

La Crítica de Unamuno hacia la Pedagogía en cuanto Ciencia Independiente

Emanuel José Maroco Santos¹

¹Universidad de Salamanca (USAL), Salamanca – España

RESUMEN – La Crítica de Unamuno hacia la Pedagogía en cuanto Ciencia Independiente. En este estudio intentaremos desvelar los seis motivos filosóficos que han alejado a Unamuno de la pedagogía formalista decimonónica española. Su crítica, lejos de que haya sido etérea, se encarnó en los reales problemas de una ciencia cuyos deseos de independencia, muy justificables a finales del siglo XIX, le hacían perder el sentido último de su existencia y razón de ser. Prueba de ello son las advertencias del autor hacia sus peligros pedagógicos como los (1) de la anulación de la personalidad, (2) de la homogeneización de la sociedad y (3) de la reducción simplista y artificial del mundo de la vida.

Palabras-clave: **Educación. Formalismo. Mecanicismo. Homogeneización.**

ABSTRACT – Unamuno's Critique of Pedagogy as an Independent Discipline. In this study an attempt is made to reveal the six philosophical motives that led Unamuno away from formalist turn-of-the-century pedagogy in Spain. His critique, far from being ethereal, centred on the real problems of a discipline whose desire to be independent, quite justifiable at the end of the 19th century, was leading it to lose the ultimate meaning of its existence and reason for being. Proof of this can be found in the author's warnings of pedagogical dangers such as (1) the annulment of personality, (2) the homogenization of society, and (3) the simplistic and artificial reduction of the world of life.

Keywords: **Education. Formalism. Mechanicism. Homogenization.**

Introducción

Yo, señor, apenas creo en la pedagogía como ciencia independiente, y cuando veo [sic] como ha trastornado los espíritus de no pocos maestros creo aun menos en ella. No parece sino que los niños se hicieron para la pedagogía y no ésta para aquéllos. Los convierten en algo a modo de ranas o conejillos de India de fisiólogos (Unamuno, 1996, p. 274).

Si en algo se caracteriza la postura de Unamuno, en lo que respecta al tema educativo, es sin duda en su profunda oposición e, incluso, en su ataque despiadado hacia la *pedagogía*. Hasta hoy, por lo menos que tengamos conocimiento, no hubo ningún lector, comentarista o intérprete de su obra que intentase una propuesta interpretativa a partir de un maridaje de su pensamiento con la pedagogía, lo que es señaladamente significativo, ya que expresa el hecho de que, en su extensa obra, no haya una única página de elogio o encomio, aunque sea indirecto, hacia dicha ciencia.

Para Unamuno, la *pedagogía* era tan censurable y despreciable como la *gramática* y el *catecismo* (Unamuno, 1971, p. 1315) y la razón de ello estribaba en el hecho de que estas tres ciencias eran aplicaciones puramente formales y, por ello, anquilosantes, de las realidades a que se refieren, en sí mismas vivas de contenido. Por ello, y ésta es la gran convicción de Unamuno, de la misma forma que era posible enseñar un *idioma* sin el recurso de la *gramática* (Unamuno, 1971, p. 1312) o, incluso, una *religión* sin el recurso del *catecismo* (Unamuno, 1969, p. 1165), así también sería posible impartir asignaturas, esto es, *enseñar*, sin necesidad de los métodos de enseñanza y de aprendizaje (Unamuno, 1918, CMU)¹.

En el fondo, Unamuno, en cuanto heredero directo del *romanticismo*, estaba decididamente en contra de los métodos de enseñanza, creyendo que los contenidos que representan eran completamente inteligibles y asimilables por sí mismos. Por lo demás, Unamuno no distingue entre *saber* y *saber enseñar*, ya que, a su juicio, el profesor que sabe y domina los contenidos de su asignatura sabe por inherencia transmitirlos a sus alumnos (Unamuno, 1936, p. 5).

Sin embargo, y en esto hay que insistir como lo hizo Yvonne Turin (1982), el hecho de que Unamuno no creyese en la *pedagogía* no significaba que no creyese en la *educación*. Lo que Unamuno no podía tolerar era el entusiasmo desmedido que los intelectuales de su época sentían por la pedagogía, ya que creía que los problemas de la *educación* no se centraban en la cuestión de los métodos de enseñanza.

A este propósito es muy sugestivo el fragmento que transcribiremos a continuación de su novela *Amor y Pedagogía*², de 1902. En dicho fragmento, se relata la visita que Apolodoro hace de la mano de su padre, don Avito Carrascal, a la policlínica del doctor Herrero. La importancia de dicho pasaje, al que el propio autor se refirió en el *Prólogo-Epílogo a la segunda edición*, de 1934 (Unamuno, 1967, p. 313 y ss.), radica en la identificación de Apolodoro – o de las futuras generaciones españolas –, con

el conejillo de indias en el cual se hacían *experiencias patológicas*. Aquí la afirmación de don Avito: “Este señor le ha metido esa enfermedad al conejo para estudiarla”; acompañada de la exclamación de Apolodoro: “¡Pobre conejito!”; pone de relieve el hondo desprecio que Unamuno sentía por la pedagogía formalista decimonónica, ya que la enfermedad del siglo a los ojos de nuestro autor radicaba en el entusiasmo exagerado por esta misma ciencia, que estaba llamada a formar a las futuras generaciones españolas sin conocimiento del *qué* (materia) y del *para qué* (finalidad) de la educación. En lo que concierne al tema, hay que tener presente que el concepto de *intrahistoria* o de *Volksgeist*, *el qué* de la educación, es simultáneamente el *para qué* de la misma, ya que, a juicio de Unamuno, solo hay *progreso* a partir de la *tradición* (Unamuno, 1966, p. 770-771), y esto era precisamente a lo que la *pedagogía* de su época cerraba los ojos en su deslumbramiento por los métodos de enseñanza, como si lo cardinal del acto educativo fuese *el cómo* de la educación.

-Vaya, aquí está la policlínica del doctor Herrero; vamos a verla, hijo mío, que hay que ver de todo.

-Bueno.

Y una vez dentro:

-¡Oh qué conejito, qué mono! ¡Qué ojos tiene! ¡Si parecen de ágata, de esa de hacer canicas! y debe de tener frío; ¡cómo tiembla!

-No, pequeño, no tiene frío, es que se va a morir pronto.

-¿A morir? ¡Pobrecito! ¡Pobre conejito! ¿Por qué no le curan?

-Mira, hijo mío, este señor le ha metido esa enfermedad al conejo para estudiarla...

-¡Pobre conejito! ¡Pobre conejito! (Unamuno, 1967, p. 353).

Pero, preguntémoslo, ¿cuál fue la razón que motivó a Unamuno a escribir largas páginas de acritud hacia esta nueva ciencia? Si nuestros análisis no están desencaminados, su ataque despiadado hacia la pedagogía no es meramente justificable tan sólo a partir de su oposición a las *formas* o *métodos* de enseñanza. No se trata únicamente de su opinión negativa en cuanto a la eficacia de las metodologías de enseñanza. Hay algo más que lo justifica. Y ése algo es, a nuestro juicio, la exagerada importancia que se concedía, por aquel entonces, a dicha ciencia, así como sus hondos errores y limitaciones.

Diríamos, pues, en un primer momento, que su amarga y exagerada acritud hacia la pedagogía era directamente proporcional a su ensalzamiento finisecular. Y, porque planteamos de este modo el problema, consideramos que el *leitmotiv* de la contundente crítica de Unamuno hacia la pedagogía radicaba, como sostiene Dias (2002), en el ambiente *saturado* de ideas educativas concernientes a los métodos y técnicas de enseñanza. Basta no pasar por alto las investigaciones de Delgado Criado (1973) para percibir que el ambiente intelectual finisecular español estaba *atiborrado* de ideas pedagógicas, como lo atestiguan las cerca de ochenta revistas pedagógicas existentes, por aquel entonces, en España (Delgado Criado, 1997), así como los variadísimos congresos que se celebraban por todo el país (Delgado Criado, 1997). No nos extraña, pues, que Unamuno haya abogado repetidas veces a lo largo de su ex-

tenso quehacer intelectual a favor de un movimiento antipedagoga³, siendo el momento más famoso el discurso que pronunció en las *Cortes Constituyentes de la República el día 22 de octubre de 1931* (Unamuno, 1971, p. 401).

Cabría preguntar, ahora, por las razones que desencadenaron el interés finisecular español por el tema educativo. Si se tiene en consideración el diagnóstico de Unamuno percibimos que la España finisecular estaba señaladamente dividida en cuanto a la importancia de la *pedagogía*. De un lado, estaban las clases bajas de la sociedad española, los obreros y campesinos, que no concedían ninguna importancia a la educación (Unamuno, 1971, p. 571-572), y, de otro, los intelectuales y los profesores de todos los grados de enseñanza, que se hallaban más que enamorados de las promesas y beneficios de esta nueva ciencia.

Pero ¿qué motivos han acercado a la clase ilustrada española hacia el tema pedagógico? Para Unamuno, el origen histórico del interés europeo por la pedagogía arranca el año de 1870, en Francia, como resultado de la derrota del país galo contra Prusia y con la consecuente instauración de la Tercera República (Unamuno, 1966, p. 1022). Y el mismo se extendió dos décadas más tarde a España a raíz del célebre *Desastre de 1898* (Unamuno, 1914, p. 27).

Para los países europeos, en general, y para España, en particular, la solución para el nuevo mapa geopolítico radicaba en la *educación*, ya que sería sólo a través de ésta que podrían sembrar un nuevo rumbo para su desarrollo social, económico y político (Berdugo Gómez, 2000). Esta idea la explicó muy bien Delgado Criado cuando afirmó que el intelectual medio finisecular creía que esta nueva ciencia era la solución para todos los males y problemas sociales, como las “[...] cárceles y hospitales” (Delgado Criado, 1973, p. 41).

Pues bien, es precisamente en contra de este nuevo interés por la *educación*, que muy pronto se hizo desmesurado, que Unamuno se rebeló, por cuanto creía que era posible enseñar independientemente de los métodos de enseñanza y de aprendizaje. Véase a este propósito el siguiente fragmento de su ensayo – cuyo título es muy sugestivo, por de pronto – *La plaga del normalismo*, de 1915, donde Unamuno afirma que del mismo modo que los excesos del sacerdocio y de la milicia han dado origen a movimientos anticlericales y antimilitaristas, así también los excesos de *pedagogía* llegarán un día a dar origen a un movimiento *antipedagoga*⁴.

Los excesos del sacerdocio, constituido en casta, han producido el movimiento anticlerical, al que se adhieren no pocos espíritus religiosos y creyentes. No es raro encontrar católicos muy católicos que son anticlericales. Y los excesos de la milicia, constituida también en casta, han producido el movimiento antimilitarista al que se adhieren no pocos hombres muy patriotas y que creen no debe descuidarse la defensa de la patria por medio de las armas. Y preveo que pueda llegar día en que frente al magisterio, que se llama a sí mismo, con su característica pedantería, sacerdocio de la cultura, pueda surgir un movimiento

antipedagoga en el que entren gentes muy amantes de la cultura y de la educación y de la enseñanza. Somos muchos los que empezamos a aburrirnos de las pedantescas cantinelas pedagógicas (Unamuno, 1968a, p. 985-986).

Aquí, la afirmación de Unamuno: “somos muchos los que empezamos a aburrirnos de las pedantescas cantinelas pedagógicas”, demuestra el cansancio y desprecio de nuestro autor frente a las promesas de la *pedagogía* en cuanto ciencia independiente. Para Unamuno, dicha ciencia conllevaba, como ya lo hemos mencionado, *hondos errores y limitaciones*. Y son éstos los que estudiaremos en nuestros análisis subsiguientes.

Para que el lector pueda apropiarse del sentido de cada uno de los *errores y limitaciones* que Unamuno percibió en la *pedagogía formalista decimonónica*, dividiremos el presente artículo en pequeños capítulos donde los analizaremos aisladamente. Señalamos, tan sólo, al empezar nuestro estudio que, a pesar del error unamuniano de despreciar el *cómo* del acto educativo, las críticas que don Miguel dirige a la *pedagogía* en cuanto ciencia independiente tienen pleno sentido y nos ayudarán a desvelar el verdadero *telos* de la educación, que a nuestro juicio se ha perdido en nuestro propio mundo actual.

Analicemos, pues, cada una de las críticas unamunianas, empezando por la primera, que quizás sea la más importante, ya que se relaciona con la anulación del concepto de *persona*.

La Anulación de la Personalidad Humana

La crítica que Unamuno dirigió a la pedagogía finisecular no se limitó tan solo a la declaración de su inutilidad ni tampoco al ciego encomio finisecular, ya que, a su juicio, aquella suponía también, y este es su efecto más desastroso, numerosos riesgos para la formación de las jóvenes generaciones. Y el primero de sus riesgos era *el de anular la personalidad humana*.

Para Unamuno, que ubica el *telos* de la educación en la formación de la *persona*, del hombre y de su personalidad, en el hacer de él un ser único e insustituible, la *pedagogía*, al reducirse a un conjunto de métodos de enseñanza y de aprendizaje, terminaba por olvidarse de la propia finalidad de la educación. Por lo demás, los métodos y técnicas de enseñanza, esencialmente estandarizados, constituían un claro freno para la formación de la personalidad única e insustituible de los individuos, que deberían desarrollarse de forma libre y espontánea.

De este modo, el primer error que Unamuno imputa a la pedagogía formalista decimonónica es el de olvidar el propio fin de la educación en su tendencia a perderse en el puro *tecnicismo educativo*. De ello dejan constancia las propias interpretaciones de César Aguilera, Herro Castro y Blanco Prieto, en la medida en que los tres consideraban que, para Unamuno, la pedagogía, en cuanto ciencia independiente, no tenía en consideración el fin a que se dirige la propia educación. Aquí, las caracterizaciones que hacen de dicha ciencia, como comentadores de Unamuno, no nos permiten equivocarnos con respecto a los motivos de la crítica unamuniana hacia la pedagogía. Caracteriza Aguilera

La Crítica de Unamuno hacia la Pedagogía en cuanto Ciencia Independiente

(1965, p. 480) dicha ciencia como “[...] fiebre científicista [...] sin finalidades reales dotadas de trascendencia”; Herrero Castro (1991, p. 75) como “[...] plaga intelectual de la segunda mitad del siglo XIX”; y Blanco Prieto (2011, p. 569-570) como “[...] [ciencia] hueca, sin contenido [...] [y alejada] del verdadero fin de la educación que era hacer hombres a los jóvenes”. Con relación al tema, su ensayo *La plaga del normalismo*, de 1915, es particularmente significativo, ya que, en el mismo, don Miguel afirma que la *tecniquería** y el *metodicismo pedagógicos**, y estos son los términos que emplea, tienden a anular la personalidad humana.

Estoy acostumbrado a ese modo simplista de juzgar a las personas y las cosas, y no por ello dejaré de persistir en mi campaña contra el científicismo pedantesco, tan fatal para la ciencia misma, de que nos infestó en sus postrimerías el siglo XIX. Si la sólida educación, si una enseñanza que tienda a darnos una concepción racional del universo y a la vez un sentimiento religioso de él y de la vida han de ser eficaces, tiene que desembarazarse de la plaga del metodicismo pedagógico. Nada de esas horribles tecniquerías que sólo conducen a ahogar la libre personalidad humana, la del espíritu que aprende, pero también sueña y aspira y cree y espera y desespera y reza, en fin, para hacerse así su Dios (Unamuno, 1968a, p. 990).

Unamuno no puede ser más explícito en su crítica hacia los excesos pedagógicos de su época. Analicemos, releendo, lo que don Miguel afirma. Dice Unamuno: “Si una enseñanza que tienda a darnos una concepción racional del universo y a la vez un sentimiento religioso de él y de la vida han de ser eficaces, tiene que desembarazarse de la plaga del metodicismo pedagógico”. Y, después de afirmarlo, nos revela el porqué de su toma de posición en los siguientes términos: “Nada de esas horribles tecniquerías que sólo conducen a ahogar la libre personalidad humana”.

Pero, ¿cuál es la razón por la cual el *metodicismo pedagógico [...] ahog[a] la libre personalidad humana?* Esta es la pregunta clave que estamos obligados a hacer a nuestro autor. Y, si se nos permite afirmarlo, la razón que invoca nos parece clara. Porque los métodos estandarizados de enseñanza, siempre los mismos para todos los alumnos, hacen que los alumnos asimilen acríticamente los contenidos que los profesores imparten en el aula, impidiendo que estos permitan la formación de la personalidad única e insustituible de cada joven alumno. Lo que Unamuno exigirá a la educación de su país no son, pues, los *métodos de enseñanza*, sino una *actitud filosófica* que permita que los alumnos no sean considerados meros *botijos vacíos*, sino *personas* y elementos activos en los *aprendizajes*.

Aquí hay varios aspectos en el planteamiento educativo de Unamuno que debemos analizar. Don Miguel es un acérrimo crítico de los *contenidos* que se impartían en su época a los alumnos de los tres grados de enseñanza. Primero, porque se seleccionaban por el *criterio de uniformidad*, de tal modo que los estudios realizados en España fuesen semejantes a los de los países europeos y norteamericanos más desarrollados e industrializados. Y, después, porque a su juicio el criterio de selección de contenidos que debería de ser implementado en España no

era el de uniformidad, sino el de *adecuación*, de tal forma que los contenidos impartidos fuesen consonantes con las necesidades reales del país (Unamuno, 1966, p. 752).

Cabría subrayar a este propósito que este criterio, el de la *adecuación*, debería ser regido por los *principios vitalista y étnico*: por el *principio vitalista*, porque los contenidos impartidos deberían ser los vitalmente útiles a la vida de los estudiantes en su adaptación al medio político y socioeconómico del país (Unamuno, 1971, p. 62); y por el *principio étnico*, porque, si lo que progresa es la tradición, los alumnos deberían ser educados según los principios filosóficos, éticos, culturales y religiosos de su propio pueblo (Unamuno, 1971, p. 917).

Aquí, el principio étnico de la educación es decisivo, porque se establece como *el qué y el para qué* de la educación tal y como la preconiza Unamuno después de su *crisis espiritual del 97*. Para don Miguel, los estudiantes no son apátridas, y porque no lo son, y porque no hay neutralidad ideológica, los alumnos deberían ser educados a partir de los rasgos espirituales de su propio pueblo, por el *Volksgeist* o por la *intrahistoria* colectiva, si queremos emplear la terminología del autor.

Asimismo, se percibe la raíz de la primera crítica de Unamuno a la pedagogía formalista finisecular, ya que esta, compenetrándose con los medios de la educación, se olvidaba del *telos* de la misma. El hecho de que, en Unamuno, la *persona* se forme a partir de la *individualización del espíritu colectivo* es a este propósito decisivo, ya que lo que propone es la formación de alumnos, que son en primera instancia españoles, a partir de sus raíces patrias, pero no acriticamente, sino a través de una crítica cultural a partir de la propia cultura.

Lo que Unamuno desea es, en resumen, *alumnos* que sean *personas libres*, es decir, individuos, únicos e insustituibles, a partir de su sustrato étnico-espiritual. Y, si esto es así, no nos debe extrañar que el *tecnicismo educativo* sea criticado por Unamuno: en primer lugar, porque la función de la escuela no es la trasmisión de conocimientos, sino la *formación de personas*; y, después, porque, no habiendo neutralidad ideológica, la finalidad de la educación en España es *hacer españoles*. Y, si es este el *telos* de la educación en Unamuno, se percibe con máxima claridad la razón de su vehemente crítica a los métodos de enseñanza tan en boga y tan ensalzados a finales del siglo XIX y principios del XX. Y forzoso es admitir que, comenta con mucho acierto Dias (1994), en la educación lo primero no es el *cómo* sino *el qué y el para qué* del acto educativo y que es en función de estos últimos que se establecerá el primero.

La Homogeneización de la Sociedad

La segunda crítica de Unamuno tiene relación directa con el anodamiento de la personalidad: es la que se refiere a la *homogeneidad de la sociedad*. Para el rector salmantino, uno de los grandes problemas inherentes a la *pedagogía* en cuanto ciencia de los métodos estandarizados radica en la *homogeneización* de la intelectualidad y la espiritualidad de las jóvenes generaciones. Si lo que importa son las metodologías

de enseñanza y aprendizaje, es decir, si todo el problema educativo se reduce a la forma como se transmiten y asimilan los contenidos, independientemente de la importancia de estos últimos para la formación del hombre, lo que sucederá será la progresiva *homogeneización de la sociedad*, ya que todos los alumnos recibirán los mismos contenidos que asimilarán de la misma forma, esto es, acriticamente, como si fuesen *botijos vacíos*.

Ante él unos cuantos botijos vacíos, como aquellos de que hablaba Dickens, toman afanosamente apuntes sin enterarse de nada; porque, ¿se ha enterado jamás un taquígrafo de los discursos qué recoge? Hay que ver los apuntes de clase [...] ¡Qué desatinos! Y, la verdad, hay que ser justos; no son todos del catedrático (Unamuno, 1966, p. 744).

O, dicho de otro modo, como lo fundamental en la *pedagogía* radica en saber si los contenidos son bien transmitidos y si los alumnos son capaces de asimilarlos de forma adecuada, en terreno de nadie quedará la importancia de los mismos para la construcción de la *persona* de cada alumno, así como su capacidad para saber analizarlos, reflexionarlos y criticarlos. Lo que quedará no será más que alumnos estandarizados, homogeneizados, por lo tanto, poseedores de un conjunto de saberes y conocimientos no reflexionados. No serán más que máquinas o autómatas insertados dentro de una sociedad ciega con respecto a su finalidad y sentido último. Y, en este aspecto, los estudios de Blanco Prieto (2011) y Dias (1994, p. 171) ayudan a clarificar dicha crítica unamuniana, ya que consideran que la técnica y el método “destruy[en] la espontaneidad y la creatividad” humana que radica en la facultad de la imaginación.

Sostengo, pues, que la pedagogía es de lo más opuesto que hay a la aptitud para juzgar. Por eso, dígase lo que se quiera, no hay nada mejor que el jurado público, compuesto de gentes de toda laya, sin homogeneidad profesional. Un labriego, un zapatero, un albañil podrán ser ignorantes, pero no suelen tener corrompida la mente por los prejuicios y los sofismas y los sentimientos artificiales que las más de las profesiones doctrinales nos imbuyen. Y unas más que otras (Unamuno, 1968a, p. 1226).

Como es fácilmente perceptible la segunda crítica de Unamuno a la pedagogía – *la homogeneización de la sociedad* – es una consecuencia directa de la primera – *la anulación de la personalidad humana*. Si la finalidad de la educación no es la formación de personas, únicas e insustituibles, en consonancia con la *ipseidad* cultural del propio pueblo, lo que se tiene como resultado es la *homogeneización de la sociedad*. Y, en tal caso, cada *individuo* es expresión del *espíritu de su propio pueblo* o de los contenidos que se le han inculcado, pero de forma no individualizada, ya que para haber individuos, únicos e insustituibles, el fundamento de la educación no puede ser el de la *memorización* de los contenidos, sino el de la *imaginación* o el de la facultad de crear sobre lo ya creado.

En suma, lo que Unamuno quiere es que todos los *individuos* sean hijos espirituales de su país, pero no acríticamente, de tal forma que los individuos no se diferenciase entre sí. Para nuestro autor, los *alumnos* han de ser *hijos espirituales* de su pueblo, pero eso no puede impedir la activación del concepto de *libertad*, ya que esta es la finalidad de todo acto educativo.

Alumnos, personas o españoles libres es lo que Unamuno más deseaba. Pero, para que haya libertad, el *hombre* no puede ser únicamente un *producto cultural*, sino también, y con mayor sentido, *productor de cultura*. Y en esto radica el fundamento de la lucha de nuestro autor en contra de la pedagogía formalista decimonónica. Y es forzoso admitir que la pedagogía de las formas o de los medios o de las técnicas de maestría y aprendizaje, reduciéndose a puro método, no puede decidir sobre *el qué y el para qué* del acto educativo.

Quizás los momentos en que Unamuno criticó con mayor acritud este tipo de pedagogía fueran (1) las respuestas siempre iguales que los alumnos procedentes del colegio de Deusto daban en los exámenes, lo que evidenciaba la nula eficacia de dichos contenidos en la formación de la personalidad de cada estudiante de dicha institución (Unamuno, 1935, p. 7)⁵, y (2) la forma memorística como se enseñaba a estos alumnos. Escribe en lo que concierne a este último aspecto Unamuno en su ensayo *Los naturales y lo espirituales*, de 1905:

- ¿Y la tradición quieres hacerla a puro repetir una cosa?
- Sin duda. Es el procedimiento de la educación jesuítica: al niño hay que meterle en la cabeza, a puro martilleo, un número de principios en fórmulas, consagradas e invariables, entiéndase o no, que luego, cuando sea mayor, fructificarán en él.
- Si es que fructifican [...]
- En efecto, si es que fructifican. ¿Crees que las respuestas del Catecismo tienen nada de claro ni de comprensible, no ya para el niño, mas ni aun para el adulto? Los más de los que las aprenden se mueren sin haberlas entendido. Pero pasan como cosa corriente en fuerza de saberlas todos desde niños. Y el pueblo es un niño. ¿No has visto nunca a dos niños ponerse al sí y no? (Unamuno, 1966, p. 1216).

Siendo la crítica de Unamuno a los jesuitas conocida de todos los expertos en su pensamiento, y siendo la misma la mayor parte de las veces injusta y exagerada, como es conocido por todos, no nos interesa a quién se dirige la crítica, sino el procedimiento educativo en cuestión. Queda claro que la *memorización* de conocimientos sin su *comprensión* es un procedimiento educativo odioso, ya que no permite que los conocimientos adquiridos participen en la formación de la personalidad de los alumnos, que impedidos de utilizar su imaginación creadora, la gran propulsora de la libertad en el hombre, terminan por constituirse como expresión no individualizada de lo enseñado. Y, claro, sin personas únicas e insustituibles no hay más que sociedades homogeneizadas sin potencial crítico.

Esta era la crítica que Unamuno hacía a la enseñanza de su época y esta es la crítica que también podemos hacer a la nuestra, en la cual los alumnos memorizan contenidos que luego olvidan pasado el examen. Como vemos, y necesario es subrayarlo una vez más de la mano de Unamuno, las preguntas del *qué* y *para qué* del acto educativo son determinantes con respecto a la del *cómo* se enseña.

La Artificialización de la Tarea de Aprender y de Enseñar

La tercera crítica se refiere a la *artificialidad*. Para el bilbaíno, lo fundamental era la vida en cuanto realidad espontánea y sin planos prefijados. Por ello, criticó todos los métodos o técnicas de enseñanza, ya que consideró que éstos no eran más que formas artificiales y, por lo tanto, antivitales, que tendían a deformar la vida natural y espontánea de los alumnos.

Es dentro de este paradigma teórico que se hace inteligible la crítica que el autor dirigió a la gramática, ya que, a su juicio, lo fundamental era que el alumno aprendiese, de forma natural, los idiomas (materno o extranjero, vivo o muerto) sin la coerción de esquemas gramaticales prefijados (Unamuno, 1971, p. 1312-1313). Pues bien, lo que vale para el aprendizaje del idioma vale también para las demás asignaturas y conocimientos. Lo importante era que el alumno los aprendiese de forma natural sin el recurso a determinadas técnicas de enseñanza, esto es, que la educación arrancase de las necesidades y preocupaciones de los alumnos – lo que Ausubel denominó aprendizajes significativos –, y no a partir de temas y cuestiones abstractas para ellos (Cabezas, 1962). Por ello, Unamuno se alejó de todas las formas y técnicas de enseñanza que buscaban a partir de las leyes del *menor esfuerzo* y del *menor tiempo* transmitir y enseñar el *mayor número de contenidos* (Unamuno, 1969, p. 555).

Esta crítica llevada a su extremo la cristalizó don Miguel, bajo la forma de la caricatura, en su novela *Amor y Pedagogía*, de 1902, cuando don Avito, el pedagogo, habla a su mujer sobre las excelencias de la leche artificial en detrimento de la natural.

Avito no hace sino preguntarle: '¿Qué tal? ¿Tienes leche suficiente? ¿Te sientes débil?'. Y no satisfecho con las seguridades que su mujer le da, envía a que se analice la leche, que se analice escrupulosamente, a microscopio y a química.

– Porque mira, si el criar te perjudica o perjudicara al niño, tenemos el biberón, el biberón perfeccionado [...]

– ¿Biberón?

– Sí, biberón, pero biberón moderno y con leche esterilizada, lactancia artificial, el gran sistema, mejor que la lactancia natural, créemelo [...] (Unamuno, 1967, p. 332).

Como hemos observado, para Unamuno la pedagogía era un procedimiento educativo artificial. Y, como en su ideario filosófico, lo *artificial* es contrario a lo *natural*, hay que combatirlo y criticarlo sin piedad como se observa en su crítica obsesiva en contra de la *gramática* y de

la *retórica*. Lo que cabe preguntar es si los procedimientos pedagógicos, siendo artificiales, impiden la formación intelectual de los jóvenes alumnos.

Cojamos el ejemplo de la *gramática* que en este caso nos será muy útil. Afirma Unamuno que “[...] puede muy bien enseñarse una lengua sin enseñar gramática” (Unamuno, 1971, p. 206), ya que esta, como afirma en su ensayo *Sobre la lengua española*, de 1901, “es algo notariesco o inventarial [...] [que se] reduce a poner motes, rara vez adecuados a las formas del lenguaje”. Para don Miguel, “[...] suponer que eso sirva para maldita la cosa de provecho [...] es como suponer que quien sepa llamar *melolonta vulgaris* al abejorro sanjuanero, sabe de éste más que quien lo conozca por nombre popular” (Unamuno, 1966, p. 1005). Y, claro, expresado así su pensamiento, se verifica por de pronto su error en el planteamiento del problema. El aprendizaje del idioma realizado en su forma natural sin el recurso a la gramática es factible, pero no es quizás la forma más adecuada de aprenderlo, ya que al afirmarse presente, pasado y futuro, así como al decirse sujeto y predicado, se hace mucho más que catalogar las formas del lenguaje. Prueba de ello es el hecho de que la identificación de dichas formas del lenguaje ayuda al alumno a comprender reflexivamente su idioma. Por otro lado, decir que el que no conoce ninguna forma gramatical puede manejar mejor el idioma que el que las conoce es algo descabellado que solo puede ser afirmado por un pensador vinculado al más estricto existencialismo o vitalismo.

Asimismo, y este es nuestro más hondo parecer, Unamuno empieza a equivocarse cuando declara la guerra a todo tipo de formas educativas considerando que *el qué* y *el para qué* bastan por sí solos para estructurar los aprendizajes de los alumnos. Aquí, el hecho de que las formas educativas puedan ser elementos artificiales no implica que no puedan ser utilizadas, ya que lo *artificial* puede ser un medio para la comprensión de lo *natural*, independientemente de la tesis de don Miguel.

La Reducción Simplista de la Realidad

En relación directa con la artificialidad se yuxtapone otra crítica de Unamuno, la que se refiere a la *reducción simplista de lo real*. Con esta crítica Unamuno quiso hacer patente que la pedagogía era perniciosa en dos aspectos intrínsecamente conectados entre sí, es decir, en su lectura artificial y simplista de la realidad.

Lo que Unamuno no podía tolerar era que se pretendiese construir modelos de inteligibilidad de lo real siguiendo la máxima escolástica *entia non sunt multiplicanda praeter necessitatem*, “[...] no hay que multiplicar los entes sin necesidad” (Unamuno, 1969, p. 550), ya que creía que de esta forma los contenidos impartidos en clase terminaban por perder su complejidad vital y, por lo tanto, por deformarse (Unamuno, 1969, p. 550-551).

Para el rector salmantino, el único referente del saber era la realidad y, por ello, la escuela debería presentarla en toda su complejidad sin ningún tipo de simplificación. No nos extraña, pues, que Unamuno

no se opusiese a las técnicas de enseñanza y aprendizaje, ya que sus principios del *menor esfuerzo*, del *menor tiempo* y de la *mayor cantidad de conocimientos*, que ya hemos mencionado, tendían a favorecer construcciones artificiosas y simplistas de la realidad.

¡Qué afán de complicar y dificultar las cosas! – me decía usted –. No, señor, no; no es eso. No es sino el deseo de presentarlas tales como son o, por lo menos, tales como yo las veo y comprendo. Y, además, no he de negárselo, la necesidad de reaccionar en contra de una pedagogía perniciosa que se empeña en simplificarlas y facilitarlas indebidamente (Unamuno, 1969, p. 550).

Si tenemos que valorar la toma de posición de Unamuno habremos que tener presentes, primero, los varios grados de enseñanza y, después, las diversas edades de los alumnos. Es de todos sabido que la capacidad de percibir la *complejidad de lo real* aumenta con la edad de los alumnos y, si esto es así, lo que Unamuno define peyorativamente como *reducción simplista de la realidad* no es de ninguna forma perjudicial para la educación si supone una adecuación a la edad de los estudiantes. Por lo demás, es el deber del pedagogo partir siempre de lo más sencillo, o de lo menos complejo, a lo más difícil y más complejo, con vistas a que sus alumnos puedan comprender los diversos niveles de complejidad de la realidad.

Asimismo, la actitud del catedrático de Salamanca de simple rechazo de la pedagogía a partir de la acusación que reduce la realidad, no percibiéndola en su radical complejidad, no puede ser aceptada sin hacer concesiones. La primera es que los jóvenes alumnos deben tener acceso a los conocimientos en su forma más simple hasta la edad en que puedan comprenderlos en su amplia complejidad y diversidad. Y la segunda es que incluso los alumnos del tercer grado de enseñanza, los más desarrollados intelectualmente, por lo tanto, deben también ir de lo simple a lo complejo por esferas cada vez más amplias de complejidad. Y si esto es cierto la toma de posición de Unamuno denota, hay que afirmarlo, tan sólo el último grado de percepción de lo real al mismo tiempo que desprecia los primeros niveles de apropiación de la realidad. Por ello, en este punto, la posición de nuestro autor indica únicamente la finalidad de la enseñanza, la apropiación de la realidad en toda su complejidad, olvidándose, en su exagerada oposición hacia la *pedagogía*, del origen de la construcción epistémica del conocimiento en los jóvenes alumnos.

Lo mismo es decir que la *pedagogía*, en cuanto ciencia capaz de simplificar la realidad, no debe ser despreciada, ya que el *telos* de la educación no es la simplificación epistémica de lo real, sino su lectura y relectura por niveles cada vez más amplios y complejos de la realidad. Lo que implica que el conocimiento de la realidad va de los niveles más sencillos de apropiación de lo real a los más complejos, lo que legitima la pedagogía, como ciencia de los medios educativos, en contra del deseo unamuniano.

El Formalismo Educativo

La quinta crítica se refiere al *formalismo*. Para el rector salmantino, las técnicas de enseñanza y aprendizaje eran censurables no solo por su tendencia a la artificialidad y a la simplificación de lo real, sino también por su *visión formalista del acto educativo* (Unamuno, 1971, p. 157).

En su época, uno de los símbolos del movimiento pedagogo era la “[...] superstición del método”, esto es, del *camino* (Unamuno, 1996, p. 424), a expensas de lo que obviamente se transporta en él (Unamuno, 1968a, p. 986).

Si se tienen en consideración las conferencias que Unamuno pronunció, primero, en Bilbao, el 11 de agosto de 1905, y después, en Málaga, el 23 de agosto de 1906, percibimos que su crítica se refiere al hecho de que la *pedagogía* sea algo puramente formal, que se reduzca a los métodos de enseñanza y aprendizaje y que tienda a olvidar los *contenidos* (Unamuno, 1971, p. 156-157) y la *finalidad* de la educación (Unamuno, 1971, p. 205). Por ello, concordamos con Delgado Criado cuando afirma que, para Unamuno, una renovación pedagógica no podía centrarse exclusivamente en la *forma* como se transmiten los conocimientos, ya que de este modo el *qué* y el *para qué* de la educación quedarían subordinados al *cómo*, al puro *tecnicismo pedagógico*, cuando debería ser precisamente a la inversa (Delgado Criado, 1973, p. 137).

En lo que concierne al tema, es conocidísima la *metáfora del queso* que Unamuno emplea para restar importancia a las metodologías de enseñanza. De la lectura y análisis que hemos realizado de sus ensayos *Un postulado de sentido único español*, de 1912 (Unamuno, 1971, p. 938) y *La plaga del normalismo*, de 1915 (Unamuno, 1968a, p. 987) hemos percibido que, según Unamuno, los moldes sin leche no tienen cualquier aplicación mientras que sin moldes pueden hacerse quesos, *hasta a mano*; o sea, que los *contenidos* tienen superioridad educativa sobre las *formas* pedagógicas, ya que aquellos pueden afirmarse sin estas mientras que estas no pueden ser pensadas sin aquellos.

Unamuno está, pues, muy lejos, por convicción filosófica, de la posición ecuánime y equilibrada de Kant, que sostiene que las *formas* y los *contenidos* son dos realidades correlativas e interdependientes. Sin embargo, hay textos unamunianos, muy escasos, donde don Miguel parece valorar las formas siempre y cuando se subordinen a los contenidos o, mejor, cuando tengan su origen en los propios contenidos. Uno de ellos es la carta que Unamuno dirigió al pedagogo sudamericano Carlos Vaz Ferreira, el 29 de mayo de 1907, donde afirmó, de forma muy clara y contundente, que “[...] del *qué* sale el *cómo* mucho mejor que del *cómo* el *qué*” (Unamuno, 1996, p. 275). Sin embargo, eso no significa que Unamuno acepte la *pedagogía*, en cuanto ciencia de los métodos de enseñanza, ya que, a su juicio, y esto es lo cardinal en su planteamiento del problema, no hay ninguna distinción entre el *saber* y el *saber enseñar* (Unamuno, 1936), porque quien sabe de veras, sabe también enseñar lo que sabe (Unamuno, 1968a, p. 986-987). Por ello, concordamos con

Blanco Prieto cuando afirma que, para Unamuno, el profesor no necesitaba tener grandes conocimientos sobre los métodos de enseñanza, sino el perfecto conocimiento de las materias o contenidos que debe impartir en su asignatura (Blanco Prieto, 2011).

Es preciso proscribir este estudio meramente formal y meramente clasificativo de la lengua, y procurar favorecer la evolución natural del idioma. No es de formas, sino de materia informable de lo que se necesita, y en el niño es más necesario darle léxico que no enseñarle estérilmente a declinar y conjugar. Nuestra pedagogía abusa de las formas; provee a los muchachos de moldes para quesos de todas formas y tamaños, mas como no se les da leche para hacerlos, los tales moldes de nada les sirven. Tuvieran abundante primera materia con que hacerlos, y los harían, a falta de moldes, a mano (Unamuno, 1971, p. 158).

La *metáfora del queso* es muy conocida de los comentaristas e intérpretes del pensamiento educativo de Unamuno. Y ese hecho no nos extraña, ya que nuestro autor la utiliza reiteradamente cuando está en cuestión desprestigiar las formas educativas. Si se analiza dicha metáfora percibimos de inmediato que Unamuno tiene una cierta razón al decir que hay una superioridad educativa de los *contenidos de la educación* sobre los *métodos educativos*, ya que sin moldes se pueden hacer quesos *hasta a mano* y sin leche no se pueden hacer a pesar de que tengamos todos los moldes posibles. Y en esto tiene plena razón.

Sin embargo, lo que hay que preguntar es qué tipo de queso saldría si se hiciese a mano sin auxilio de ningún molde. Y cuando se plantea dicha cuestión llegamos a la conclusión de que en la educación son tan importantes los *contenidos* como las *formas educativas*. Asimismo, la crítica de Unamuno al *formalismo educativo* sólo es aceptable en una concepción de la educación en que todo se redujera a métodos de enseñanza, porque, dentro de condiciones normales, la *forma* y el *contenido* son las dos dimensiones indisolubles del acto educativo. Por lo demás, si Unamuno llevase en serio su método filosófico, el de la “[...] afirmación alternativa de los contradictorios” (Unamuno, 1966, p. 784), llegaría a la conclusión de que los *contenidos* y las *formas educativas* son dos realidades igualmente importantes en el acto educativo, que no pueden ser pensadas una sin la otra.

El Tecnicismo Mecanicista del Acto Educativo

Y la sexta crítica es la del *tecnicismo*. Para Unamuno, como prueban sus ensayos *Cuestiones de momento*, de 1913 (Unamuno, 1968b, p. 1008) y *La plaga del normalismo*, de 1915 (Unamuno, 1968a, p. 989), la *pedagogía*, en cuanto ciencia de los métodos y de las técnicas de enseñanza, se reduce a un puro *tecnicismo mecanicista*, ya que pretende establecer un conjunto de métodos, puramente mecánicos, con vistas a potenciar la transmisión y asimilación de contenidos, sin que se tenga en su debida cuenta a la persona humana.

El autor, al partir del hecho de que todo acto educativo solo se concreta a partir de *personas* que se unen según un vínculo espiritual, se negó a considerar que la enseñanza se redujera a un conjunto de técnicas de enseñanza. Para Unamuno, el *profesor* y el *alumno* no son máquinas, ni cosas, son seres humanos, y como tal entre ellos hay algo más que la *técnica* y ese algo es la simpatía, el aprecio y la consideración, y tantos otros factores de carácter afectivo y espiritual. Si a esto se añade el hecho de que la finalidad de la educación y de la escuela ha de ser la formación ético-normativa de los individuos, pronto se nos hace patente que la *técnica* poco o nada aporta de significativo al acto de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, coincidimos con Herrero Castro, en la medida en que consideramos que fue precisamente la dimensión espiritual de la educación lo que opuso Unamuno al tecnicismo educativo tan en boga en su época finisecular (Herrero Castro, 1991).

Acaso todo esto que vengo diciendo pueda escandalizar a alguien y hacerle creer que yo, que llevo cerca de treinta años dedicado a la enseñanza y he sido rector de una Universidad, y me he preocupado siempre de problemas de educación, soy un espíritu atrasado, metafísico, que diría el Director, o un espíritu falso y paradójico. Pero os digo que, en bien de la cultura, en bien de la instrucción, en bien de la formación intelectual, moral y estética de las generaciones futuras, hay que reaccionar contra todo lo que de pedantesco y de mecánico hay en la flamante pedagogía (Unamuno, 1968a, p. 989).

Quizás el método hacía el cual Unamuno más reaccionó relativo a la problemática de la *pedagogía* como *algo esencialmente mecánico* se refiere a su ácida crítica hacia la *retórica*. Para nuestro autor, la *retórica escolástica* no era más que un procedimiento *formal* y *mecánico* con el cual se barajaban como *fichas de dominó* o *naipes de cartas* las tesis, las pruebas, las objeciones, las contraobjeciones y las réplicas, las contrar réplicas y las dúplicas (Unamuno, 1971, p. 113).

En la *retórica*, y en su *arquitectónica conceptual*, nuestro autor no vio más, por lo tanto, que un *mecanismo* sin vida que se inculcaba a los alumnos para que estos, como si de un juego de ajedrez se tratase, preparasen el mate en el tablero (Unamuno, 1966, p. 747).

Pues bien, conocida su toma de posición hay que valorarla. Y lo primero que se nos ocurre afirmar es que la *retórica* solo se transforma en una *abogacía* si los que la utilizan la dirigen a ese fin, porque esta puede ser también, y con más rigor, una forma eficaz de organizar el pensamiento humano y de verificación de la veracidad del mismo.

Pero, si Unamuno nos oyese, nos objetaría, como ya hemos afirmado, que la misma es un procedimiento odiosamente mecánico. Y para él, como es bien sabido, lo *mecánico* se opone a lo *orgánico*, es decir, a la *vida*. ¿Tendrá razón Unamuno en ello? Para nosotros, no. Obviamente, don Miguel es un autor en muchos sentidos romántico, sobre todo en su oposición a las formas, ya que cree que lo verdadero radica en el interior creativo de los individuos. Y de ahí su oposición a las for-

mas tanto educativas como artísticas y literarias. Sin embargo, esa no es nuestra toma de posición, ya que consideramos que las *formas* son tan esenciales como los *contenidos educativos*. Y, porque partimos de dicha tesis, creemos que las mismas pueden transformarse en la estructura orgánica del pensamiento humano, ayudando a los alumnos a pensar con mayor corrección.

Nuestra tesis es, pues, la de que las *formas educativas*, lejos de que sean *in aeternum procedimientos mecánicos*, pueden llegar a ser *procedimientos orgánicos y vitales*, como vital y orgánico es el propio idioma, que no es propiedad de un individuo en especial, sino de la comunidad donde se inserta. Y así como el lenguaje es lo *impropio* que se hace *propio*, cuando se hace pensamiento individual humano, así también las *formas educativas*, en el caso concreto, la *retórica*, pueden transformarse en un procedimiento orgánico si se asumen por los alumnos en el proceso educativo. Por lo demás, siendo la retórica un procedimiento demostrativo que va de lo universal a lo particular, si se le añade la *inducción* tendríamos los dos ejes de la construcción del pensamiento científico.

Cabría añadir, tan solo, que el *hombre* es un ser *protésico* y que, en términos educativos, las *formas* son las *prótesis* que le permiten asimilar los contenidos y estructurar el pensamiento. Unamuno no lo vio porque, en un ambiente *saturado* de pedagogía, quiso mostrar que la educación no se reduce a *cómo* se transmiten los conocimientos, sino que tiene su punto más alto en el *qué* y el *para qué* se enseña. Diríamos, pues, que Unamuno no es un pedagogo, sino un filósofo de la educación.

Conclusiones

Teniendo como trasfondo estas críticas, que se refieren (1) a la anulación de la personalidad, (2) a la homogeneización de la sociedad, (3) a la reducción simplista (4) y artificial (5) de lo real, y al formalismo y (6) mecanicismo educativos, se hace perceptible la rotunda negativa de Unamuno a participar en las conferencias que sobre el tema pedagógico se hacían en su España de finales del siglo XIX y principios del XX. Si, para Unamuno, lo fundamental era la *formación de la persona humana* y no la transmisión de conocimientos, entonces los métodos de enseñanza y de aprendizaje no tenían mucha importancia o significado dentro del acto educativo, ya que solo adquirirían relieve o interés si se concibiese el acto educativo como transmisión de contenidos.

El error de Unamuno radica, pues, en el planteamiento del problema, ya que, siendo el *telos* del acto educativo la *formación de la persona*, para que éste se materialice habrá que transmitir los conocimientos esenciales para ello, aunque Unamuno no se conformase en aceptarlo. Por ello, coincidimos con Turin (1982) y con Delgado Criado (1973), cuando sostienen que la posición crítica de Unamuno con respecto a la pedagogía constituye un grave error y, quizás, una actitud un tanto retrógrada. Por otro lado, el hecho de que don Miguel se oponga a todo tipo de método, criticándolo como artificial, mecánico o formal, tam-

poco ayuda mucho en su apreciación positiva de dicha ciencia, que se nutre de técnicas conducentes al bien enseñar y bien aprender. A esto se añade su concepción de *profesor* y *alumno* como *padre e hijo espirituales*, y su correlativa concepción del acto educativo como amor espiritual, que proscribió de forma radical cualquier método de enseñanza.

Sin embargo, hay que afirmarlo, no es por su oposición hacia la pedagogía finisecular, la de los métodos y técnicas de enseñanza, que su propuesta educativa debe ser valorada, sino más bien por su concepción espiritualista del acto educativo, que nos propone y que nos invita a pensar la educación más allá de las meras formas o métodos educativos. Como justificación de lo que hemos afirmado a lo largo del presente artículo, quisiéramos transcribir dos fragmentos de la obra de Unamuno: el primero de la carta que envió a Pedro de Múgica, fechada en julio de 1892, y el segundo del *Prólogo* al drama *El hermano Juan o El mundo es teatro*, de 1934.

Empecemos por el primer fragmento, donde Unamuno cristaliza su toma de posición hacia la pedagogía en la temprana fecha de 1892, casi en el inicio de su actividad intelectual.

Está usted mucho más enterado que yo de las cosas de España. Del Congreso pedagógico sólo sé que me enviaron invitación por si quería adherirme a él y no he hecho caso, ni pienso hacerlo. Allá ellos. No creo en la eficacia de tales congresos, mucho menos cuando lo presiden fantoches como Labra. Es cosa de perder el tiempo (Pereda, 1995, p. 314).

Analicemos, ahora, el segundo fragmento, que se ubica al contrario del primero en el final de su actividad intelectual. En el mismo, don Miguel, refiriéndose a su novela *Amor y Pedagogía*, de 1902, quiso demostrar que la *pedagogía* es contraria a la *vida* y que el único *medio educativo* verdaderamente importante es el *amor pedagógico* al niño.

La pobre Marina, la Materia, la mujer de don Avito Carrascal de mi *Amor y Pedagogía*, pasa como una sombra dolorosa y redentora, reparadora, como una madre virginal por entre la locura pedagógica de su marido, que al fin cae desamparado en sus brazos, a la vista del suicidio del hijo, gimiendo: '¡Madre!' (Unamuno, 1968b, p. 722).

En resumen, la pedagogía decimonónica española, la pedagogía de los métodos y técnicas de enseñanza, la pedagogía como ciencia independiente, mereció el más hondo desprecio de Unamuno. Si se analiza el conjunto de su obra verificamos que dicha ciencia era condenable por seis motivos fundamentales, que, por razones de mayor inteligibilidad, podríamos agrupar del siguiente modo. Era condenable, en primer lugar, porque, en lo que respecta a la formación del hombre, tendía a anular su personalidad única e insustituible y a homogeneizar la sociedad. En segundo lugar, porque, en lo que concierne a la transmisión de los conocimientos, favorecía la reducción simplista de la realidad, así como una comprensión artificial de la misma. Y, en tercer lugar, porque, en lo que respecta a su propia esencia, no pasaba de un procedimiento puramente formal y mecanicista, que no consideraba la singular per-

sonalidad de cada uno de los agentes implicados en el acto educativo. A todos estos motivos se sumaban dos arraigadas convicciones más de nuestro autor: su aversión a las formas y su creencia de que el que *sabe, sabe por inherencia enseñar*.

En este aspecto, su formación romántica fue más que decisiva y determinante en su alejamiento de la pedagogía finisecular. El hecho de que, dentro del pensamiento romántico, lo cardinal sea la intención o el genio interior y creativo del artista (pintor o escultor), del literato (novelista, dramaturgo o poeta) o del filósofo, y que las formas artísticas, literarias o filosóficas tiendan a limitar o a constreñir, o, si se quiere de forma más radical, a mancillar ese núcleo creativo, hicieron que Unamuno se alejase por convicción filosófica de la pedagogía. Para él, lo decisivo era que el profesor, sin el recurso a ninguna técnica pedagógica, en sí misma artificial, formal y mecánica, formase ético-normativamente a sus alumnos a partir de la *ipseidad* cultural de su pueblo individualizada en su propio espíritu; para ello bastaría un don innato para la comunicación espiritual que cada profesor debería intentar procurar dentro de sí mismo y desarrollar.

Unamuno, al plantear de esta forma el problema, y a pesar de que nunca haya afirmado explícitamente que la docencia suponga dicho don innato, hizo que el acto educativo estuviese reservado a algunos privilegiados, los que por un don innato son capaces de desempeñar su magisterio (Herrero Castro, 1991). Sin embargo, como ya hemos referido, no es por los errores y equivocaciones en el planteamiento del problema pedagógico que su propuesta educativa debe ser valorada, sino por su *sui generis* concepción de la educación que coloca la formación de la persona humana como *telos* del acto educativo y que puede ser apreciada a partir de las críticas que dirigió a la pedagogía en cuanto ciencia de las formas pedagógicas y que hemos analizado a lo largo del presente estudio.

Recibido en 04 de Julio de 2017
Aprobado en 15 de Enero de 2018

Notas

- 1 Siempre que la sigla CMU aparezca en lugar del número de página en la cita significa que dicho documento, carta o artículo, no se halla recogido en ninguna obra editada del autor o que es un artículo disperso que no se encuentra condensado en las *Obras Completas* de Unamuno editadas por Manuel García Blanco. Dichas cartas o artículos dispersos pueden consultarse en el *Archivo de la Casa-Museo Unamuno* de Salamanca. La presente cita se refiere a la carta que Unamuno envió a Marcelo Rivas Mateos, el 1 de enero de 1918 (Archivo Casa-Museo Unamuno. Texto dactilografiado).
- 2 Puesto que el artículo tiene como trasfondo la novela unamuniana *Amor y pedagogía*, de 1902, quisiéramos hacer un breve comentario a la misma, no para limitarla en su originalidad, como parecen querer algunos de sus comentaristas, sino para ubicarla en el horizonte filosófico, educativo y cultural de su época. Como es bien sabido, el positivismo tuvo su origen en Francia en los comienzos del siglo XIX y, como es sabido también, Unamuno fue, en su primer periodo de formación intelectual, un adepto de dicho movimiento filosófico, del

cual se alejó en el año de 1897 a consecuencia de su célebre *crisis espiritual*. No es de extrañar, pues, que la crítica de Unamuno al positivismo tenga su génesis en su vida espiritual, así como en las lecturas que hizo a partir de dicho suceso existencial. Pues bien, es dentro de este marco existencial que Delgado Criado (1968) y Miguel Gil (1979) han descubierto un paralelo ideológico entre *Amor y pedagogía* y *Le Disciple*, de Paul Bourget. Dicho paralelo tiene – digámoslo por curiosidad – once puntos de contacto, según ambos comentaristas. No los detallaremos aquí, pero remitimos al lector para los artículos que, de ambos comentaristas, puede hallar en la bibliografía del presente estudio. Sin embargo, el paralelo temático no termina en la mentada novela de Paul Bourget, ya que, como afirma Bénédicte Vauthier (2002), más recientemente, en la *Introducción* a su edición de *Amor y Pedagogía*, existe también una honda afinidad teórica y literaria entre la citada novela unamuniana y *La familia de León Roch*, de B. Pérez Galdós. Y, porque tenemos en consideración este doble paralelo literario e ideológico, prescindiendo de buscar afinidades literarias, con el motivo de minimizar la originalidad de *Amor y Pedagogía*, afirmamos más bien, y a *contrario sensu*, que dicha novela unamuniana – a la luz de los referidos paralelos literarios – es la máxima expresión de la comunión ideológica que compartían todo un conjunto de autores que luchaban contra una visión racionalista de la vida humana y, por ende, de la educación. Y, precisamente, porque nos ubicamos en este horizonte hermenéutico, nos permitimos compartir la tesis de García Carrasco (1983), cuando afirma en su libro *La ciencia de la educación. Pedagogos, ¿para qué?*, que la novela unamuniana *Amor y Pedagogía* es una crítica directa al libro *Sozial Pädagogik* del neokantiano Paul Natorp. Y, en efecto, como observa, y bien, Dias (2002, p. 13), la expresión “[...] pedagogía sociológica”, mencionada reiteradamente en dicha novela, bajo el trasfondo de la sátira, no puede significar sino que don Miguel era un hondo conocedor del pensamiento educativo de Natorp, al cual se oponía ideológicamente, y sin ningún tipo de reservas.

- 3 El concepto, como veremos en el fragmento que transcribiremos a continuación, es de cuño unamuniano.
- 4 La utilización de * es para determinar conceptos o vocablos de cuño unamuniano.
- 5 El presente artículo periodístico no fue recopilado por Manuel García Blanco en su edición de la *Obras Completas* de Unamuno. Los investigadores de su obra pueden tener acceso al mismo en el Archivo de la Casa-Museo de Unamuno de Salamanca (Unamuno, 1935).

Referencias

- AGUILERA, César. Pensamiento Educativo de D. Miguel de Unamuno. *Revista Calasancia*, Madrid, v. 11, n. 44, p. 405-523, 1965.
- BERDUGO GÓMEZ, Ignacio. Unamuno y la Universidad: rector e intelectual. In: MIGUEL, Cirilo Flórez (Coord.). *Tu Mano es mi Destino*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2000. P. 21-28.
- BLANCO PRIETO, Francisco. *Unamuno, Profesor y Rector en la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Hergar Ediciones Antema, 2011.
- CABEZAS, Juan. Una Visita de Miguel de Unamuno a las Escuelas del Ave María de Granada. *Salmanticensis*, Salamanca, v. 9, p. 231-239, 1962.
- DELGADO CRIADO, Buenaventura. ‘Amor y Pedagogía’, de Miguel de Unamuno y ‘Le Disciple’, de Paul Bourget. *Perspectivas Pedagógicas*, Barcelona, v. 21-22, p. 25-36, 1968.

La Crítica de Unamuno hacia la Pedagogía en cuanto Ciencia Independiente

DELGADO CRIADO, Buenaventura. **Unamuno Educador**. Madrid: Editorial Magisterio Español, 1973.

DELGADO CRIADO, Buenaventura. La Generación del 98 y la Educación Española. **Revista de Educación**, Madrid, n. extra, p. 11-31, 1997.

DIAS, José Manuel Barros. Miguel de Unamuno: a teorização da educação contra a modernidade da Pedagogia. **Broteria**, Lisboa, v. 139, n. 2-3, p. 167-181, 1994.

DIAS, José Manuel Barros. **Miguel de Unamuno e Teixeira de Pascoaes**: compromissos plenos para a educação dos povos peninsulares. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2002.

GARCÍA CARRASCO, Joaquín. **La Ciencia de la Educación**: pedagogos, ¿para qué?. Madrid: Santillana Ediciones, 1983.

GIL, Miguel. La Educación como Materia Novelesca: Paul Bourget – Unamuno – Pérez de Alaya. **Cuadernos Hispanoamericanos**, Madrid, v. 348, p. 596-608, 1979.

HERRERO CASTRO, Santos. Pensamiento Socio-Educativo de Miguel de Unamuno: estructura y cambio social en la España del primer tercio del siglo XX. **Studia Paedagogica**, Salamanca, v. 22, p. 55-79, 1991.

PEREDA, Cristina (Ed.). **Correspondencia Inédita Unamuno-Múgica**. Salamanca: Facultad de Filosofía de la Universidad de Salamanca, 1995.

TURIN, Yvonne. **Miguel de Unamuno Universitaire**. Paris: SEVPEN, 1982.

UNAMUNO, Miguel de. L'Instruction Publique en Espagne. **Études Diplomatiques**, Paris, p. 27-29, mayo de 1914. (CMU).

UNAMUNO, Miguel de. **Carta de Unamuno a Marcelo Rivas Mateos**. Salamanca, 01 ene. 1918. (CMU, texto dactilografiado).

UNAMUNO, Miguel de. Experiencia de Exámenes. **Ahora**, Madrid, p. 7, 16 oct. 1935. (CMU).

UNAMUNO, Miguel de. Cine Sonoro Revolucionario. **Ahora**, Madrid, p. 5, 17 mar. 1936. (CMU).

UNAMUNO, Miguel de. **Obras Completas I**. Madrid: Escelicer, 1966.

UNAMUNO, Miguel de. **Obras Completas II**. Madrid: Escelicer, 1967.

UNAMUNO, Miguel de. **Obras Completas IV**. Madrid: Escelicer, 1968a.

UNAMUNO, Miguel de. **Obras Completas V**. Madrid: Escelicer, 1968b.

UNAMUNO, Miguel de. **Obras Completas VII**. Madrid: Escelicer, 1969.

UNAMUNO, Miguel de. **Obras Completas IX**. Madrid: Escelicer, 1971.

UNAMUNO, Miguel de. **Epistolario Americano (1890-1936)**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1996.

VAUTHIER, Bénédicte. 'Introducción'. In: UNAMUNO, Miguel. **Amor y Pedagogía**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002. P. 1-143.

Emanuel José Maroco Santos es doctor en filosofía por la Universidad de Salamanca, España.

E-mail: emanuel.ejms.santos@gmail.com

Este es un artículo de acceso abierto distribuido según las condiciones de una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. Disponible en: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.