y Gasset» (1984), 493-510.
- AREILZA, José María de, *La evolución de un político*, in «El País», Madrid, Año VIII, nº 2231, 7.V.1983 - Supl. «Especial», 4-5.
- ARIZA, Manuel, «El paisaje en Ortega y Gasset», in SENABRE, Ricardo (ed.), *El escritor José Ortega y Gasset*, Universidad de Extremadura, Cáceres, 1985, pp. 7-26.
- ARROYO POMEDA, Julián, *L'idée d'une Europe nouvelle chez Ortega y Gasset*, in «L'Enseignement Philosophique» - Revue de l'Association des Professeurs de Philosophie de l'Enseignement Public, Paris, 44, nº 5 (1994), 32-38.

- ASCHERI ARRICAR, Jorge, «José Ortega y Gasset interpretado por él mismo», in AAVV, *José Ortega y Gasset 1883-1955 - Seis conferencias en su centenario - Homenaje*, Sociedad Amigos de Ortega y Gasset, Montevideo, 1984, pp. 105-121.
- «Atenea. Revista Mensual de Ciencias, Letras y Artes», Concepción (Chile), Año XXXIII - Tomo CXXIV, n°s 367-368 - "Homenaje a Ortega y Gasset" (1956).
- AZNAR ZUBIGARAY, Manuel, *Un joven de 1915 ante José Ortega y Gasset*, Ediciones Cultura Hispanica, Madrid, 1970.
- BALSEIRO, José, *Ortega y Gasset, el artista*, in «Clavileño», Madrid, Año IV, n° 24 (1953), 75-76.
- BÁRCENA ORBE, Fernando, *La dimensión educativa del problema de la verdad en el pensamiento de José Ortega y Gasset*, in «Revista Española de Pedagogía», Madrid, XLI, n° 160 (1983), 311-324.
- BARRENA SÁNCHEZ, Jesús, *Los fines de la educación en J. Ortega y Gasset*, in «Revista Española de Pedagogía», Madrid, Año XXIX, n° 116 (1971), 393-414.
- BAYÓN, Julio, *El sentido de la historia: en torno a un posible rendimiento de Ortega en el pensamiento español*, in «Teorema», Madrid, Vol. XIII, n°s 3-4 (1983), 595-605.
- BENÍTEZ, Jaime, *Palabras del Rector*, in «La Torre», San Juan de Puerto Rico, Año IV, n°s 15-16 (1956), 11-12.
- *Ortega, Puerto Rico y su Universidad*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - "Ortega, vivo", n°s 24-25 (1983), 31-43.
- *Comentario [a Ortega y Gasset: el educador del siglo XX, de Mortimer Adler]*, in «Sur», Buenos Aires, n° 352 (1983), 177-180.
- «Ortega y Puerto Rico», in MARÍAS, Julián *et al.*, *Un siglo de Ortega y Gasset*, Editorial Mezquita, Madrid, 1984, pp. 12-19.
- BENÍTEZ LÓPEZ, Antonio, *El concepto de la acción social según Ortega*, in «Teorema», Madrid, Vol. XIII, n°s 3-4 (1983), 505-522.
- BLANCO-AMOR, Eduardo, *Volviendo a Ortega y Gasset*, Ed. autor, Orense, 1970.

- BLANCO FERNÁNDEZ, Domingo, «El aristocratismo de Ortega», in AAVV, *Ortega cien años después - Homenaje a José Ortega y Gasset en la ciudad en la que cursó su bachillerato*, Introducción y dirección de Juan del Pino Artacho, U.N.E.D. - Centro Asociado de Málaga, Málaga, 1987, pp. 25-63.
- BO, Carlo, *Ortega y «El Espectador»*, in «Clavileño», Madrid, Año IV, nº 24 (1953), 77-81.
- BOOHER, Ronnie Lynn, *The Concept of Life in the Philosophy of José Ortega y Gasset*, University Microfilms International, Michigan, 1985 [Ph. D. - The University of Tennessee - 1979].
- BOREL, Jean Paul, *Introducción a Ortega y Gasset*, trad. do Francês de Laureano Pérez Latorre, Ediciones Guadarrama, Madrid, 1969.
- BOTIN POLANCO, Antonio, *El estilo de Ortega y Gasset*, in «Clavileño», Madrid, Año IV, nº 24 (1953), 82-83.
- BRASA DÍEZ, Mariano, *Estudio sobre la vida en Ortega*, in «Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura», Madrid, Tomo CXV, nº 449 (1983), 29-48.
- *La filosofía como saber en Ortega*, in «Cuadernos Hispanoamericanos», Madrid, CXXXV, nºs 403-405 - "Homenaje a José Ortega y Gasset" (1984), 55-69.
- CABRERA, Mercedes, *Un empresario y un filósofo en política*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 180 (1996), 112-129.
- CACHO VIU, Vicente, *Ortega y el espíritu del 98*, in «Revista de Occidente», Madrid, nºs 48-49 (1985), 9-53.
- CALLOIS, Roger, *Juegos y sociedades*, in «La Torre», San Juan de Puerto Rico, Año IV, nºs 15-16 (1956), 477-478.
- CAMÓN AZNAR, José, *Ortega ante el arte*, in «Revista de Filosofía», Madrid, Año XVI, nºs 60-61 (1957), 109-123.
- CARAVIA HEVIA, Pedro, *Nada más que antiguo alumno universitario*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - "Ortega, vivo", nºs 24-25 (1983), 57-63.
- «Coloquio [sobre *¿Un factor contradictorio en la valoración orteguiana de la poesía moderna?*]», in VELÁZQUEZ FERNÁNDEZ, Ana Esther -

- ALVAREZ ALVAREZ, Belinda (ed.), *Conversaciones sobre Ortega*, I.N.B. «Príncipe de Asturias», Aller, 1983, pp. 36-40.
- CARPINTERO, Helio, «Ortega y su psicología del hombre-masa», in MARÍAS, Julián *et al.*, *Un siglo de Ortega y Gasset*, Editorial Mezquita, Madrid, 1984, pp. 117-129.
- *Ortega y la psicología: el caso de la atención*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 108 (1990), 49-60.
- CARVALHO, Joaquim de Montezuma de, «Prólogo», in SILVA, Ramalho da, *Ponto Final*, s.e. [Tipografia Leandro, Lda., Lisboa], s.d., pp. 11-39.
- CASADO [MARCOS DE LEÓN], Angel, «La pedagogía de la contaminación de Ortega: filosofía, educación, cultura», in ABELLÁN, José Luis (coord.), *El reto europeo: identidades culturales en el cambio de siglo*, Editorial Trotta, Madrid, 1994, pp. 381-394.
- CASANOVA SANCHEZ, Ubaldo, *Ortega, dos filosofías*, Ediciones Studium, Madrid, [1960?].
- CASCALÈS, Charles, *L'humanisme d'Ortega y Gasset*, Presses Universitaires de France, Paris, 1957.
- CASCARDI, Anthony J., «The Revolt of the Masses: Ortega's Critique of Modernity», in DUST, Patrick H. (ed.), *Ortega y Gasset and the Question of Modernity*, The Prisma Institute, Minneapolis, 1989, pp. 337-368.
- CEREZO GALÁN, Pedro, *El nivel del radicalismo orteguiano: la confrontación Ortega / Heidegger*, in «Teorema», Madrid, Vol. XIII, nºs 3-4 (1983), 345-384.
- *La voluntad de aventura - Aproximamiento crítico al pensamiento de Ortega y Gasset*, Ariel, Barcelona, 1984 (Col. «Ariel Filosofía», dirigida por Eugenio Triás).
- «On Technology and Humanism (An Imaginary Dialogue between Ortega and Heidegger)», in DUST, Patrick H. (ed.), *Ortega y Gasset and the Question of Modernity*, The Prisma Institute, Minneapolis, 1989, pp. 243-267.
- *Ortega y Gasset (Antología)*, Ediciones Península, Barcelona, 1991 (Col. «Textos Cardinales» - 15).

- *Razón vital y liberalismo en Ortega y Gasset*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 120 (1991), 33-58.
- *Ortega y la generación de 1914: un proyecto de ilustración*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 156 - "Ortega 1914: a los ochenta años" (1994), 5-32.
- CHAMIZO DOMÍNGUEZ, Pedro José, *Ortega y la cultura española*, Editorial Cincel, Madrid, 1985.
- CIERCO, Eduardo, *El Ortega anciano ante Dios*, in «Razón y Fe», Madrid, Vol. 227, nº 1134 (1993), 431-436.
- CIGÜELA, José María, *Ortega y Gasset, filósofo de la problematicidad*, Universidad Nacional del Nordeste - Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación / Escuela de Humanidades, Resistencia - El Chaco, [1959].
- «Clavileño» - Revista de la Asociación Internacional de Hispanismo, Madrid, Año IV, nº 24 (1953), "En la jubilación de Don José Ortega y Gasset" - 44-83.
- COSTA, Rui Carrington da, *A Escola Nova e o Pensamento Pedagógico de Ortega y Gasset*, in «Boletim do Instituto de Orientação Profissional», Lisboa, IIª Série, nº 4 (1943). [Separata de 26 págs..]
- CRUZ HERNÁNDEZ, Miguel, *La misión cultural de Ortega*, in «Cuadernos Hispanoamericanos», Madrid, XIV, nº 39 (1953), 291-304.
- «Cuadernos Hispanoamericanos», Madrid, CXXXV, nºs 403-405 - "Homenaje a José Ortega y Gasset" (1984).
- DELGADO GAL, Alvaro, *El valor de la retórica en Ortega*, in «Teorema», Madrid, Vol. XIII, nºs 3-4 (1983), 607-617.
- DELGADO GONZÁLEZ, Ignacio, *Los problemas pedagógicos en la obra de J. Ortega y Gasset*, in «Revista Española de Pedagogía», Madrid, XLIII, nº 168 (1985), 267-288.
- DÍAZ DE CERIO RUIZ, Franco, *José Ortega y Gasset y la conquista de la conciencia histórica. Mocedad: 1902-1915*, Juan Flors Editor, Barcelona, 1961 («Pensamiento / Estudios» - 6).
- DÍEZ DEL CORRAL, Luis, *Recuerdos de Ortega*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - "Ortega, vivo", nºs 24-25 (1983), 95-109.

DONEAUX, Guy, *Ortega y Gasset ou la passion de la lumière*, in «Synthèses» - Revue mensuelle internationale, Bruxelles, 26^{ème} année, n^{os} 295-296 (1971), 23-32.

DONOSO, Antón, *Problems for Research in the Philosophy of José Ortega y Gasset*, in «Los Ensayistas» - Boletín Informativo, Georgia (U.S.A.), Vol. III, n^o 5 (1978), 39-46.

— «*José Ortega y Gasset*», by Victor Ouimette, in «International Philosophical Quarterly», New York, Vol. 23 (1983), 222-224.

— «Ortega y Mariás: sobre la filosofía de la enseñanza superior (1930-1980)», in MARIÁS, Julián *et al.*, *Un siglo de Ortega y Gasset*, Editorial Mezquita, Madrid, 1984, pp. 77-85. [Reprodução do artigo, com o mesmo título, publicado in «Cuenta y Razón», Madrid, n^o 11 (1983).]

— «The University Graduate as Learned Ignoramus According to Ortega», in AAVV, *Ortega y Gasset Centennial / Centenario Ortega y Gasset*, Ediciones José Porrúa Turanzas, Madrid, 1985, pp. 7-18.

— «Ortega's Anti-Modernity in Epistemology and Metaphysics», in DUST, Patrick H. (ed.), *Ortega y Gasset and the Question of Modernity*, The Prisma Institute, Minneapolis, 1989, pp. 95-126.

DURÁN, Manuel, *Dos filósofos de la simpatía y el amor: Ortega y Max Scheler*, in «La Torre», San Juan de Puerto Rico, Año IV, n^{os} 15-16 (1956), 103-118.

DUST, Patrick H., *El extremismo existencialista a la luz de la razón histórica*, in «Cuadernos Hispanoamericanos», Madrid, CXXXV, n^{os} 405-405 - «Homenaje a José Ortega y Gasset» (1984), 141-148.

— (ed.), *Ortega y Gasset and the Question of Modernity*, The Prisma Institute, Minneapolis, 1989.

— «Introduction: On Reading Ortega for Our Time», in *ibid.*, pp. 9-74.

— «Freedom, Power and Culture in Ortega y Gasset's Philosophy of Technology», in *ibid.*, pp. 269-322.

— *Ortega y Gasset y la destrucción del libro (Hacia una hermenéutica del discurso orteguiano)*, in «Revista de Occidente», Madrid, n^o 120 (1991), 83-95.

ECHEVERRÍA, Javier, *Ortega como estudioso de Aristóteles y Leibniz*, in «Teorema», Madrid, Vol. XIII, nºs 3-4 (1983), 431-444.

«El País», Madrid, 2ª Época, Año VIII: nº 2225, 1.V.1983 - Supl. Dominical nº 316; nº 2231, 7.V.1983 - Supl. “Especial”; nº 2232, 8.V.1983 - Supl. “Libros”; nº 2233, 9.V.1983 - “El centenario de José Ortega y Gasset”.

«El Sol» - Diario Independiente, Madrid: 4.III.1926; 27.III.1926; 26.V.1926; 24.VI.1926; 14.VII.1926; 21.V.1929; 3.VI.1933; 15.XI.1935; 16.XI.1935; 17.XI.1935; 29.XI.1935.

El tiempo de Ortega, Ministerio de Cultura - Fundación José Ortega y Gasset, s.l., [1983?]. [Reprodução integral dos painéis centrais da Exposição “Ortega y su tiempo”, inaugurada em 9.V.1983.]

ELORZA, Antonio, *Las potencias de la modernidad de la vida española*, in «El País», Madrid, Año VIII, nº 2233, 9.V.1983 - “El centenario de José Ortega y Gasset”, 39.

— *La razón y la sombra. Una lectura política de Ortega y Gasset*, Editorial Anagrama, Barcelona, 1984.

ESCOLANO, Agustín, *Los temas educativos en la obra de J. Ortega y Gasset*, in «Revista Española de Pedagogía», Madrid, XXVI, nº 103 (1968), 211-230.

ESCOLAR SOBRINO, Hipólito, *El trabajo de editor*, in «El País», Madrid, Año VIII, nº 2231, 7.V.1983 - Supl. “Especial”, 8-9.

ETCHCOPAR, Máximo, «A propósito de la tercera visita de Ortega a Buenos Aires», in MARIÁS, Julián *et al.*, *Un siglo de Ortega y Gasset*, Editorial Mezquita, Madrid, 1984, pp. 130-134.

FERNÁNDEZ, Pelayo H., *Ideario etimológico de José Ortega y Gasset*, s.e., Gijón, 1981.

— «Ortega y la paradoja: Teoría y tipología», in AAVV, *Ortega y Gasset Centennial / Centenario Ortega y Gasset*, Ediciones José Porrúa Turanzas, Madrid, 1985, pp. 19-33.

— *La paradoja en Ortega y Gasset*, Madrid, 1985.

FERNÁNDEZ DE LA MORA, Gonzalo, *Ortega y el 98*, Ediciones Rialp, Madrid, 1979.

- FERNAUD, Pedro, *La bárbara, brutal, muda, insignificante realidad de las cosas*, in «El País», Madrid, Año VIII, nº 2233, 9.V.1983, 37.
- FERRATER MORA, José, «Ortega y Gasset: etapas de una filosofía», in *Obras Selectas*, Tomo I, Revista de Occidente, Madrid, 1967, pp. 117-188.
- *Ortega, filósofo del futuro*, in «Sur», Buenos Aires, nº 352 (1983), 5-20.
- *Tres actitudes ante Ortega*, in «El País», Madrid, Año VIII, nº 2231, 7.V.1983 - Supl. "Especial", 8-9.
- FLÓREZ [FLÓREZ], Ramiro, *Historiología y hermenéutica en Ortega*, in «Cuadernos Salmantinos de Filosofía», Salamanca, XIV (1987), 69-91.
- FONCK, Béatrice, *Tres textos olvidados de Ortega sobre el intelectual y la política*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 156 - "Ortega 1914: a los ochenta años" (1994), 117-128.
- FORMENTÍN IBÁÑEZ, Justo, *Con la Junta para Ampliación de Estudios*, in «Historia y Vida», Barcelona, Año XVI, nº 183 (1983), 54-63.
- FRUTOS, Eugenio, *La idea del hombre en Ortega y Gasset*, in «Revista de Filosofía», Madrid, Año XVI, nºs 60-61 (1957), 35-88.
- GADAMER, Hans Georg, *Ortega, en Alemania*, in «El País», Madrid, Año VIII, nº 2231, 7.V.1983 - Supl. "Especial", 12-13.
- *Wilhelm Dilthey y Ortega y Gasset: un capítulo de la historia intelectual de Europa*, in «Revista de Occidente», Madrid, nºs 48-49 (1985), 77-88.
- GALLEGO MORELL, António, *Ortega en Marburg*, in «Cuadernos Hispanoamericanos», Madrid, CXXXV, nºs 403-405 - "Homenaje a José Ortega y Gasset" (1984), 441-444.
- GAOS [Y GONZÁLEZ POLA], José [de], «La Filosofía en España», in *Pensamiento de lengua española*, Editorial Stylo, México, 1945, pp. 283-292.
- «Presentación» [do *Índice de la Revista de Occidente*, elaborado por Tomás Gurza e editado pela Universidad Autónoma de México, em 1945], in *ibid.*, pp. 293-299.

- *Sobre Ortega y Gasset y otros trabajos de historia de las ideas en España y la América española*, Imprenta Universitaria [Universidad Nacional Autónoma de México], México, 1957.
- *Confesiones profesionales*, 1ª reimpr., Fondo de Cultura Económica, México, 1979, Capp. 3, 5, 8 e 10 - pp. 34-44, pp. 60-78, pp. 104-115 e pp. 139-140.

GARAGORRI, Paulino, *Relecciones y disputaciones orteguianas*, Taurus Ediciones, Madrid, 1965.

- *Las etapas de una filosofía*, in «O Tempo e o Modo. Revista de Pensamento e Acção», Lisboa, Ano III, nº 28 (1965), 612-621.
- «Dos fuentes de Ortega», in *Españoles razonantes*, Revista de Occidente, Madrid, 1969, pp. 232-241.
- *Introducción a Ortega*, Alianza Editorial, Madrid, 1970.
- *Aspectos de Ortega*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 17 (1982), 69-76.
- *Una convivencia póstuma*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - «Ortega, vivo», nºs 24-25 (1983), 111-122.
- «Ortega, filósofo de nuestro tiempo», in *La filosofía española en el siglo XX. Unamuno, Ortega, Zubiri (Dos precursores, Clarín y Ganivet, y cuatro continuadores)*, Alianza Editorial, Madrid, 1985, pp. 27-109.
- «Para la interpretación de una continuidad», in *ibid.*, pp. 159-189.

GARCÍA, Félix, *Plebiscito de amor, entendimiento y caridad*, in «ABC», Madrid, Año 48, nº 15480, 19.X.1955, 36.

GARCÍA BACCA, Juan David, «Ortega o el poder vitamínico de la filosofía», in *Nueve grandes filósofos contemporáneos y sus temas: Bergson, Husserl, Unamuno, Heidegger, Scheler, Hartmann, W. James, Ortega y Gasset, Whitehead*, Tomo II, Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional de Venezuela, Caracas, 1947, pp. 43-186.

- «Pidiendo un Ortega y Gasset desde dentro», in AAVV, *Homenaje a Ortega y Gasset*, Instituto de Filosofía - Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1958, pp. 7-18.

- GARCÍA GÓMEZ, Emilio, *Ortega, amigo intelectual*, in «ABC», Madrid, Año 48, n° 15480, 19.X.1955, s. p..
- «Diez lecciones de Ortega», in AAVV, *Acto en memoria del catedrático Don José Ortega y Gasset*, Universidad de Madrid - Facultad de Filosofía y Letras, Madrid, 1955, pp. 29-42.
 - *Ortega en la intimidad*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - "Ortega, vivo", n°s 24-25 (1983), 129-136.
 - *El gran orador*, in «El País», Madrid, Año VIII, n° 2231, 7.V.1983 - Supl. "Especial", 6-7.
- GARCÍA MORENTE, Manuel, *La pedagogía de Ortega y Gasset («El Espectador». Tomo III. 1921)*, in «Revista de Pedagogía», Madrid, Año I: n° 2 (1922), 41-47; n° 3 (1922), 95-101.
- «El tema de nuestro tiempo», in *Ensayos*, Revista de Occidente, Madrid, 1945, pp. 47-57.
 - «El curso de Ortega y Gasset», in *ibid.*, pp. 65-87.
 - «Carta a un amigo: evolución filosófica de Ortega y Gasset», in *ibid.*, pp. 201-207.
- GARCÍA VALDECASAS, Alfonso, *José Ortega y Gasset: Primeros recuerdos*, in «Revista de Occidente», Madrid, n° 26 (1983), 67-75.
- GARRIDO, Manuel, *El yo y la circunstancia*, in «Teorema», Madrid, Vol. XIII, n°s 3-4 (1983), 309-343.
- GARRIGUES, Emilio, *Ortega y Alemania*, in «Revista de Occidente», Madrid, n° 132 (1992), 128-138.
- GERMAIN [CEBRIÁN], José, *Ortega y la psicología*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - "Ortega, vivo", n°s 24-25 (1983), 139-147.
- GIBERT, Rafael, *Hermanos enemigos (Observaciones sobre las relaciones entre Eugenio d'Ors y José Ortega y Gasset)*, in «Revista de Occidente», Madrid, n° 120 (1991), 96-107.

- GODZICH, Wlad, «A Spanish Modernity?», in DUST, Patrick H. (ed.), *Ortega y Gasset and the Question of Modernity*, The Prisma Institute, Minneapolis, 1989, pp. 369-379.
- GOLDSTEIN, Nelson, «El problema del “otro” en la obra de Ortega y Gasset», in AAVV, *José Ortega y Gasset 1883-1955 - Seis conferencias en su centenario - Homenaje*, Sociedad Amigos de Ortega y Gasset, Montevideo, 1984, pp. 71-82.
- GÓMEZ CAMBRES, Gregorio, *Presencia de Ortega*, Editorial Librería Ágora, Málaga, 1990.
- GÓMEZ GALÁN, Antonio, *El estilo de Ortega*, in «Arbor. Revista General de Investigación y Cultura», Madrid, Tomo XXXIII, nº 121 (1956), 38-47.
- GÓMEZ-MARTÍNEZ, José Luis, *Ortega y Gasset y Américo Castro: Originalidad y creación en el pensamiento español del siglo XX*, in «Cadernos Salmantinos de Filosofía», Salamanca, X (1983), 15-36.
- GONZÁLEZ ALVAREZ, «El pensamiento de Ortega y el futuro de la filosofía», in AAVV, *Acto en memoria del catedrático Don José Ortega y Gasset*, Universidad de Madrid - Facultad de Filosofía y Letras, Madrid, 1955, pp. 21-28.
- GONZÁLEZ CALVO, José Manuel, «Ortega, orador», in SENABRE, Ricardo (ed.), *El escritor José Ortega y Gasset*, Universidad de Extremadura, Cáceres, 1985, pp. 27-56.
- GONZÁLEZ CAMINERO, Nemesio, *Metafísica de la realidad radical y sociología de la cultura en el último Ortega y Gasset*, in «Pensamiento», Madrid, Vol. 20 (1964), 173-204.
- GONZÁLEZ DE POSADA, Francisco, *José Ortega y Gasset; cultura y ciencia*, Amigos de la Cultura Científica, [Santander?], 1985.
- GONZÁLEZ-GARDÓN, María Socorro, *La filosofía práctica del joven Ortega desde el neokantismo de Marburgo*, in «Cuadernos Salmantinos de Filosofía», Salamanca, VIII (1981), 207-230.
- GRANELL MUÑIZ, Manuel, «La realidad como perspectiva», in *Cartas filosóficas a una mujer*, Revista de Occidente, Madrid, 1946, pp. 201-215.
- «El hombre, un ente metafísicamente móvil», in *ibid.*, pp. 217-232.

- «El método de la razón vital», in *ibid.*, pp. 233-250.
 - «Los textos sobre el método de la razón vital», in *ibid.*, pp. 251-265.
 - *Habla un Discípulo del Filósofo*, in «El Nacional», Caracas, 3.XI.1955.
 - «Las Humanidades en la tesis de Ortega», in *El humanismo como responsabilidad*, Taurus, Madrid, 1959, pp. 19-31.
 - *Ortega y su filosofía*, Revista de Occidente, Madrid, 1960.
 - *A nueva luz*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - "Ortega, vivo", n^os 24-25 (1983), 148-156.
- GRAY, Rockwell, *The Imperative of Modernity: An Intellectual Biography of José Ortega y Gasset*, University of California Press, Berkeley, 1989.
- GUEREÑA, Juan-Luis, *Cultura y política en los años diez: Ortega y «La Escuela Nueva»*, in «Cuadernos Hispanoamericanos», Madrid, CXXXV, n^os 403-405 - "Homenaje a José Ortega y Gasset" (1984), 544-568.
- GURMÉNDEZ, Carlos, RODRÍGUEZ HUÉSCAR, «La innovación metafísica de Ortega» [recensão bibliográfica], in «El País», Madrid, Año VIII, n^o 2232, 8.V.1983 - Supl. "Libros", 2-3.
- *J. ORTEGA Y GASSET, «Investigaciones psicológicas»* [Recensão bibliográfica], in *ibid.*.
 - *Ortega y la antropología*, in «Teorema», Madrid, Vol. XIII, n^os 3-4 (1983), 407-419.
- GUTIÉRREZ ZULOAGA, Isabel (ed.), *Homenaje a José Ortega y Gasset (1883-1983)*, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación - Universidad Complutense, Madrid, 1986.
- «La pedagogía universitaria según Ortega y Gasset», in *ibid.*, pp. 23-42.
- GUY, Alain, «José Ortega y Gasset (1883-1955)», in *Les philosophes espagnols d'hier et d'aujourd'hui*, Éditions Privat, [Toulouse], 1956, pp. 173-182.
- *Ortega y Gasset, Critique d'Aristote - L'ambiguïté du mode de pensée peripatéticien, jugé par le ratiotalisme*, Privat - P.U.F., s.l., 1963 (Col. «Nouvelle Recherche» - 20).

- *L'aristotelisme jugé par Ortega y Gasset*, in «Annales», Toulouse, Nouvelle Série, Tome I - fasc. 1 (1965), 123-137.
- *Ortega y Bergson*, in «Revista de Filosofía», Madrid, 2ª Serie, VII (1984), 5-19.
- *Ortega y Gasset y su puesto en la filosofía contemporánea*, in «Cuadernos Hispanoamericanos», Madrid, CXXXV, nºs 403-405 - "Homenaje a José Ortega y Gasset" (1984), 25-42.
- «Ortega y Gasset», in *Histoire de la philosophie espagnole*, 2ème ed. revue et corrigée, Association des Publications de l'Université de Toulouse-Le-Mirail, Toulouse, 1985, pp. 230-240.

Ha muerto Ortega y Gasset, in «Revista de Educación», Madrid, Año IV, Vol. XIII, nº 37 (1955), 43. [Neste artigo é reproduzido o de Joaquín Ruiz-Giménez publicado, com o título *Descanse en paz*, in «Ya», Madrid, 19.X.1955.]

HEIDEGGER, Martin, *Encuentros con Ortega y Gasset*, in «Clavileño. Revista de la Asociación Internacional de Hispanismo», Madrid, Año VII, nº 39 (1956), 1-2.

HELMAN, Edith F., *On Humanizing Education: Ortega's Institute of Humanities, Madrid, 1948-50*, in «Hispania», (U.S.A.), Vol. 34 (1951), 47-50.

HERRERO, Jesús, *La Pedagogía de Ortega y Gasset*, in «Arbor. Revista General de Investigación y Cultura», Madrid, Tomo LXXXV (1973), 31-53.

- *Freud y Ortega frente al conflicto de generaciones (Estudio teórico-comparativo)*, in «Arbor. Revista General de Investigación y Cultura», Madrid, Tomo XCIV (1976), 159-188.
- *En torno al socialismo de Ortega*, in «Arbor. Revista General de Investigación y Cultura», Madrid, Tomo XCIX (1978), 317-336.
- *A Pedagogia de Ortega y Gasset (II). Vitalidade - Sociabilidade - Autenticidade*, in «Brotéria. Cultura e Informação», Lisboa, Vol. 109, nº 4 (1979), 271-286.
- *Ortega en la cultura peninsular*, in «Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura», Madrid, Tomo CVI (1980), 335-354.

- *Ortega y Portugal*, in «Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura», Madrid, Tomo CVII (1980), 329-340.
 - *O Pensamento Sócio-Político de Ortega y Gasset*, Edições Brotéria, Lisboa, 1980.
 - *La generación portuguesa del 27 y Ortega*, in «Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura», Madrid, Tomo CXII (1982), 199-212.
 - *Ortega, sociólogo*, in «Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura», Madrid, Tomo CXV (1983), 179-191.
 - *Ortega frente a Kant y a Unamuno*, in «Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura», Madrid, Tomo CXVII (1984), 497-511.
 - *Ortega em Lisboa*, in «Brotéria. Cultura e Informação», Lisboa, Vol. 132, nº 3 (1991), 275-284.
- HOLMES, Oliver W., *Human Reality and the Social World: Ortega's Philosophy of History*, University of Massachusetts Press, Amherst, 1975.
- «Ortega, Human Consciousness and Modernity: A Historical Perspective», in DUST, Patrick H. (ed.), *Ortega y Gasset and the Question of Modernity*, The Prisma Institute, Minneapolis, 1989, pp. 153-181.
- Homenaje de la Universidad de Madrid a Ortega y Gasset*, in «Revista de Educación», Madrid, Año IV, Vol. XIII, nº 38 (1955), 113-114.
- HORNE, John Van, *Ortega y Gasset en los Estados Unidos*, in «Clavileño», Madrid, Año IV, nº 24 (1953), 55-59.
- HULL, JR., McAllister H., «Ortega and Contemporary Problems: Remarks for the Ortega y Gasset International Centennial Symposium», in AAVV, *Ortega y Gasset Centennial / Centenario Ortega y Gasset*, Ediciones José Porrúa Turanzas, Madrid, 1985, pp. 1-5.
- Instituto de Humanidades (organizado por José Ortega y Gasset y Julián Marías)*, Madrid, 1948.
- IRIARTE, Joaquín, *Ortega y Gasset - su persona y su doctrina*, Editorial Razón y Fe, Madrid, 1942.
- *Ortega y la dimensión anglosajona de su pensamiento*, in «Razón y Fe», Madrid, Tomo 139, nº 615 (1949), 344-357.

- *Las líneas fundamentales de la filosofía de Ortega*, in «Razón y Fe», Madrid, Tomo 139, nº 616 (1949), 407-424.
 - *El valor filosófico y mental de los historismos orteguianos*, in «Razón y Fe», Madrid, Tomo 140, nºs 618-619 (1949), 8-22.
 - *La ruta mental de Ortega. Crítica de su filosofía*, Editorial Razón y Fe, Madrid, 1949.
 - *Ortega en su vivir y pensar*, in «Razón y Fe», Madrid, Tomo 153, nº 698 (1956), 427-448.
- JIMÉNEZ, Salvador, *Carta en la muerte de Don José Ortega y Gasset*, in «Juventud», Madrid, Vª Época, nº 623, 20-26.X.1955, 8-9.
- JIMÉNEZ FRAUD, Alberto, «Ortega en la Residencia», in ORTEGA SPOTTORNO, Soledad (org.), *José Ortega y Gasset: Imágenes de una vida (1883-1955)*, Ministerio de Educación y Ciencia - Fundación José Ortega y Gasset, Madrid, 1983, p. 148.
- JIMÉNEZ MARTOS, Luis, *Ortega y la pedagogía del paisaje*, in «ABC», Madrid, nº 24089, 8.V.1983, 46.
- JIMÉNEZ MORENO, Luis, «José Ortega y Gasset (1883-195[5])», in *Práctica del saber en filósofos españoles (Gracián, Unamuno, Ortega y Gasset, E. d'Ors, Tierno Galván)*, Anthropos, Madrid, 1991, pp. 151-218.
- JIMÉNEZ [ROYO], Ana María, «Génesis de la razón histórica en Ortega y Gasset», in ABELLÁN, José Luis (coord.), *El reto europeo: identidades culturales en el cambio de siglo*, Editorial Trotta, Madrid, 1994, pp. 299-306.
- JOBIT, Pierre, *De la esencial nobleza del hombre*, in «Clavileño», Madrid, Año IV, nº 24 (1953), 50-54.
- KUJAWSKI, Gilberto de Mello, «La experiencia en Ortega», in MARIAS, Julián *et al.*, *Un siglo de Ortega y Gasset*, Editorial Mezquita, Madrid, 1984, pp. 20-32.
- «La Torre. Revista General de la Universidad de Puerto Rico», San Juan de Puerto Rico, Año IV, nºs 15-16 - «Homenaje a José Ortega y Gasset» (1956).
- LAÍN ENTRALGO, Pedro, *Educación del ímpetu - Revisión de un ensayo de Ortega y Gasset*, in «Revista Nacional de Educación», Madrid, nº 11 (1941), 7-26.

- «La razón de un homenaje», in AAVV, *Acto en memoria del catedrático Don José Ortega y Gasset*, Universidad de Madrid - Facultad de Filosofía y Letras, Madrid, 1955, pp. 69-77.
 - «Ortega y el futuro», in *La espera y la esperanza*, Revista de Occidente, Madrid, 1958, pp. 437-455.
 - «José Ortega y Gasset: I. Dos notas; II. Los ensayos de Ortega», in *La empresa de ser hombre*, Taurus, Madrid, 1958, pp. 155-171.
 - *Los católicos y Ortega*, in «Cuadernos Hispanoamericanos», Madrid, XXXIV, nº 101 (1958), 283-296.
 - «José Ortega y Gasset», in *Teoría y realidad del otro*, Tomo I, Revista de Occidente, Madrid, 1961, pp. 237-252.
 - «La esperanza de Ortega», in *Esperanza en tiempo de crisis: Unamuno, Ortega, Jaspers, Bloch, Marañón, Heidegger, Zubiri, Sartre, Moltmann*, Galaxia Gutenberg - Círculo de Lectores, Barcelona, 1993, pp. 71-92.
- LAPESA, Rafael, *Recuerdo y lección del «plan Morente»*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 60 (1986), 78-88.
- LARRAÍN ACUÑA, Hernán, *La metafísica de Ortega y Gasset. I - La génesis del pensamiento de Ortega*, Compañía General Fabril Editora, Buenos Aires, 1962 (Col. «Idea del Hombre»).
- LASAGA MEDINA, José, *Don Juan o el héroe del esfuerzo inútil (Sobre el Don Juan de Ortega y Gasset)*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 120 (1991), 108-126.
- *Continuidad orteguiana*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 180 (1996), 181-184.
- LÁZARO CARRETER, Fernando, «Ortega y la metáfora», in MARÍAS, Julián *et al.*, *Un siglo de Ortega y Gasset*, Editorial Mezquita, Madrid, 1984, pp. 45-58.
- LERTORA MENDOZA, Celina Ana, *Filosofía y ciencia: una permanente inquietud orteguiana*, in «Arbor. Revista General de Investigación y Cultura», Madrid, Tomo XCV (1976), 243-258.

LIRA, Osvaldo, *Ortega en su espíritu*, 2 Tomos, Editorial Universidad Católica, Santiago de Chile: I - "Metafísica y Estética", 1965; II - "Psicología - Gnoseología - Política", 1967.

LLEDÓ [IÑIGO], Emilio, "*Filosofía*" y "*éxito*", *dos palabras sobre Ortega en Alemania*, in «Revista de Filosofía», Madrid, Año XVI, nºs 60-61 (1957), 195-200.

— *Una construcción sin clausuras*, in «El País», Madrid, Año VIII, nº 2231, 7.V.1983 - Supl. "Especial", 2-3.

— *La "misión de la Universidad" de Ortega, entre las reformas alemanas y nuestra universidad*, in «Sistema. Revista de Ciencias Sociales», Madrid, nº 59 (1984), 3-20.

— *Ortega: la vida y las palabras*, in «Revista de Occidente», Madrid, nºs 48-49 (1985), 55-75.

Lo que debe el pensamiento hispánico a Ortega y Gasset, in «El Nacional», Caracas, 3.XI.1955.

LÓPEZ DE LA VIEJA, María Teresa (ed.), *Política de la vitalidad. «España invertebrada» de José Ortega y Gasset*, Editorial Tecnos, Madrid, 1996.

LÓPEZ FRÍAS, Francisco, *Ética y Política. En torno al pensamiento de J. Ortega y Gasset*, Promociones Publicaciones Universitarias, Barcelona, 1985 («Biblioteca Universitaria de Filosofía» - 4).

LÓPEZ-MORILLAS, Juan, «Ortega y Gasset: Breve prólogo para universitarios americanos», in *Intelectuales y espirituales. Unamuno, Machado, Ortega, Marías, Lorca*, Revista de Occidente, Madrid, 1961, Cap. IV, pp. 99-106.

— «Ortega y Gasset: Lo histórico frente a lo clásico», in *ibid.*, Cap. V, pp. 107-132.

— «Ortega y Gasset y la crítica literaria», in *ibid.*, Cap. VI, pp. 133-149.

— «Ortega y Gasset, Marías y un libro-escorzo: En torno a las Meditaciones del Quijote», in *ibid.*, Cap. VII, pp. 151-163.

— «Dos obras inéditas de Ortega», in *ibid.*, Cap. VIII, pp. 165-191.

— *Sanz del Río, Ortega y el equívoco de Alemania*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 60 (1986), 7-27.

- LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso, «José Ortega y Gasset. Opacidad del entorno y razón vital», in *Filosofía española contemporánea. Temas y autores*, Editorial Católica, Madrid, 1970, pp. 113-136.
- *El pensamiento filosófico de Ortega y d'Ors - una clave de interpretación*, Ediciones Guadarrama, Madrid, 1972.
- LUQUE, Mónica G., *The Idea of the University in Newman, Ortega y Gasset and Jaspers. A Point of Departure for Analyses of the Current Problems Facing Latin American Universities*, in «La Educación», Washington D.C., nº 37 (1993), 115-118.
- LUZURIAGA, Lorenzo, *El profesor*, in «El Nacional», Caracas, 3.XI.1955.
- «Las fundaciones de Ortega y Gasset», in AAVV, *Homenaje a Ortega y Gasset*, Instituto de Filosofía - Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1958, pp. 33-50.
- MADARIAGA, Salvador de, «José Ortega y Gasset», in *Españoles de mi tiempo*, Editorial Planeta, Barcelona, 1974, pp. 337-345.
- MAEZTU, María de, «José Ortega y Gasset», in *Antología - Siglo XX. Prosistas españoles: semblanzas y comentarios*, 6ª ed., Espasa-Calpe, Madrid, 1964, pp. 77-84.
- MAFFEI, Francisco E., *Las ideas pedagógicas de Ortega y Gasset*, in «Revista de Educación», La Plata, Año II, nº 7 (1957), 49-61.
- MAÍLLO, Adolfo, *Las ideas pedagógicas de José Ortega y Gasset*, in «Revista de Educación», Madrid, Año IV, Vol. XIII, nº 38 (1955), 71-78.
- MALDONADO DE GUEVARA, Francisco, *El language de Ortega y Gasset*, in «Revista de Filosofía», Madrid, Año XVI, nºs 60-61 (1957), 125-139.
- MALDONADO-RIVERA, Manuel, *The Historical and Philosophical Foundations of José Ortega y Gasset's Concept of the University*, University of Texas, Austin, 1971.
- MARAÑÓN, Gregorio, *Universidad y Retórica en Ortega*, in «ABC», Madrid, Año 48, nº 15480, 19.X.1955, s.p..

- «Discurso de ...», in AAVV, *Acto en memoria del catedrático Don José Ortega y Gasset*, Universidad de Madrid - Facultad de Filosofía y Letras, Madrid, 1955, pp. 57-68.
- MARAVALL, José Antonio, *Testimonio de Ortega*, in «La Torre», San Juan de Puerto Rico, Año IV, n°s 15-16 (1956), 65-78.
- *Ortega en nuestra situación*, Taurus, Madrid, 1959 («Cuadernos Taurus» - 19).
- MARÍAS [AGUILERA], Julián, *El primer libro de Ortega*, in «La Torre», San Juan de Puerto Rico, Año IV, n°s 15-16 (1956), 271-283.
- *Comentario a «Meditaciones del Quijote»*, Ediciones de la Universidad de Puerto Rico - Revista de Occidente, Madrid, 1957.
 - «Ortega y su filosofía de la razón vital», in *Historia de la Filosofía*, in *Obras*, Tomo I, Revista de Occidente, Madrid, [1982?], pp. 430-455.
 - «Encuentro con Ortega», in *Aquí y ahora*, in *Obras*, Tomo III, Revista de Occidente, Madrid, 1964, pp. 85-87.
 - «Ortega y la idea de la razón vital», in *La Escuela de Madrid*, in *Obras*, Tomo V, Revista de Occidente, Madrid, 1969, pp. 329-369.
 - «Vida y razón en la filosofía de Ortega», in *La Escuela de Madrid*, in *ibid.*, pp. 371-398.
 - «Ortega: historia de una amistad», in *ibid.*, pp. 399-403.
 - «Ortega, amigo de mirar», in *ibid.*, pp. 404-407.
 - «El hombre Ortega», in *ibid.*, pp. 408-416.
 - «La metafísica de Ortega», in *ibid.*, pp. 417-424.
 - «El futuro de Ortega», in *ibid.*, pp. 425-431.
 - «Conciencia y realidad ejecutiva. - La primera superación orteguiana de la fenomenología», in *ibid.*, pp. 433-439.
 - «Vieja y nueva política. - El origen de la sociología de Ortega», in *ibid.*, pp. 441-445.

- «*El hombre y la gente. - La teoría de la vida social en Ortega*», in *ibid.*, pp. 447-458.
- «Exhortación al estudio de un libro», in *ibid.*, pp. 459-463.
- «Ortega ante Goethe», in *ibid.*, pp. 465-479.
- «Realidad y ser en la filosofía española», in *ibid.*, pp. 519-529.
- «La teoría de Ortega», in *El método histórico de las generaciones*, in *Obras*, Tomo VI, Revista de Occidente, Madrid, 1970, pp. 67-93.
- «El procedimiento de Ortega», in *ibid.*, pp. 130-132.
- «Dos dedicatorias», in *El oficio del pensamiento*, in *ibid.*, pp. 580-584.
- «Cuando el futuro ha empezado ya», in *Meditaciones sobre la sociedad española*, in *Obras*, Tomo VIII, Revista de Occidente, Madrid, 1970, pp. 257-265.
- «Las *Notas* de José Ortega y Gasset», in *ibid.*, pp. 549-554.
- «Mi primer curso de Ortega», in *ibid.*, pp. 555-560.
- *Ortega y tres antípodas. Un ejemplo de intriga intelectual*, in *Obras*, Tomo IX, Revista de Occidente, Madrid, [1982?], pp. 19-141.
- *El lugar del peligro. Una cuestión disputada en torno a Ortega*, in *ibid.*, pp. 143-166.
- *Ortega. Circunstancia y vocación*, in *ibid.*, pp. 167-598.
- «Vocación teórica y vocación política en Ortega», in *Ensayos*, in *ibid.*, pp. 609-618.
- «La retracción a España del europeo Ortega (Hace sesenta años)», in *ibid.*, pp. 619-632.
- «Introducción a *La rebelión de las masas*», in *ibid.*, pp. 633-649.
- «La imagen de Ortega al cabo de un cuarto de siglo», in *ibid.*, pp. 651-657.
- «La nueva misión de la Universidad», in *ibid.*, pp. 667-682.

- *Ortega. Las trayectorias*, Alianza Editorial, Madrid, 1983 («Alianza Universidad» - 374).

MARÍAS, Julián *et al.*, *Un siglo de Ortega y Gasset*, Editorial Mezquita, Madrid, 1984.

MARICHAL, Juan, «Ortega: El intelectual como constructor», in *El intelectual y la política en España (1898-1936). Unamuno, Ortega, Azaña, Negrín*, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes (CSIC), [Madrid], [1990?], pp. 33-57.

- *Azaña y Ortega: el designio de una República*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 156 - «Ortega 1914: a los ochenta años» (1994), 142-154.

MÁRQUEZ PADORNO, Margarita, «Polémica en torno a un prólogo. Araquistáin y la cuarta edición de *España invertebrada* (1934)», in LÓPEZ DE LA VIEJA, María Teresa (ed.), *Política de la vitalidad. «España invertebrada» de José Ortega y Gasset*, Editorial Tecnos, Madrid, 1966, pp. 188-193.

MARRERO, Domingo, *El Centauro, persona y pensamiento de Ortega y Gasset*, 2ª ed., Editorial Universitaria - Universidad de Puerto Rico, 1974 (Col. «UPREX/Ensayo» - 30).

MARRERO, Vicente, *Ortega, filósofo "mondain"*, Ediciones Rialp, Madrid, 1961.

MARTÍN, Antonio A., *Ortega y los comienzos teóricos de la «Pedagogía social»*, in «Revista Calasancia. Páginas Hispano-Americanas de Educación», Madrid, Año XII, nº 48 (1966), 381-396.

MARTÍN MOLERO, Francisca, «¿Es previsible una sintonía de la Universidad con la vida?», in GUTIÉRREZ ZULOAGA, Isabel (ed.), *Homenaje a José Ortega y Gasset (1883-1983)*, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación - Universidad Complutense, Madrid, 1986, pp. 127-135.

MARTÍNEZ, Herminio, *El acto humano y la felicidad en la filosofía de José Ortega y Gasset*, s.e. (Accesit Premio Archer T. Huntington), s.l., 1970.

MARTÍNEZ LORCA, Andrés, «Ortega y Andalucía», in AAVV, *Ortega cien años después - Homenaje a José Ortega y Gasset en la ciudad en la que cursó su bachillerato*, Introducción y dirección de Juan del Pino Artacho, U.N.E.D. - Centro Asociado de Málaga, Málaga, 1987, pp. 75-94.

- MARTÍNEZ RODA, Federico, *Historia, realidad y educación en el pensamiento de Ortega y Gasset*, in «Comunicación y Estudios Universitarios», Valencia, nº 0 (1990), 57-94.
- MAYZ VALLENILLA, Ernesto, «Ortega y su ideología universitaria», in AAVV, *Homenaje a Ortega y Gasset*, Instituto de Filosofía - Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1958, pp. 51-58.
- *Ortega: universidad y ciencia*, in «Sur», Buenos Aires, nº 352 (1983), 145-154.
- McCLINTOCK, Robert [Olivier], *Ortega o el estilista como educador*, in «Revista de Occidente», Madrid, Segunda Época, Tomo XXV, nº 75 (1969), 267-292.
- *Ortega y Gasset Rediscovered*, in «Columbia Forum» - A Quarterly Journal of Fact and Opinion, New York, Vol. XIII, nº 2 (1970), 33-36.
- *Ortega as Educator: An Essay in the History of Pedagogy*, 2 Tomos, University Microfilms International, Michigan, 1971.
- *Man and His Circumstances: Ortega as Educator*, Teachers College Press - Columbia University, New York, 1971.
- MEDIN, Tzvi, *Ortega y Gasset en la cultura hispano-americana*, Fondo de Cultura Económica, México, 1994.
- MEDINA, Angel, «Hermeneutics and Reason: Dilthey, Ortega and the Future of Hermeneutics», in DUST, Patrick H. (ed.), *Ortega y Gasset and the Question of Modernity*, The Prisma Institute, Minneapolis, 1989, pp. 183-221.
- MELO, Romeu de, «O Elogio de Ortega y Gasset», in *Reflexões: Antropologia - Filosofia - Política - Sociologia*, Editora Arcádia, Lisboa, 1981 (Col. «Ensaio»), pp. 279-284.
- MEREGALLI, Franco, *Ortega en busca de sí mismo*, in «Clavileño», Madrid, Año IV, nº 24 (1953), 60-66.
- *Recepción de la obra de Ortega fuera del mundo hispanohablante*, in «Revista de Occidente», Madrid, nºs 48-49 (1985), 135-160.

- MERMALL, Thomas, *El paisaje pedagógico de Ortega y Gasset*, in «Aporía - Revista de la actualidad filosófica», Madrid, Vol. 6, nºs 21-24 (1983-1984), 109-123.
- «Ortega's Velázquez and the Topics of Modernity», in DUST, Patrick H. (ed.), *Ortega y Gasset and the Question of Modernity*, The Prisma Institute, Minneapolis, 1989, pp. 223-242.
- MINDÁN [MANERO], Manuel, *Ortega y Gasset, o Homem e o Filósofo*, trad. do Castelhana de Celestino Pires, in «Revista de Filosofia», Braga, Tomo XII - Fasc. 2 (1956), 113-124.
- *El último curso de Ortega en la Universidad de Madrid: Principios de Metafísica según la razón vital*, in «Revista de Filosofia», Madrid, Año XVI, nºs 60-61 (1957), 141-194.
- MIQUEL, Mercedes, *Filosofía de la Ciencia en Ortega y Gasset. Ciencias Naturales y Humanas: hacia una demarcación*, in «Anales del Seminario de Metafísica», Facultad de Filosofía - Universidad Complutense de Madrid, nº extra - "Conocimiento y Racionalidad" (Homenaje al Profesor Sergio Rábade Romeo) (1992), 127-151.
- MOLINUEVO, José Luis, *El idealismo de Ortega*, Narcea, Madrid, 1984.
- *Literatura y filosofía en Ortega y Gasset*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 132 (1992), 69-94.
- *Ortega sin Weimar (1914-1918)*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 156 - "Ortega 1914: a los ochenta años" (1994), 55-76.
- MONTERO, Rosa, *Centenario del nacimiento de José Ortega y Gasset - Naufrago hasta el fin*, in «El País», Madrid, 2ª Época, Año VIII, nº 2225, 1.V.1983 - Supl. Dominical nº 316, 14-33.
- MORÓN ARROYO, Ciriaco, *El sistema de Ortega y Gasset*, Ediciones Alcalá, Madrid, 1968 (Col. «Romania»).
- *Temas de investigación sobre la obra de Ortega*, in «Los Ensayistas» - Boletín Informativo, Georgia (U.S.A.), Vol. III, nº 5 (1978), 5-18.
- «Ortega and Modernity», in DUST, Patrick H. (ed.), *Ortega y Gasset and the Question of Modernity*, The Prisma Institute, Minneapolis, 1989, pp. 75-94.

- MOSTERÍN, Jesus, *Ortega y la sabiduría*, in «Teorema», Madrid, Vol. XIII, nºs 3-4 (1983), 421-430.
- MÚGICA HERZOG, Enrique, «Los socialistas, el socialismo y Ortega», in MARIÁS, Julián *et al.*, *Un siglo de Ortega y Gasset*, Editorial Mezquita, Madrid, 1984, pp. 114-116.
- MUGUERZA, Javier, *Lo que debo a Ortega*, in «El País», Madrid, Año VIII, nº 2231, 7.V.1983 - Supl. "Especial", 14-15.
- MUÑOZ, Jacobo, *Ortega y la reforma universitaria*, in «El País», Madrid, Año VIII, nº 2231, 7.V.1983 - Supl. "Especial", 10-11.
- MUÑOZ-ALONSO, Adolfo, «José Ortega y Gasset», in *Les grands courants de la pensée mondiale contemporaine*, Vol. VI, Marzorati, Milano, s.d., pp. 1162-1197.
- MURGUÍA, Adolfo, *Ciencia y Europa en la analítica orteguiana*, in «Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica», Madrid, Vol. 43, nº 169 (1987), 25-36.
- NAVARRO CORDÓN, Juan Manuel, *Meditación del arte*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 156 - "Ortega 1914: a los ochenta años" (1994), 87-101.
- NEMÉSIO, Vitorino, *Ortega y Gasset*, in «Seara Nova. Revista de Doutrina e Crítica», Lisboa, Año VIII, nº 175, 22.VIII.1929, 106-107.
- NIEDERMAYER, Franz, *José Ortega y Gasset: su relación con Alemania y su repercusión entre los alemanes*, in «Clavileño», Madrid, Año IV, nº 24 (1953), 67-74.
- *José Ortega y Gasset*, trad. do Alemão de Peter Tirner, Frederick Ungar Publishing Co., New York, [1973].
- «O Século», Lisboa: 8.IV.1946; 12.IV.1946; 13.IV.1946; 14.IV.1946.
- OCAMPO, Victoria, *Entre Dakar y Barcelona. Recordando a Ortega*, in «La Torre», San Juan de Puerto Rico, Año IV, nºs 15-16 (1956), 79-83.
- ONÍS, Federico de, *Ortega, joven*, in «Asomante», San Juan de Puerto Rico, Año 12, nº 4 (1956), 7-20.
- OROMÍ, Miguel, *Ortega y la filosofía. Seis glosas*, Editorial E.T., Madrid, 1953 («Colección Esplandián» - 6).

- ORRINGER, Nelson R., *En torno a Ortega (Clarividencia en «Meditaciones del Quijote»)*, in «Arbor. Revista General de Investigación y Cultura», Madrid, Tomo XCVIII (1977), 363-380.
- *Ortega y sus fuentes germánicas*, Editorial Gredos, Madrid, 1979 («Biblioteca Hispánica de Filosofía» - 95).
- *Ortega, discípulo rebelde: Hacia una nueva historia de sus ideas*, in «Teorema», Madrid, Vol. XIII, nºs 3-4 (1983), 543-574.
- «Towards a Theory of the Body: Ortega and his Sources», in DUST, Patrick H. (ed.), *Ortega y Gasset and the Question of Modernity*, The Prisma Institute, Minneapolis, 1989, pp. 127-151.
- *Kant, Ortega y la «posesión» de una filosofía*, in «Anales del Seminario de Metafísica», Facultad de Filosofía - Universidad Complutense de Madrid, nº extra - «Conocimiento y Racionalidad» (Homenaje al Profesor Sergio Rábade Romeo) (1992), 109-125.
- «Reducción fenomenológica y razón vital», in SAN MARTÍN, Javier (ed.), *Ortega y la fenomenología*, U.N.E.D., Madrid, 1992, pp. 29-43.
- ORTEGA, Miguel, *Ortega y Gasset, mi padre*, Editorial Planeta, Barcelona, 1983 («Espejo de España» - 95).
- ORTEGA RODRIGO, Eliseo, *En las coordenadas de la filosofía orteguiana: Ideas para un esquema del problema ontológico*, in «La Torre», San Juan de Puerto Rico, Año IV, nºs 15-16 (1956), 525-551.
- ORTEGA SPOTTORNO, José, «Unas palabras sobre mi padre», in VELÁZQUEZ FERNÁNDEZ, Ana Esther - ALVAREZ ALVAREZ, Belinda (ed.), *Conversaciones sobre Ortega*, I.N.B. «Príncipe de Asturias», Aller, 1983, pp. 467-471.
- *Conversación con Fernando Vela sobre Ortega*, in «El País», Madrid, Año VIII, nº 2225, 1.V.1983, 3.
- *Antepasados y parientes*, in «El País», Madrid, Año VIII, nº 2231, 7.V.1983, 15-16.
- ORTEGA SPOTTORNO, Soledad (org.), *José Ortega y Gasset: Imágenes de una vida (1883-1955)*, Ministerio de Educación y Ciencia - Fundación José Ortega y Gasset, Madrid, 1983.

- *Notas de trabajo de José Ortega y Gasset. Unas palabras de introducción*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 72 (1987), 30-32.
 - *Maravall, Ortega y la «Revista de Occidente»*, in «Cuadernos Hispanoamericanos», Madrid, nºs 477-478 (1990), 61-62.
 - *Reflexiones en torno a los epistolarios*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 120 (1991), 5-6.
- ORTEGA Y GASSET, Eduardo, *Bebiotai, Bebiotai ... Ha Vivido, Ha Vivido*, in «El Nacional», Caracas, 3.XI.1955.
- *Mi hermano José - Recuerdos de infancia y mocedad*, in «Cuadernos Americanos», México, Vol. 87, nº 3 (1956), 174-211.
- ORTEGA Y GASSET, Manuel, *Niñez y mocedad de Ortega*, «C.L.A.V.E.», Madrid, 1964.
- Ortega y Gasset, 1883-1955: centenario de su nacimiento*, coord. y dir. literaria de Antonio García-Tizón, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1983.
- OSÉS GORRAIZ, Jesús María, *La sociología en Ortega y Gasset*, Anthropos, Barcelona, 1989 («Pensamiento Crítico / Pensamiento Utópico» - 47).
- OUIMETTE, Victor, *José Ortega y Gasset*, Twayne Publishers, Boston, 1982.
- «Ortega and the Liberal Imperative», in AAVV, *Ortega y Gasset Centennial / Centenario Ortega y Gasset*, Ediciones José Porrúa Turanzas, Madrid, 1985, pp. 57-68.
- PAREDES MARTÍN, María del Carmen (ed.), *Ortega y Gasset. Pensamiento y conciencia de crisis*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1994.
- «Ortega y la crisis de la cultura», in *ibid.*, pp. 101-117.
- PARÍS, Bernardo, *Ortega del revés*, Coordinadas, [Santiago de Compostela], 1987.
- PARÍS [AMADOR], Carlos, *Meditación sobre la filosofía de Ortega*, in «Arbor. Revista General de Investigación y Cultura», Madrid, Tomo XXXIII, nº 123 (1956), 329-352.

- *El concepto de ciencia natural en Ortega*, in «Revista de Filosofía», Madrid, Año XVI, nºs 60-61 (1957), 89-108.
- PASCUAL, José A., «Las ideas de Ortega sobre el lenguaje», in SENABRE, Ricardo (ed.), *El escritor José Ortega y Gasset*, Universidad de Extremadura, Cáceres, 1985, pp. 57-79.
- Paul Valéry en Madrid*, in «Revista de Occidente», Madrid, Tomo IV, nº 11 (1924), 259-260.
- PÉREZ DE LABORDA, Alfonso, *En torno a Ortega: el lugar de las ciencias*, in «Cuadernos Salmantinos de Filosofía», Salamanca, X (1983), 79-106.
- PÉREZ FUSTEGUERAS, Aurelio, *El tema de la orientación radical en "Unas lecciones de Metafísica"*, in «Teorema», Madrid, Vol. XIII, nºs 3-4 (1983), 385-405.
- PIERRE, Christian, *Ortega en el ámbito cultural europeo*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 120 (1991), 59-71.
- PINILLOS, José Luis, *Las investigaciones psicológicas de Ortega*, in «Teorema», Madrid, Vol. XIII, nºs 3-4 (1983), 495-503.
- PINTOR-RAMOS, Antonio, *El magisterio intelectual de Ortega y la filosofía de Zubiri*, in «Cuadernos Salmantinos de Filosofía», Salamanca, X (1983), 55-78.
- PIÑERA [LLERA], Humberto, *Unamuno y Ortega y Gasset (Contraste de dos pensadores)*, Centro de Estudios Humanísticos de la Universidad de Nuevo León, [Monterrey?], 1965.
- PLÀ, Josep, *Madrid, 4 d'abril. Ortega y Gasset, ex cathedra*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - "Ortega, vivo", nºs 24-25 (1983), 195-200.
- POSER, Hans, *Ortega: una reflexión sobre los principios y el nuevo modo de pensar*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 132 (1992), 95-105.
- PRAT, José, *Recuerdos de un lector. Ortega o medio siglo de España*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - "Ortega, vivo", nºs 24-25 (1983), 201-213.
- PRATA, Francisco Xavier Pina Martins, *O Nível de Radicalidade da Filosofia de José Ortega y Gasset*, Edições da Revista «Filosofia», Lisboa, 1961.

- *Dialéctica da Razão Vital - Intuição Originária de José Ortega y Gasset*, Livraria Morais Editora, Lisboa, 1962.
- RALEY, Harold C., «Pidiendo un Ortega desde dentro», in MARÍAS, Julián *et al.*, *Un siglo de Ortega y Gasset*, Editorial Mezquita, Madrid, 1984, pp. 59-64.
- «Modes of Prediction in Ortega», in AAVV, *Ortega y Gasset Centennial / Centenario Ortega y Gasset*, Ediciones José Porrúa Turanzas, Madrid, 1985, pp. 69-80.
- RAMÍREZ, Santiago [María], *La filosofía de Ortega y Gasset*, Editorial Herder, Barcelona, 1958.
- *¿Un orteguismo católico? Diálogo amistoso con tres epígonos de Ortega, españoles, intelectuales y católicos*, San Esteban, Salamanca, 1958.
- *La zona de seguridad. "Rencontre" con el último epígono de Ortega*, San Esteban, Salamanca, 1959.
- RAMÓN JIMÉNEZ, Juan, *Recuerdo a José Ortega y Gasset*, in «Clavileño», Madrid, Año IV, nº 24 (1953), 44-49.
- RAMOS MATTEI, Carlos J., *Ethical Self-Determination in José Ortega y Gasset*, University Microfilms International, Michigan, 1985.
- REBOLLO TORÍO, Miguel A., «El término *España* en la prosa de Ortega», in SENABRE, Ricardo (ed.), *El escritor José Ortega y Gasset*, Universidad de Extremadura, Cáceres, 1985, pp. 81-101.
- RECASÉNS SICHES, Luis, *José Ortega y Gasset. Su metafísica, su sociología y su filosofía*, in «La Torre», San Juan de Puerto Rico, Año IV, nºs 15-16 (1956), 305-335.
- REDONDO, Gonzalo, *Las empresas políticas de José Ortega y Gasset. «El Sol», «Crisol», «Luz» (1917-1934)*, 2 Tomos, Ed. Rialp, Madrid, 1970.
- REGALADO GARCÍA, Antonio, *El laberinto de la razón: Ortega y Heidegger*, Alianza Editorial, Madrid, 1990 («Alianza Universidad / Filosofía» - 621).
- «Revista de Occidente», Madrid: Extraordinario VI - «Ortega, vivo», nºs 24-25 (1983); nºs 48-49 - «Presencia de Ortega» (1985); nº 60 - «Tiempo de Ortega. Las dos Españas» (1986); nº 72 - «Presencia de Ortega» (1987); nº 108 (1990); nº

120 - "Ortega y Gasset: Juventud y heterodoxias" (1991); nº 156 - "Ortega 1914: a los ochenta años" (1994).

REYES, Alfonso, «Apuntes sobre José Ortega y Gasset», in *Simpatías y diferencias*, 4ª Serie - "Dos caminos", ed. autor, Madrid, 1923, pp. 41-61.

RIU, Federico, *Vida y historia en Ortega y Gasset*, Monte Ávila Editores, Caracas, 1985.

RIVERA [DE VENTOSA], Enrique, *América en la filosofía de la historia de Ortega y Gasset*, in «Cuadernos Salmantinos de Filosofía», Salamanca, X (1983), 107-120.

RODRÍGUEZ AMARO, Javier, *Sentido histórico contra revolucionarismo político en Ortega y Gasset*, in «Paideía», Madrid, 2ª Época, Año XIII, nº 17 (1992), 180-184.

RODRÍGUEZ HUÉSCAR, Antonio, *Con Ortega y otros escritos*, Taurus, Madrid, 1964.

- *La innovación metafísica de Ortega; crítica y superación del idealismo*, [com Prólogo de Julián Marías], MEC - Dirección General de Enseñanzas Medias, Madrid, 1982.
- *Ortega: genio y palabra*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - "Ortega, vivo", nºs 24-25 (1983), 214-241.
- *El magisterio de Ortega*, in «El País», Madrid, Año VIII, nº 2231, 7.V.1983 - Supl. "Especial", 6-7.
- «Categorías de la vida. La contingencia», in VELÁZQUEZ FERNÁNDEZ, Ana Esther - ALVAREZ ALVAREZ, Belinda (ed.), *Conversaciones sobre Ortega*, I.N.B. «Príncipe de Asturias», Aller, 1983, pp. 363-379.
- *Una cala en la perspectiva filosófica de Ortega*, in «Revista de Filosofía», Madrid, 2ª Serie, VII (1984), 21-42.
- «Ortega, clásico prematuro», in MARÍAS, Julián *et al.*, *Un siglo de Ortega y Gasset*, Editorial Mezquita, Madrid, 1984, pp. 86-101.
- *Perspectiva y verdad*, Alianza Editorial, Madrid, 1985 («Alianza Universidad» - 419). [1ª ed., con o subtítulo *El problema de la verdad en Ortega*, em Revista de Occidente, Madrid, 1966.]

- *Presencia y latencia de Ortega*, in «Revista de Occidente», Madrid, nºs 48-49 (1985), 89-112.
- *Dimensiones de la acción educativa de Ortega*, in «Diálogos», Puerto Rico, Año XX, nº 46 (1985), 121-139.
- *Reflexiones sobre Ortega y la política*, «Revista de Occidente», Madrid, nº 72 (1987), 5-29.
- *Semblanza de Ortega*, Anthropos, Barcelona, 1994 («Memoria Rota / Exilios y Heterodoxias» - 37).

RODRÍGUEZ RIAL, Nel, «La fenomenología trascendental de Ortega o la filosofía como indecencia», in SAN MARTÍN, Javier (ed.), *Ortega y la fenomenología*, U.N.E.D., Madrid, 1992, pp. 93-115.

ROIG GIRONELLA, Juan, «Ortega y Gasset y su perspectiva de la historia y de la vida», in *Filosofía y vida. Cuatro ensayos sobre actitudes - Nietzsche, Ortega y Gasset, Croce, Unamuno*, Editorial Barna, Barcelona, [1946?], pp. 77-113.

- *Lo que no se dice (Con una Antología Teofánica de textos de Ortega y Gasset y varios documentos)*, 2ª ed. ampl., IFIBA/BALMES, Barcelona, 1954.

ROMANO GARCÍA, Vicente, *José Ortega y Gasset, publicista*, Akal, Madrid, 1976.

ROMERO, Francisco, *Ortega y Gasset y el problema de la jefatura espiritual y otros ensayos*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1960.

ROSENBLAT, Angel, *Ortega y Gasset: lengua y estilo*, in AAVV, *Homenaje a Ortega y Gasset*, Instituto de Filosofía - Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1958, pp. 59-133.

SÁ, Pedro de Moura e, *Breves notas sobre a obra de Ortega*, in «O Século», Lisboa, 13.IV.1946, 1-2.

- «Ortega y Gasset, o Problema da Originalidade do seu Pensamento», in *Vida e Literatura*, Livraria Bertrand, Lisboa, 1960, pp. 73-76.
- «Sobre um Estudo de Ortega y Gasset», in *ibid.*, pp. 207-210.
- «Depoimentos sobre Carlos Queirós», in *ibid.*, pp. 256-265.

- SALAS [ORTUETA], Jaime de, *Antonio Rodríguez Huéscar: recuerdo y presencia de Ortega*, [Entrevista], in «Revista de Occidente», Madrid, nº 60 (1986), 105-133.
- «Ethics and the Problem of Modernity in the *Meditations on Quijote*», in DUST, Patrick H. (ed.), *Ortega y Gasset and the Question of Modernity*, The Prisma Institute, Minneapolis, 1989, pp. 323-335.
- *Ortega ante la vida pública*, in «ABC», Madrid, nº 27105, 6.I.1990 - «ABC Literario» nº 466, XII.
- *Leibniz y Ortega y Gasset*, in «Anales del Seminario de Metafísica», Facultad de Filosofía - Universidad Complutense de Madrid, nº extra - «Conocimiento y Racionalidad» (Homenaje al Profesor Sergio Rábade Romeo) (1992), 521-539.
- *Sobre la génesis de las «Meditaciones del Quijote»*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 156 - «Ortega 1914: a los ochenta años» (1994), 77-86.
- «Ortega frente a Leibniz», in *Razón y legitimidad en Leibniz: una interpretación desde Ortega*, Tecnos, Madrid, 1994, pp. 218-235.
- SALAS, Jaime de - RODRÍGUEZ SANTOS, Carmen (ed.), *Estudios sobre la creencia en Ortega*, 2 Vols., Fundación José Ortega y Gasset, Madrid, 1994 («Seminario de Estudios Orteguianos - Cuadernos de Trabajo» - I e II).
- SALAVERRÍA, José María, «José Ortega y Gasset», in *Retratos*, Espasa-Calpe, Madrid, 1926 («Enciclopedia»), pp. 173-221.
- SALCEDO, Emilio, *Unamuno y Ortega y Gasset. Diálogo entre dos españoles*, in «Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno», Salamanca, VII (1956), 97-130.
- SALMERÓN, Fernando, *Las mocedades de Ortega y Gasset*, El Colegio de México [Fondo de Cultura Económica], México, 1959.
- *Ortega y Latinoamérica*, in «El País», Madrid, Año VIII, nº 2231, 7.V.1983 - Supl. «Especial», 14-15.
- SALVADOR, Gregorio, «De Ortega orador; El brindis en el PEN Club», in SENABRE, Ricardo (ed.), *El escritor José Ortega y Gasset*, Universidad de Extremadura, Cáceres, 1985, pp. 103-123.

SAN MARTÍN, Javier, «La fenomenología de Ortega», in AAVV, *Ortega cien años después - Homenaje a José Ortega y Gasset en la ciudad en la que cursó su bachillerato*, Introducción y dirección de Juan del Pino Artacho, U.N.E.D. - Centro Asociado de Málaga, Málaga, 1987, pp. 95-136.

— *Ensayos sobre Ortega*, U.N.E.D., Madrid, 1994.

SAN MARTÍN, Javier (ed.), *Ortega y la fenomenología* (Actas de la I Semana Española de Fenomenología), U.N.E.D., Madrid, 1992.

— «Ortega, política y fenomenología», in *ibid.*, pp. 257-276.

SÁNCHEZ-ALBORNOZ, Claudio, *Recuerdos emocionales*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - «Ortega, vivo», nºs 24-25 (1983), 242-245.

SÁNCHEZ-BLANCO, Francisco, *Continuidad y discontinuidad de Ortega y Gasset respecto al pensamiento español del siglo XIX*, in «Cuadernos Hispanoamericanos», Madrid, CXXXV, nºs 403-405 - «Homenaje a José Ortega y Gasset» (1984), 602-614.

SÁNCHEZ CÁMARA, Ignacio, *La teoría de la minoría selecta en el pensamiento de Ortega y Gasset*, Editorial Tecnos, Madrid, 1986.

— *El intelectual y la política en la obra de Ortega y Gasset*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 72 (1987), 98-112.

— *El liberalismo de Ortega y Gasset*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 108 (1990), 71-84.

SÁNCHEZ VENEGAS, Juana, *Origen común y desarrollo divergente en Bergson y Ortega*, in «Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica», Madrid, Vol. 41, nº 161 (1985), 57-67.

SÁNCHEZ VILLASEÑOR, José, *Pensamiento y Trayectoria de José Ortega y Gasset. Ensayo de crítica filosófica*, Editorial Jus, México, 1943.

— «¿Es idealista Ortega y Gasset?», in *La Crisis del Historicismo y otros ensayos*, Editorial Jus, México, 1945, pp. 141-205.

SANDOVAL C., Juan, *Ortega y Gasset y la pedagogía*, in «Atenea. Revista Mensual de Ciencias, Letras y Artes», Concepción (Chile), Año XXXIII - Tomo CXXIV, nºs 367-368 - «Homenaje a Ortega y Gasset» (1956), 82-93.

SANTOLARIA SIERRA, Félix F., *El magisterio intelectual*, in «Historia y Vida», Barcelona, Año XVI, nº 183 (1983), 46-53.

— *En torno a «Misión de la Universidad», de Ortega*, in «Cuadernos Hispanoamericanos», Madrid, CXXXV, nºs 403-405 - "Homenaje a José Ortega y Gasset" (1984), 569-582.

SAVIGNANO, Armando, *J. Ortega y Gasset. La ragion vitale e storica*, Sansoni Editore, Firenze, 1984.

SEÑABRE SEMPERE, Ricardo, *Lengua y estilo de Ortega y Gasset*, «Acta Salmanticensia - Filosofía y Letras», Salamanca, Tomo XVIII, nº 3 (1964).

SEÑABRE [SEMPERE], Ricardo (ed.), *El escritor José Ortega y Gasset*, Universidad de Extremadura, Cáceres, 1985.

— «Ortega o el placer erótico de la escritura», in *ibid.*, pp. 125-138.

SILVER, Philip W., *Fenomenología y razón vital. Génesis de «Meditaciones del Quijote» de Ortega y Gasset*, trad. do Inglês de Carlos Thiebaut Luis-André, Alianza Editorial, Madrid, 1978.

— *Comentario [a Ortega: universidad y ciencia, de Mayz Vallenilla]*, in «Sur», Buenos Aires, nº 352 (1983), 155-158.

SOBEJANO, Gonzalo, *Ortega narrador*, in «Revista de Occidente», Madrid, nºs 48-49 (1985), 161-188.

SOPENA IBÁÑEZ, Federico, *El filósofo y los curas*, in «El País», Madrid, Año VIII, nº 2233, 9.V.1983, 37.

SORIA, Arturo, *Ortega: Primer y último encuentro*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 26 (1983), 77-86.

SOVERAL, Eduardo Abranches de, *Sobre a Noção Ortegaiana de Filosofia*, Portucalensis Universitas, Porto, [1971?].

STURM, Fred G., «Ortega's "Idea of Generations": Methodology for Intellectual History», in AAVV, *Ortega y Gasset Centennial / Centenario Ortega y Gasset*, Ediciones José Porrúa Turanzas, Madrid, 1985, pp. 93-103.

«Sur», Buenos Aires, nº 352 (1983). - (Texto de las disertaciones pronunciadas los días 30 de septiembre y 1º de octubre de 1982 en la sección hispánica de la

Biblioteca del Congreso de Washington, E.U.A., en homenaje al filósofo español [J. Ortega y Gasset] y en ocasión del centenario de su nacimiento.)

TABERNERO DEL RÍO, Serafin, *Filosofía y educación en Ortega y Gasset*, Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 1993.

- «Valores y educación en Ortega», in PAREDES MARTÍN, María del Carmen (ed.), *Ortega y Gasset. Pensamiento y conciencia de crisis*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1994.

«Teorema», Madrid, Vol. XIII, nºs 3-4 - "Ortega en perspectiva (1883-1983)" (1983).

TOMÁS CABOT, José, *Periodista y conferenciante*, in «Historia y Vida», Barcelona, Año XVI, nº 183 (1983), 64-69.

TOMASSO, Vincenzo de, *La funzione dell'Università nel pensiero di José Ortega y Gasset*, in «Annali della Pubblica Istruzione», Firenze, Anno XIV, nº 2 (1968), 189-195.

TOVAR, Antonio, *El grupo de sus enemigos*, in «El País», Madrid, Año VIII, nº 2231, 7.V.1983 - Supl. "Especial", 8-9.

TROISE, Pablo, «José Ortega y Gasset: vigencia del oficio y la palabra», in AAVV, *José Ortega y Gasset 1883-1955 - Seis conferencias en su centenario - Homenaje*, Sociedad Amigos de Ortega y Gasset, Montevideo, 1984, pp. 51-70.

TUTTLE, Howard N., «The idea of life in Wilhelm Dilthey and Ortega y Gasset», in AAVV, *Ortega y Gasset Centennial / Centenario Ortega y Gasset*, Ediciones José Porrúa Turanzas, Madrid, 1985, pp. 105-117.

- *Algunos puntos de la crítica de Ortega y Gasset a la teoría del Ser de Heidegger*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 108 (1990), 61-69.
- «Ortega y Gasset's Reaffirmation of Human Life and Historicity», in *The Dawn of Historical Reason - in The Historicity of Human Existence in the Thought of Dilthey, Heidegger and Ortega y Gasset*, Peter Lang, New York, 1994 («Series V - Philosophy» - 163), pp. 165-262.

USCATESCU, Jorge, *Ortega y la política de la cultura*, in «Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura», Madrid, Tomo CIX (1981), 425-437.

- *Ortega y Gasset y la idea de la cultura*, in «Cuadernos Hispanoamericanos», Madrid, CXXXV, n°s 403-405 - "Homenaje a José Ortega y Gasset" (1984), 149-165.
- VALDIVIA PEGALAJAR, Joaquín, *Ortega y la evolución del pensamiento filosófico*, e.a., Jaén, 1986.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, Gonzalo, *Perspectiva orteguiana de la pedagogía*, in «Teorema», Madrid, Vol. XIII, n°s 3-4 (1983), 523-542.
- VEGA DÍAZ, Francisco, *Cosas de Ortega*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - "Ortega, vivo", n°s 24-25 (1983), 247-260.
- VELA, Fernando, *Ortega y los existencialismos*, Revista de Occidente, Madrid, 1961.
- *Un aniversario recordado*, in «Revista de Occidente», Madrid, 2ª Época, Año I, n° 5 (1963), 228-230.
- VELÁZQUEZ FERNÁNDEZ, Ana Esther - ALVAREZ ALVAREZ, Belinda (ed.), *Conversaciones sobre Ortega* (Actas de las Iªs Jornadas Culturales de Aller), I.N.B. «Príncipe de Asturias», Aller, 1983 («Temas Allerianos» - I).
- WALGRAVE, Jan H., *La filosofía de Ortega y Gasset*, trad. do Holandês de Luis G. Daal, Revista de Occidente, Madrid, 1965.
- *De Newman a Ortega y Gasset*, in «Revista de Occidente», Madrid, 2ª Época, Año III, n° 32 (1965), 133-156.
- WEDEL, Alfred R., *Ortega y Gasset y su concepto de una «Facultad de Cultura»*, in «Revista de Occidente», Madrid, IIª Série, n° 118 (1973), 20-27.
- WIDMER, Hans, *Acotaciones al concepto de filosofía en Ortega y Gasset*, in «Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica», Madrid, Vol. 41, n° 161 (1985), 37-55.
- «Ya», Madrid, Año XXI: n° 5354, 19.X.1955; n° 5355; 20.X.1955.
- ZAMBRANO, María, *Ortega y Gasset, universitario*, in «El Sol», Madrid, Año XX, n° 5786, 8.III.1936, 7.
- ZARAGÜETA [Y BENGOCHEA], Juan, *El pensamiento pedagógico de don José Ortega y Gasset*, in «Revista de Educación», Madrid, Año IV, Vol. XIII, n° 38 (1955), 65-70.

- *El vitalismo de Ortega*, in «Revista de Filosofía», Madrid, Año XVI, nºs 60-61 (1957), 7-33.

ZUBIRI [Y APALATEGUI], Xavier, *Ortega, maestro de filosofía*, in «El Sol», Madrid, Año XX, nº 5786, 8.III.1936, 6.

- *Ortega*, in «ABC», Madrid, Año 48, nº 15480, 19.X.1955, 33-34.
- *Ortega, un maestro*, in «Revista de Occidente», Madrid, Extraordinario VI - «Ortega, vivo», nºs 24-25 (1983), 279-281.

D) OUTRA BIBLIOGRAFIA

AAVV, *Educación y valores. Sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo*, 4ª ed., Narcea, Madrid, 1985.

AAVV, *Estudios sobre Epistemología y Pedagogía*, Ediciones Anaya, Madrid, 1983.

AAVV, *Filosofía de la Educación hoy. Conceptos, autores, temas*, Dykinson, Madrid, 1989.

AAVV, *La connaissance de l'homme au XX^e siècle*, Éditions de la Baconnière, Neuchatel, 1952. [Pedro Laín Entralgo organizou a edição em Castelhana destes textos dos «Rencontres Internationales de Genève - 1951» e fê-los acompanhar das discussões das conferências respectivas: *Hombre y cultura en el siglo XX*, Ediciones Guadarrama, Madrid, 1957 («Colección Guadarrama de Crítica y Ensayo» - 8). Versão portuguesa: *O Conhecimento do Homem no Séc. XX* (Encontros Internacionais de Genebra - Texto integral das conferências e dos debates), Publicações Europa-América, Lisboa, 1966.]

ABELLÁN, José Luis, *Historia del pensamiento español. De Séneca a nuestros días*, Espasa Calpe, Madrid, 1996.

ABELLÁN, José Luis (coord.), *El reto europeo: identidades culturales en el cambio de siglo*, Editorial Trotta, Madrid, 1994.

- «Meditaciones filosóficas», in *ibid.*, pp. 415-427.

ABELLÁN, José Luis - MALLO, Tomás, *La Escuela de Madrid. Un ensayo de filosofía*, Asamblea de Madrid, 1991 (Col. «Estudios Parlamentarios»).

- AGUILERA PEDROSA, Antonio, *Hombre y cultura*, Editorial Trotta, Madrid, 1995.
- ALMEIDA [AMOEDO], Margarida I. - NETO, António J., *Conhecimento, Lógicas de Organização e Rendimento Escolar*, in «O Professor», Lisboa, 3ª Série, nº 12 (1990), 40-51.
- ALTED, Alicia, «Notas para la configuración y el análisis de la política cultural del franquismo en sus comienzos: la labor del Ministerio de Educación Nacional durante la guerra», in FONTANA, Josep (ed.), *España bajo el franquismo*, Crítica, Barcelona, 1986, pp. 215-245.
- AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco, *Dilthey: Um Conceito de Vida e uma Pedagogia*, Editora Perspectiva - Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987 (Col. «Estudos» - 102).
- AMBRÓSIO, Teresa *et al.*, *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto, 1992.
- ARAQUISTÁIN, Luis, *El pensamiento español contemporáneo*, 2ª ed., Editorial Losada, Buenos Aires, 1968.
- AUSUBEL, David P. *et al.*, *Educational Psychology: A Cognitive View*, 2nd ed., Holt, Rinehart and Winston, New York, 1978.
- AVANZINI, Guy (dir.), *La pédagogie au 20^e siècle*, Privat, Toulouse, 1975. [Trad. do Francês de António P. Ribeiro: *A Pedagogia no Séc. XX*, 2 Vols., Moraes Editores, Lisboa, 1978.]
- AZORÍN, *Colección de farsantes*, in «ABC. Diario Ilustrado», Madrid, 2ª Época, Año V, nº 1558, 12.IX.1909, 13-14.
- «La generación de 1898», in *Clásicos y modernos*, in *Obras Selectas de «Azorín»*, 4ª ed., Biblioteca Nueva, Madrid, 1969, pp. 976-978.
- BARBOSA, João Morais, *Educação e Liberdade*, Fomento, Lisboa, 1987.
- BARBOSA, Manuel Gonçalves, «A Complexidade: um Desafio de Carácter Epistemológico com Incidências na Investigação Educacional e na Prática Educativa», in *Ciências da Educação: Investigação e Acção* (Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação), Vol. I, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto, 1995, pp. 255-269.

- BELLO, Luis, *Viaje por las Escuelas de España*, Magisterio Español, Madrid, 1926.
- BLOOM, Allan, *A Cultura Inculta. Ensaios sobre o Declínio da Cultura Geral*, trad. do Inglês de Francisco Faia, Publicações Europa-América, Mem Martins, [1988?].
- «Boletín Ortegaiano», Fundación José Ortega y Gasset - Madrid, I-V (1991-1995).
- BREZINKA, Wolfgang, *La educación en una sociedad en crisis*, trad. do Alemão de José María Quintana Cabanas, Narcea, Madrid, 1990.
- BRISSON, Luc - MEYERSTEIN, F. Walter, *Puissance et limites de la raison. Le problème des valeurs*, Les Belles Lettres, Paris, 1995 («L'Ane d'Or» - 5).
- CACHO VIU, Vicente, *La Institución Libre de Enseñanza - I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*, Ediciones Rialp, Madrid, 1962.
- *La imagen de las dos Españas*, in «Revista de Occidente», Madrid, nº 60 (1986), 49-77.
- CARR, David, *Moral Values and the Teacher: Beyond the Paternal and the Permissive*, in «Journal of Philosophy of Education», Durham, Vol. 27, nº 2 (1993), 193-207.
- CARR, Raymond, *España: de la Restauración a la democracia, 1875-1980*, Editorial Ariel, S.A., Barcelona, 1983.
- CARVALHO, Adalberto Dias de, *Epistemologia das Ciências da Educação*, Edições Afrontamento, Porto, 1988 («Biblioteca das Ciências da Educação / Sociologia, Epistemologia» - 7).
- *Para uma Pedagogia do Ensino Universitário - Algumas Reflexões*, in «Inovação», Lisboa, Vol. 2, nº 4 (1989), 410-419.
- «Ciências da Educação: um Novo Olhar Epistemológico», in AAVV, *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto, 1991, pp. 23-30.
- *A Educação como Projecto Antropológico*, Edições Afrontamento, Porto, 1992 («Biblioteca das Ciências do Homem / Ciências da Educação» - 7).
- CARVALHO, Adalberto Dias de (org.), *Novas Metodologias em Educação*, Porto Editora, Porto, 1995 (Col. «Educação» - 8).

- CARVALHO, Rómulo de, *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1986.
- CASSIRER, Ernst, *El problema del conocimiento*, trad. do Alemão de Wenceslao Roces, 4ª reimpr., 2 Tomos, Fondo de Cultura Económica, México, 1986.
- CEÑAL [LORENTE], Ramón, *La filosofía española en la segunda mitad del siglo XIX*, in «Revista de Filosofía», Madrid, Año XV, nºs 58-59 (1956), 403-444.
- CERVERA ESPINOSA, Antonio - SAEZ CARRERAS, Juan, *Filosofía de la educación (I)*, 2ª ed., NAU llibres, Valencia, 1985.
- CHANGEAUX, Jean-Pierre, *L'Homme Neuronal*, Librairie Arthème Fayard, Paris, 1983. [Trad. do Francês de Artur Jorge P. Monteiro: *O Homem Neuronal*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1985 («Ciência Nova» - 1).]
- CHATEAU, Jean (dir.), *Os Grandes Pedagogos*, trad. do Francês de Maria Emília F. Moura, Edição «Livros do Brasil», Lisboa, s.d..
- CHEVALIER, Jacques, *El papel del pensamiento español en la restauración del humanismo integral* (Comunicación presentada al Congreso Internacional de Filosofía, de Barcelona; 3-10/X/1948), in «Revista de Filosofía», Madrid, Año VIII, nº 28 (1949), 5-13.
- CLAUSSE, Arnould, *A Relatividade Educativa. Esboço de uma História e de uma Filosofia da Escola*, trad. do Francês de Joaquim Ferreira Gomes, Livraria Almedina, Coimbra, 1976.
- CLÍMACO, Rui, *Sociedade, Educação e Reforma*, Atlântida Editora, Coimbra, 1971 («Textos Vértice/Educação»).
- COMÉNIUS, J. A., *Pampaedia (Educação Universal)*, trad. do Latim de Joaquim Ferreira Gomes, Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 1971.
- CORETH, Emerich, *O que é o Homem? Elementos para uma Antropologia Filosófica*, trad. do Alemão de Maria de Lourdes Stiegeler, Editorial Verbo, Lisboa-São Paulo, [1988].
- COSTA, Joaquín, *Oligarquía y caciquismo, Colectivismo agrario y otros escritos*, 2ª ed., Alianza Editorial, Madrid, 1969.

- CRUJEIRAS LUSTRES, María José, «Europeizar España y / o españolizar Europa: el maniqueísmo de la filosofía», in ABELLÁN, José Luis (coord.), *El reto europeo: identidades culturales en el cambio de siglo*, Editorial Trotta, Madrid, 1994, pp. 307-321.
- CRUZ HERNÁNDEZ, Miguel, *El porvenir de la filosofía española*, in «Arbor. Revista General de Investigación y Cultura», Madrid, nº 89 (1953), 38-48.
- D'ARCAIS, Giuseppe Flores - GUTIÉRREZ ZULOAGA, Isabel (dir.), *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Ediciones Paulinas, Madrid, 1990.
- D'HAINAUT, Louis, *Educação - dos Fins aos Objectivos*, trad. do Francês de João José Boavida, Livraria Almedina, Coimbra, 1980.
- De Unamuno*, in «ABC. Diario Ilustrado», Madrid, 2ª Época, Año V, nº 1561, 15.IX.1909, 10.
- DEBESSE, Maurice - MIALARET, Gaston, *Traité des sciences pédagogiques*, 8 Tomos, Presses Universitaires de France, Paris: Tomo 1 - "Introduction", 1969; Tomo 2 - "Histoire de la pédagogie", 1971; Tomo 3 - "Pédagogie comparée", 1972; Tomo 4 - "Psychologie de l'éducation", 1974; Tomo 5 - "Psychologie pédagogique", 1974; Tomo 6 - "Formation des éducateurs et éducation permanente", 1974; Tomo 7 - "Fonction et formation des enseignants", 1978; Tomo 8 - "Éducation permanente et animation culturelle", 1978.
- DELIBES, Miguel, *La prensa española en los años 40 (III)*, in «La Vanguardia», Barcelona, 8.V.1979 - "Tribuna", 5.
- DÍAZ DE CERIO [RUIZ], Franco, *La vida como «garantía» en la filosofía de W. Dilthey*, in «Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica», Madrid, Vol. 14, nº 56 (1958), 453-474.
- DÍAZ DÍAZ, Gonzalo, *Hombres y documentos de la filosofía española*, C.S.I.C., Madrid: Tomo I (A-B), 1980; Tomo II (C-D), 1983; Tomo III (E-G), 1988.
- DÍAZ DÍAZ, Gonzalo - SANTOS ESCUDERO, Ceferino, *Bibliografía Filosófica Hispánica (1901-1970)*, C.S.I.C. - Instituto de Filosofía «Luis Vives», Madrid, 1982.
- Diccionario de la Lengua Española*, 2 Tomos, 20ª ed., Real Academia Española, Madrid, 1984.

- DILTHEY, Wilhelm, «De la possibilité d'une science pédagogique ayant une valeur universelle» in *Le Monde de l'Esprit (Die Geistige Welt)*, Tomo II, Aubier-Éditions Montaigne, s.l., [1947], pp. 59-85.
- «Réformes scolaires et enseignement», in *ibid.*, pp. 86-92.
- DONOSO, Antón - RALEY, Harold C., *José Ortega y Gasset: A Bibliography of Secondary Sources*, Philosophy Documentation Center - Bowling Green State University, Bowling Green, Ohio, 1986.
- ECO, Umberto, *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*, 3ª ed., Editorial Presença, Lisboa, [1984?].
- ESTRELA, Albano, *Pedagogia, Ciência da Educação?*, Porto Editora, 1992 (Col. «Ciências da Educação» - 1).
- FAURE, Edgar *et al.*, *Aprender a Ser*, trad. do Francês de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba, 3ª ed., Livraria Bertrand, Lisboa, [1981].
- FERMOSO [ESTÉBANEZ], Paciano, *Teoría de la Educación. Una interpretación antropológica*, 2ª ed., Ediciones CEAC, Barcelona, 1985 (Col. «Educación y Enseñanza»).
- FERRATER MORA, José, *Diccionario de Filosofía*, 4 Tomos, 3ª ed., Alianza Editorial, Madrid, 1981.
- FONTANA, Josep (ed.), *España bajo el franquismo*, Crítica, Barcelona, 1986.
- «Introducción: Reflexiones sobre la naturaleza y las consecuencias del franquismo», in *ibid.*, pp. 9-38.
- FRAGATA, Júlio, *Noções de Metodologia - Para a Elaboração de um Trabalho Científico*, 3ª ed., Livraria Tavares Martins, Porto, 1980.
- FULLAT, Octavi, *Filosofías de la educación. Paideia*, Ediciones CEAC, Barcelona, 1992 (Col. «Educación y Enseñanza»).
- GADAMER, Hans-Georg, *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, trad. do Alemão de Ana Agud Aparicio e Rafael de Agapito, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1977 («Hermeneia» - 7).
- GAOS [Y GONZÁLEZ POLA], José [de], *Pensamiento da lengua española*, Editorial Stylo, México, 1945.

- *Confesiones profesionales*, 1ª reimpr., Fondo de Cultura Económica, México, 1979.
- GARAGORRI, Paulino, *Españoles razonantes*, Revista de Occidente, Madrid, 1969 (Col. «Selecta» - 33).
- *La filosofía española en el siglo XX. Unamuno, Ortega, Zubiri (Dos precursores, Clarín y Ganivet, y cuatro continuadores)*, Alianza Editorial, Madrid, 1985 («Alianza Universidad» - 450)
- GARCÍA BACCA, Juan David, *Nueve grandes filósofos contemporáneos y sus temas: Bergson, Husserl, Unamuno, Heidegger, Scheler, Hartmann, W. James, Ortega y Gasset, Whitehead*, 2 Tomos, Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional de Venezuela, Caracas, 1947.
- GARCÍA CARRASCO, Joaquín, *As Ciências da Educação. Pedagogos para quê?*, trad. do Castelhana de Maria Luísa L. Aires, Brasília Editora, Porto, 1987.
- GARCÍA CARRASCO, Joaquín (coord.), *Teoría de la Educación *«Diccionario de Ciencias de la Educación»*, Ediciones Anaya, Madrid, 1984.
- GARCÍA MORENTE, Manuel, *Ensayos*, Revista de Occidente, Madrid, 1945.
- *Escritos pedagógicos*, Selección y presentación de Pedro Muro Romero, Espasa-Calpe, Madrid, 1975 («Colección Austral» - 1571).
- GINER DE LOS RÍOS, Francisco, *Escritos sobre la Universidad española*, Espasa-Calpe, Madrid, 1990 («Colección Austral» - 148).
- GÓMEZ DE BAQUERO, E., *Por la Universidad*, in «El Sol», Madrid, Año X, nº 2696, 27.III.1926, 1.
- GÓMEZ DE LA SERNA, Ramón, *Retratos contemporáneos*, Sudamericana, Buenos Aires, 1941.
- GÓMEZ MOLLEDA, María Dolores, *Los reformadores de la España contemporánea*, reimpr. da 1ª ed. de 1966, C.S.I.C. - Escuela de Historia Moderna, Madrid, 1981.
- GONÇALVES, Joaquim Cerqueira, *A Escola em Debate. Educar ou Profissionalizar?*, Faculdade de Filosofia - Universidade Católica Portuguesa, Braga, 1989.

- GONZÁLEZ PORTO - BOMPIANI, *Diccionario de Autores - de todos los tiempos y de todos los países*, Montaner y Simón, Barcelona: Tomo I (A-F), 1963; Tomo II (G-Ñ), 1963; Tomo III (O-Z), 1964.
- GRANELL MUÑIZ, Manuel, *Cartas filosóficas a una mujer*, Revista de Occidente, Madrid, 1946.
- *El humanismo como responsabilidad*, Taurus, Madrid, 1959 («Cuadernos Taurus» - 25).
- GUSDORF, Georges, *Da História das Ciências à História do Pensamento*, trad. do Francês de Carlos Alboim de Brito, Pensamento, Lisboa, 1988 (Col. «Temas» - 1).
- GUY, Alain, *Les philosophes espagnols d'hier et d'aujourd'hui*, Éditions Privat, [Toulouse], 1956.
- *Histoire de la philosophie espagnole*, 2^{ème} ed., Association des Publications de Toulouse - Le Mirail, Toulouse, 1985.
- HAMELINE, Daniel, *L'éducation, ses images et son propos*, Éditions ESF, Paris, 1986.
- HEIDEGGER, Martin, *El Ser y el Tiempo*, trad. do Alemão de José Gaos, 9ª reimpr. da 2ª ed. rev., Fondo de Cultura Económica, [México-Madrid], 1993.
- HILLS, P. J. (ed.), *A Dictionary of Education*, 2ª reimpr., Routledge & Kegan Paul, London-Boston-Melbourne-Henley, 1985.
- Historia de la Educación en España*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid: Tomo I - "Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz", 2ª ed., 1985; Tomo II - "De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868", 2ª ed., 1985; Tomo III - "De la Restauración a la República", 1982.
- HUSSERL, Edmund, *Recherches Logiques*, trad. do Alemão [da 2ª ed. rev.] de Hubert Élie, 3 Tomos, P.U.F., Paris: Tomo I - "Prolégomènes a la logique pure", 1959; Tomo II - "Recherches pour la phénoménologie et la théorie de la connaissance" (Recherches III, IV et V), 1962; Tomo III - "Éléments d'une élucidation phénoménologique de la connaissance" (Recherche VI), 1963.
- *A Filosofia como Ciência de Rigor*, trad. do Alemão de Albin Beau, Atlântida, Coimbra, 1952.

- *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, trad. do Alemão de José Gaos, 2ª ed., Fondo de Cultura Económica, México - Buenos Aires, 1962.
- JASPERS, Karl, *A Situação Espiritual do nosso Tempo*, trad. do Alemão de João Modesto, Moraes Editores, Lisboa, 1968.
- JIMÉNEZ MORENO, Luis, *Práctica del saber en filósofos españoles (Gracián, Unamuno, Ortega y Gasset, E. d'Ors, Tierno Galván)*, Anthropos, Madrid, 1991 («Autores, Textos y Temas. Filosofía» - 36).
- JIMÉNEZ REDONDO, Juan Carlos, *Franco e Salazar. As Relações Luso-Espanholas Durante a Guerra Fria*, trad. do Castelhana de José Severino, Assírio & Alvim, Lisboa, 1996 («Peninsulares/Especial» - 35).
- JOBIT, Pierre, *Les éducateurs de l'Espagne contemporaine*, Tomo I - "Les Krausistes", E. de Boccard - Feret & Fils, Paris-Bordeaux, 1936.
- KEARNEY, Richard, *Modern Movements in European Philosophy*, 1ª reimpr., Manchester University Press, Manchester-New Hampshire, 1987.
- KNELLER, George F., *Introdução à Filosofia da Educação*, 8ª ed., Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, 1984.
- KUHN, Thomas S., *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago, 1962.
- «La Gaceta de Madrid», Madrid: Año CCLXX, Tomo III, nº 255, 12.IX.1931, 1784-1785; Año CCLXX, Tomo III, nº 259, 16.IX.1931, 1847-1850; Año CCLXXI, Tomo I, nº 29, 29.I.1932, 732-733.
- LAÍN ENTRALGO, Pedro, *La generación del 98 y el problema de España*, in «Arbor. Revista General de Investigación y Cultura», Madrid, Tomo XI, nº 36 (1948), 417-438.
- *La espera y la esperanza*, Revista de Occidente, Madrid, 1958.
- *La empresa de ser hombre*, Taurus, Madrid, 1958.
- *Teoría y realidad del otro*, 2 Tomos, Revista de Occidente, Madrid, 1961.
- *Esperanza en tiempo de crisis: Unamuno, Ortega, Jaspers, Bloch, Marañón, Heidegger, Zubiri, Sartre, Moltmann*, Galaxia Gutenberg - Círculo de Lectores, Barcelona, 1993.

- LENGRAND, Paul, *Introduction à l'éducation permanente*, Unesco, Paris, 1970.
- Logos - Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, 5 Tomos, Editorial Verbo, Lisboa - São Paulo: Tomo 1, 1989; Tomo 2, 1990; Tomo 3, 1991; Tomos 4 e 5, 1992.
- LÓPEZ IBOR, Juan José, *Discurso a los universitarios españoles*, 2ª ed. aum., Ediciones Rialp, Madrid, 1957.
- LÓPEZ-MORILLAS, Juan, *El krausismo español*, Fondo de Cultura Económica, México-Buenos Aires, 1956 («Sección de Obras de Filosofía»).
- *Intelectuales y espirituales. Unamuno, Machado, Ortega, Marias, Lorca*, Revista de Occidente, Madrid, 1961.
 - *Hacia el 98: literatura, sociedad, ideología*, Ediciones Ariel, Barcelona, 1972.
- LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso, *Filosofía española contemporánea. Temas y autores*, Editorial Católica, Madrid, 1970.
- MADARIAGA, Salvador de, *España. Ensayo de Historia Contemporánea*, Compañía Ibero-Americana de Publicaciones, Madrid - Barcelona - Buenos Aires, 1931.
- *Españoles de mi tiempo*, Editorial Planeta, Barcelona, 1974.
- MAEZTU, María de, *Antología - Siglo XX. Prosistas españoles: semblanzas y comentarios*, 6ª ed., Espasa-Calpe, Madrid, 1964.
- MARÍAS [AGUILERA], Julián, *Obras*, 10 Tomos, Revista de Occidente, Madrid: Tomos I e II, [1982?]; Tomo III, 1964; Tomos IV e V, 1969; Tomo VI, 1970; Tomo VII, 1966; Tomo VIII, 1970; Tomos IX e X, [1982?].
- *Razón de la filosofía*, Alianza Editorial, Madrid, 1983.
- MARICHAL, Juan, *El intelectual y la política en España (1898-1936). Unamuno, Ortega, Azaña, Negrín*, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes (C.S.I.C.), [Madrid], [1990?].
- MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo, *Valores, objetivos y actitudes en educación*, Miñon Editorial, Valladolid, 1976.

- MARQUES, A. H. de Oliveira, *História de Portugal*, Vol. II, 4ª ed., Palas Editores, Lisboa, 1977.
- MARTINS, Oliveira, *História da Civilização Ibérica*, 11ª ed., Guimarães Editores, Lisboa, 1984.
- MATTOSO, José (dir.), *História de Portugal*, Vol. 7, Círculo de Leitores, s.l., 1994.
- MENCIA DE LA FUENTE, Emiliano, *Pedagogía de las instituciones de formación del profesorado*, s.e., [Granada, 1986?].
- MENÉNDEZ PELAYO, Marcelino, *Historia de los heterodoxos españoles*, 3 Tomos, C.S.I.C., Madrid, 1992.
- MERLEAU-PONTY, Maurice, *Phénoménologie de la perception*, 21^e édition, Librairie Gallimard, Paris, [1957?].
- «Les sciences de l'homme et la phénoménologie», in *Merleau-Ponty à la Sorbonne. Résumé de cours (1949-1952)*, Cynara, s.l., 1988, pp. 397-464.
- MIALARET, Gaston, *As Ciências da Educação*, trad. do Francês de Ana Maria Rabaça, 2ª ed., Moraes Editores, Lisboa, 1980.
- MILLÁN PUELLES, Antonio, *La formación de la personalidad humana*, 7ª ed., Ediciones Rialp, Madrid, 1989.
- MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES, *Los estudios del Magisterio. Organización y legislación*, Publicaciones de la Inspección Central de Primera Enseñanza, s.l., [1933?].
- MOORE, T.W., *Introducción a la Teoría de la Educación*, 3ª reimpr., Alianza Editorial, Madrid, 1987.
- MORIN, Lucien, *Les charlatans de la nouvelle pédagogie. Interrogations d'un jeune professeur en sciences de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1973. [Trad. do Francês de J. Ferreira: *Os Charlatães da Nova Pedagogia*, Europa-América, Mem Martins, 1976.]
- MORIN, Lucien - BRUNET, Louis, *Philosophie de l'éducation. I - Les sciences de l'éducation*, Les Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, 1992 («Pédagogies en développement. Traités»).

- MORUJÃO, Alexandre Fradique, *O Pensamento Filosófico de Júlio Fragata*, in «Revista Portuguesa de Filosofia», Braga, Tomo XLII (1986), 225-242.
- NASSIF, Ricardo, *Pedagogia General*, 4ª ed., Cincel-Kapelusz, s.l., [1984?].
- *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*, 3ª reimpr., Cincel-Kapelusz, Madrid, [1984?] («Biblioteca de Psicología y Educación» - 9).
- NATORP, Paul, *Pedagogia social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, trad. - da 3ª ed. alemã - de Sánchez Rivero, Ediciones de la Lectura, Madrid, s.d..
- *Curso de Pedagogia*, trad. em Castelhana de Maria de Maeztu, Ediciones de la Lectura, Madrid, 1915.
- *Propedéutica filosófica. Kant y la Escuela de Marburgo. Curso de Pedagogia Social*, Editorial Porrúa, México, 1975.
- NOVAK, Joseph D., *Teoría y práctica de la educación*, trad. do Inglês de Cristina del Barrio e Celina González, Alianza Editorial, Madrid, 1982 («Alianza Universidad» - 330).
- NÓVOA, António *et al.*, *Ciências da Educação e Mudança*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto, 1991.
- NÚÑEZ [RUIZ], Diego, «Raíces históricas del problema de España», in ABELLÁN, José Luis (coord.), *El reto europeo: identidades culturales en el cambio de siglo*, Editorial Trotta, Madrid, 1994, pp. 243-250.
- OLIVEIRA, César, *Cem Anos nas Relações Luso-Espanholas. Política e Economia*, Edições Cosmos, Lisboa, 1995 («Cosmos História» - 9).
- PALACIO ATARD, Vicente, *Edad Contemporánea I (1808-1898)*, Espasa-Calpe, Madrid, [1988?] («Manual de Historia de España» - 4).
- PASCOAES, Teixeira de, *Arte de Ser Português*, reprod. da 2ª ed. - 1920 -, Edições Roger Delraux, Lisboa, [1978].
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira, *Mutações Sociais e Crise de Valores*, [Texto policopiado] Universidade de Évora, 1985.

- *A Socialização e a Educação para os Valores Democráticos e os Direitos do Homem*, in «Inovação», Lisboa, nº especial (1989), 7-12.
- *Projecto para uma Educação Pluridimensional*, in «Noesis», Lisboa, nº 13 (1990), 6-16.
- *A Promoção da Cultura pela Escola*, in «Ler Educação», Beja, nº 2 (1990), 5-16.
- *Lições de Axiologia Educacional*, Universidade Aberta, Lisboa, 1993.
- *Sejamos fiéis à Universidade*, [Entrevista] in «Noticias da Educação», Lisboa, Ano 2, nº 20 (1995), 12-14.
- *O Ensino Universitário em Portugal*, Texto dactilografado da Conferência apresentada na Universidade de Aveiro, em Dezembro de 1994, aquando da celebração do seu 20º aniversário. [No prelo.]

PAVIANI, Jayme, *Problemas de Filosofia da Educação*, 4ª ed., Vozes, Petrópolis, 1988.

PEREIRA, Miguel Baptista, *Crise e Crítica*, in «Vértice», Coimbra, Vol. XLIII, nº 456-457 (1983), 100-142.

- *Tradição e Crise no Pensamento do Jovem Heidegger*, in «Biblos», Coimbra, Vol. LXV - Miscelânea em Honra do Doutor Amorim Girão (1989), 293-375.
- *Modernidade e Tempo: Para uma Leitura do Discurso Moderno*, Livraria Minerva, Coimbra, 1990 («Maiêutica» - 2).

PÉREZ DE AYALA, Ramón, *Ensayos*, in «Faro», Madrid, Año II, nº 51, 7.II.1909, 81.

- *A.M.D.G.: La vida en los colegios de jesuitas*, 3ª ed., Ediciones Catédra, Madrid, 1984 («Letras Hispánicas» - 177).
- *Troteras y danzaderas*, Editorial Castalia, Madrid, 1991 («Clásicos Castalia» - 52).

PINEAU, Gaston (ed.), *Éducation ou aliénation permanente?: repères mythiques et politiques*, Dunod, Montréal, 1977.

- PINTOR-RAMOS, Antonio, *Metafísica, historia y antropología. Sobre el fundamento de la antropología «filosófica»*, in «Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica», Madrid, Vol. 41, nº 161 (1985), 3-36.
- PLANCHARD, Emile, *A Pedagogia Contemporânea*, 8ª ed., Coimbra Editora, Coimbra, 1982.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Editorial Labor, Barcelona, 1991.
- PUTNAM, Hilary, *Razão, Verdade e História*, trad. do Inglês de António Duarte, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992 («Nova Enciclopédia» - 36).
- QUILES, Ismael, *Filosofía de la educación personalista*, Depalma, Buenos Aires, 1984 («Obras de Ismael Quiles, S.J.» - 5).
- QUINTANA CABANAS, José María, *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación*, Dykinson, Madrid, 1988.
- RAMOS GASCÓN, Antonio (ed.), *España hoy*, 2 Tomos, Cátedra, Madrid, 1991.
- REBOUL, Olivier, *La philosophie de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1971.
- REYES, Alfonso, *Simpatías y diferencias*, 5 Series, ed. autor, Madrid, 1921-1926.
- ROBLES [CARCEDO], Laureano (ed.), *Filosofía iberoamericana en la época del Encuentro*, Editorial Trotta - C.S.I.C. - Sociedad Estatal Quinto Centenario, Madrid, 1992 («Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía» - 1).
- ROZALÉN MEDINA, José Luis, «Manuel B. Cossío: educador europeo», in ABELLÁN, José Luis (coord.), *El reto europeo: identidades culturales en el cambio de siglo*, Editorial Trotta, Madrid, 1994, pp. 285-298.
- RUKSER, Udo, *Bibliografía de Ortega*, Revista de Occidente, Madrid, 1971.
- SÁ, Pedro de Moura e, «Cultura peninsular», in *Vida e Literatura*, Livraria Bertrand, Lisboa, 1960, pp. 161-164.
- SAÉNZ BARRIO, Oscar (dir.), *Pedagogía General (Introducción a la teoría y práctica de la educación)*, Ediciones Anaya, Madrid, 1986.
- SAHAGÚN LUCAS, Juan de (dir.), *Antropologías del siglo XX*, 3ª ed., Ediciones Sígueme, Salamanca, 1983 («Hermeneia» - 5).

- SALAS ORTUETA, Jaime de, *Razón y legitimidad en Leibniz: una interpretación desde Ortega*, Tecnos, Madrid, 1994 (Col. «Ventana Abierta»).
- SAMANIEGO BONEU, Mercedes, *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista*, C.S.I.C. - Escuela de Historia Moderna, Madrid, 1977.
- SÁNCHEZ VILLASEÑOR, José, *La Crisis del Historicismo y otros ensayos*, Editorial Jus, México, 1945 («Colección Estudios Filosóficos»).
- SANTOS, Ademar Ferreira dos, «O Destino da Escola: Reflexões de um Cidadão-Professor Inconformado», in *Ciências da Educação: Investigação e Acção* (Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação), Vol. II, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto, 1995, pp. 277-297.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *Um Discurso sobre as Ciências*, 2ª ed., Edições Afrontamento, Porto, 1988 («História e Ideias» - 1).
- SANVISENS [MARFULL], Alejandro *et al.*, *Introducción a la Pedagogía*, 2ª ed., Barcanova, Barcelona, 1987 («Temas Universitarios»).
- SARRAMONA, Jaume, *Fundamentos de educación*, Ediciones CEAC, Barcelona, 1989 (Col. «Educación y Enseñanza»).
- SILVA, Agostinho da, *Educação de Portugal*, 2ª ed., Ulmeiro, Lisboa, 1990 («Obras de Agostinho da Silva» - 2).
- SILVA, Manuela - TAMEN, M. Isabel, *Sistema de Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981.
- SILVA, Sônia Aparecida Ignacio, *Valores em Educação. O Problema da Compreensão e da Operacionalização dos Valores na Prática Educativa*, Vozes, Petrópolis, 1986.
- SIMÕES, António, *Educação Permanente e Formação de Professores*, ed. autor, Coimbra, 1979.
- *Educação Permanente e Reformas do Sistema Educativo Português: Três Prioridades*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra, 1981. [Separata da «Revista Portuguesa de Pedagogia», Coimbra, 15 (1981).]

- SIMON, Herbart A., *A Razão nas Coisas Humanas*, trad. do Inglês de Maria Georgina Segurado, Gradiva, Lisboa, 1989.
- SOCIEDADE CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA, *Bibliografia Filosófica Portuguesa (1931-1987)*, organizada por Maria de Lourdes Sirgado Ganho e Mendo Castro Henriques, Editorial Verbo, [1988?].
- STOER, Stephen R. (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, Edições Afrontamento, Porto, 1991 («Biblioteca das Ciências do Homem / Pedagogia, Ciências da Educação» - 4).
- SUCHODOLSKI, Bogdan, *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*, trad. do Francês de Liliana Rombert Soeiro, 2ª ed., Livros Horizonte, Lisboa, 1978 («Biblioteca do Educador Profissional» - 18).
- TUSQUETS, Juan, *Teoría de la Educación*, Editorial Magisterio Español, Madrid, 1972.
- TUTTLE, Howard N., *The Dawn of Historical Reason - The Historicality of Human Existence in the Thought of Dilthey, Heidegger and Ortega y Gasset*, Peter Lang, New York, 1994 («Series V - Philosophy» - 163).
- UNAMUNO, Miguel de, *Obras Completas*, 9 Tomos, Editorial Escelicer, Madrid: Tomo I - "Paisajes y ensayos", 1966; Tomo II - "Novelas", 1967; Tomo III - "Nuevos ensayos", 1968; Tomo IV - "La raza y la lengua", 1968; Tomo V - "Teatro completo y monodialogos", 1968; Tomo VI - "Poesía", 1969; Tomo VII - "Meditaciones y ensayos espirituales", 1969; Tomo VIII - "Autobiografía y recuerdos personales", 1970; Tomo IX - "Discursos y artículos", 1971.
- VANBERGEN, P., *Para uma Educação Permanente*, Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos, Coimbra, 1973. [Separata da «Revista Portuguesa de Pedagogia», Coimbra, 7 (1973).]
- VERGÉS, Salvador, *Comunicación y Realización de la Persona*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1987.
- WIEL, Gérard, «Éducation permanente et éducation scolaire», in AVANZINI, Guy (dir.), *La pédagogie au 20^e siècle*, Privat, Toulouse, 1975, pp. 291-315.
- WITTROCK, M.C., *Learning as a generative process*, in «Educational Psychologist», Hillsdale (New Jersey), 11 (1974), 87-95.

XIRAU [PALAU], Joaquín, *Manuel B. Cossío y la educación en España*, El Colegio de México, México, 1945.

ZAMBRANO, María, *Apuntes sobre la acción de la filosofía*, in «La Torre», San Juan de Puerto Rico, Año IV, n°s 15-16 (1956), 553-576.

ZULUETA, Luis de, *Don Francisco - In memoriam. Lo que se lleva*, in «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», Madrid, Tomo XXXIX, n°s 659-660 (1915), 45-48.

— *Lo que nos deja*, in «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», Madrid, Tomo XXXIX, n°s 659-660 (1915), 48-56.

