

Unamuno y la *poiesis educativa*: las técnicas de enseñanza y aprendizaje enfocadas a partir de la importancia de los elementos del triángulo pedagógico*

10

Unamuno and educational poiesis: teaching and learning techniques based on the importance of the elements in the pedagogical triangle

Emanuel José Maroco dos Santos**

Resumen: En el presente artículo, intentaremos desvelar *la poiesis educativa* unamuniana, es decir, las técnicas de enseñanza y aprendizajes que propone don Miguel para la enseñanza española, de finales del siglo XIX y principios del XX. En un primer momento, nos centraremos en el *eje profesor-alumno*. Para el rector salmantino, lo decisivo es que la relación que debería unir profesor y alumno no fuese austera como en la escolástica, en la cual estos dos elementos permanecían aislados entre sí, sino que fuese estructurada por un cariño y amor filiales. Su propuesta pedagógica es, pues, la sustitución del viejo paradigma educativo tradicional por un personalismo educativo que fuese capaz de concebir profesor y alumno como padre e hijo en espíritu. En un segundo momento, valoraremos sus propuestas pedagógicas para el *eje profesor-saber*, que, a su juicio, debería dejar de ser pensado como un *templo del saber* para pasar a ser concebido un *mediador de los aprendizajes*, como pone de manifiesto su famosa definición como *agitador de espíritus*. En un tercer momento, y continuando con los análisis anteriores, analizaremos la forma como el autor estructura el *eje alumno-saber*. Don Miguel, al rechazar la concepción del alumno como un *botijo vacto*, máxima expresión de la Escolástica, considera que el alumno no debería aprender en el aula contenidos sino procedimientos, de tal forma que fuese capaz de buscar por sí mismo el saber que necesita, con constancia, esfuerzo y trabajo. Y, por último, estudiaremos sus concepciones epistemológicas de saber y verdad.

* Pesquisa financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia – Portugal.

** Doutor em Filosofia pela Universidade de Salamanca, Salamanca – Espanha. *E-mail:* emanuel.ejms.santos@gmail.com

Palabras-clave: Pedagogía. Profesor. Alumno. Saber.

Abstract: In this article an attempt is made to unveil Unamuno's educational *poiesis*, that is, the teaching and learning techniques that Don Miguel proposed for Spanish education at the end of the 19th and the beginning of the 20th century. We first focus on the *teacher-student axis*. For Unamuno, what is decisive is that the teacher-student relation should not be *austere*, as it was in scholasticism, in which these two elements were kept isolated from one another; rather, it should be structured by filial affection and love. His pedagogical proposal is thus to replace the old, traditional, educational paradigm with an educational *personalism* that would conceive of teacher and student as spiritual father and son. Secondly, we will evaluate his pedagogical proposals for the *teacher-knowledge axis*, which in his judgement should no longer be thought of as a *temple of knowledge* but rather be conceived as a *learning mediator*, as can be seen in his famous definition of teachers as "*agitators of the spirit*". Thirdly, and continuing with the previous analyses, we will analyse the way in which Unamuno structures the *student-knowledge axis*. Don Miguel, by rejecting the conception of student as an *empty jug* or clean slate, the maximum expression of scholasticism, considers that in the classroom students should not learn contents but rather procedures, in such a way as to be able to seek for themselves the knowledge needed, with perseverance, effort and work. Finally, we study the epistemological conceptions of knowledge and truth.

Keywords: Pedagogy. Teacher. Student. Knowledge.

1 El profesor y su misión: la agitación de espíritus

Y doy con esto por terminadas estas consideraciones sobre nuestra enseñanza superior. He dicho en ellas mucho que no me proponía y he callado mucho que pensaba decir. He rehuido descender a detalles, porque no era mi objeto proponer un nuevo plan, sino mover los espíritus. (UNAMUNO, 1966, p. 771).

Si hay algún método por el cual Unamuno quedó sumamente conocido ése fue sin duda el de la *agitación de los espíritus*. Para el rector salmantino, como lo pone de relieve su alumno y recopilador de sus *Obras completas* Manuel García Blanco (1963, p. 15), la tarea principal del profesor, y quien dice profesor dice también del orador, ya que en

este aspecto coincide su pedagogía con su demagogía, no es tanto la de transmitir conocimientos como la de sugerir e inquietar a sus oyentes, alumnos o lectores. Sin embargo, si es cierto que, al nivel de lo explícito, Unamuno enfatiza dicha dimensión en detrimento de la trasmisión de conocimientos, no es menos cierto también que, al nivel de lo implícito, hay un fuerte acento ideológico en el autor. Si se analizan sus obras ensayísticas, verificamos que todas ellas, a la vez que sugieren, inquietan y agitan, también transmiten una determinada y bien formulada concepción de la vida. No sería, pues, razonable sostener que las obras de Unamuno no proponen ningún pensamiento seriamente formulado sino interrogantes, dudas y paradojas.

De este modo, si queremos interpretar con algún rigor la propuesta educativa del bilbaíno estaremos obligados a afirmar que su talante agitador va de la mano de la insigne misión moral que se autopropuso, la de elevar la espiritualidad de su país. ¿Cómo interpretar, entonces, su propuesta educativa? Lo primero que hay que afirmar es que Unamuno se rebela en contra del modelo educativo tradicional, contra el modelo educativo escolástico, en el cual fue educado, contra el modelo que concibe al profesor como un “templo del saber” y al alumno como un “botijo vacío”. No nos extraña, pues, que, según Unamuno, ni la tarea del alumno sea la de aprender miméticamente lo que el profesor transmite, ni la del profesor la de recitar una lección. Si se analizan los textos en que Unamuno trata del problema percibimos que, a su juicio, la enseñanza debería centrarse en el alumno y no en el profesor. Unamuno invierte, pues, la importancia de los agentes educativos, y, al hacerlo, hizo que el profesor perdiese su excesiva importancia dentro del triángulo pedagógico para centrarla en el alumno.

De este modo, con Unamuno, el profesor pierde su faceta de leyente para adquirir la de *agitador* o *inquietador de espíritus*. Sin embargo, esta nueva función no lo priva de transmitir conocimientos. En primer lugar, porque Unamuno, en terminos demagógicos, con sus obras: *En torno al casticismo*, *Vida de don Quijote y Sancho*, *Del sentimiento trágico de la vida*, *La agonía del cristianismo* y *Cómo se hace una novela*, sólo para citar las más importantes, no pretendió tan sólo agitar los espíritus. Y después, porque, en términos pedagógicos, ni él, ni ninguno de sus alumnos, dijo que su maestría se consustanció únicamente en proponer interrogantes, sino que en ella había mucho de digresión y de sugerencias. Con ello, no pretendemos disminuir su propuesta educativa sino

colocarla en su justo punto, porque una cosa es lo que Unamuno dice y otra lo que hace. Asimismo, si se analiza su propuesta educativa tan sólo a partir de lo que dice, estaríamos obligados a afirmar que la función educativa del profesor se circunscribiría únicamente a su misión agitadora, estando por lo tanto privado de transmitir pensamientos previamente formulados.

Pero si, por lo contrario, se analiza a partir de lo que dice y hace estamos obligados a considerar que el profesor, más allá de su misión agitadora tiene también la misión de sugerir y proponer caminos. Son, pues, dos concepciones diferentes del profesor: una más radical que la otra, pero ambas susceptibles de concretarse dentro del ámbito académico. Sin embargo, quizás la más moderada sea la más exequible y sensata. Y quizás también el justo término medio entre los dos extremos.

Más que instructivo, he tirado a ser sugestivo, a provocar más que a dar soluciones. No es esto una Memoria técnica en que se propongan esos miserables expedientes a que se suele llamar soluciones concretas. No creo en ellas. (UNAMUNO, 1966, p. 771-772).

La *ausencia de programa* constituye otra característica del método unamuniano. Para Unamuno, el mejor programa educativo radica en la ausencia del mismo. Si la finalidad de la educación es la formación de hombres libres y autónomos, y si el modelo educativo escolástico, el que privilegia la transmisión de conocimientos, favorece, por lo contrario, el adoctrinamiento y dogmatismo intelectual; entonces lo que debería hacerse era repensar la función del profesor, sacándole todo lo que tiene de aleccionamiento. Pero ¿cómo comprender esta postura unamuniana que afirma que no es necesario ningún programa de contenidos o temas para impartir las asignaturas dentro del ámbito universitario? Antes de otra consideración, lo que hay que afirmar es que la ausencia de programa, en Unamuno, significa, desde luego, la anulación o suspensión de esquemas prefijados de contenidos programáticos. Si la función del profesor no es la de transmitir contenidos sino la de agitar espíritus, entonces su maestría no necesita de ningún programa o tabla de contenidos. Ahora bien, así delineada su tesis educativa concerniente a la ausencia de programa, podría llevarnos a creer que el profesor podría no tener ningún programa de contenidos para aleccionar, pero, sí, un programa de temas para sugerir e inquietar a sus alumnos. Sin embargo,

la posición de Unamuno es más radical. La ausencia de programa se refiere tanto a la ausencia de contenidos como de temas.

Para Unamuno, el profesor debería presentarse en clase a sus alumnos sin ningún tipo de programa, de tal forma que su acción educativa fuese saliendo, es decir, fuese una consecuencia de la propia orgánica vital de la clase. O sea, según Unamuno, un profesor no debía preparar previamente su lección sino enseñar a partir de la dinámica de la propia clase. Dicha idea se hace más perceptible si se enfoca a partir de la propia maestría de don Miguel: lo que Unamuno hacía en sus clases de griego no era más que coger un clásico, que de forma radical podría ser elegido por los propios alumnos, y proponer su lectura conjunta. Y, a partir de la misma, explicar dicho clásico desde un punto de vista gramatical y temático, es decir, ayudar a comprenderlo no tanto en lo que concierne a su letra como a su espíritu. Con este método, Unamuno, por esencia vitalista, se proponía enseñar la lengua y la literatura griegas de forma natural, identificando de este modo la enseñanza con la propia vida. Asimismo, al igual que la vida, la clase no tiene ningún plan prefijado y va desarrollándose según las necesidades del momento. Para Unamuno, esta forma vitalista de concebir e interpretar las funciones del profesor tenía otra virtud sumamente importante: la de anular cualquier tipo de dogmatismo doctrinal. El profesor no tiene que aleccionar sino sugerir e inquietar a los estudiantes, que, a partir de la lectura colectiva de los clásicos, están llamados a buscar una interpretación única y personal de los mismos.

Cabría subrayar, también, que esta vertiente vitalista y orgánica de la enseñanza se halla igualmente en su misión demagógica. Por lo general, Unamuno, en cuanto educador de su pueblo, no tiene un programa doctrinario para imponer sino que va escribiendo, sobre todo sus ensayos, según lo que le suscitan los sucesos diarios que ocurren en torno suyo, sacando de lo meramente accidental lo que de eterno tienen los mismos. (UNAMUNO, 1968b, p. 413). Podría, pues, afirmarse que Unamuno no es un teórico sino un pensador que va reflexionando sobre este o aquel asunto candente en su época histórica y que la reflexión sobre los mismos le va permitiendo desarrollar su propio pensamiento que sólo en el fin de su vida adquiere su pleno y verdadero sentido, es decir, se completa. En este sentido, su comentadora Gómez Molleda tiene mucha razón cuando afirma que el programa en Unamuno no es un esquema previo sino el resultado del propio curso. (1986, p. 362).

Lo que cabría saber es si la concepción vitalista, orgánica o biológica de la enseñanza que Unamuno nos propone es la más adecuada. Sin duda que, en cuanto método, es muy novedoso y sugerente, no sólo para su época histórica sino también para la nuestra, lo que pasa es que quizás su aplicación a expensas de la eliminación de todo lo que es artificial en la enseñanza haría que la educación de las jóvenes generaciones, por lo menos en términos pedagógicos, requiriese mucho más tiempo. Unamuno, al desear identificar la clase con la propia vida, parece olvidar que la enseñanza sólo adquirió fórmulas artificiales porque sintió la necesidad de maximizar el tiempo disponible y de hacer más inteligible la orgánica de la propia realidad. Por ello, y desde nuestro punto de vista, las técnicas modernas de enseñanza y de aprendizaje, aunque artificiales, son fundamentales, en la medida en que permiten maximizar el tiempo disponible así como la comprensión de la realidad.

Sin embargo, también creemos, y éste es el gran mérito de Unamuno, que quizás una educación completamente artificial no sea igualmente la más adecuada, ya que termina por alejar a los alumnos de la propia vida. Habrá, pues, y es esto lo que nos sugiere la lectura del texto unamuniano, que buscar un modelo híbrido de enseñanza, un punto medio entre lo puramente artificial y lo puramente natural. Por otro lado, la cuestión de la ausencia de un programa puede funcionar en una asignatura como la de griego, y otras congéneres, como la de latín, sánscrito, alemán, inglés, etc., que pueden partir de la lectura de textos elegidos por los propios alumnos, pero ya no se ve claro cómo será posible hacerlo en las asignaturas de las llamadas ciencias exactas.

Sin embargo, para concretar este modelo propuesto por Unamuno el profesor tiene que poseer una amplísima cultura general y el alumno estar imbuido del más estoico espíritu de estudio y sacrificio, si se pretende implantarlo desde el primer curso académico. Otra será la valoración del método si se analiza desde una perspectiva demagógica, ya que los lectores no parten intelectualmente de cero. Hay, pues, un conjunto elemental de conocimientos que les permite acompañar al demagogo.

(1) Tal ha sido mi labor, de que por despedida de cátedra oficial me creo en el deber de venir hoy aquí a daros cuenta. Tal ha sido mi obra. La inicié sin programa, sin definición previa. Pues tal como dejó atinadamente Goethe, con el tino de un poeta, el hacer preceder una

definición a una obra, a un tratado de una disciplina cualquiera, es no darse cuenta de que hay que acabar la obra para poder llegar a la definición. (UNAMUNO, 1971, p. 450).

(2) ¡Dicen que es un método! Método es todo lo que piensa; estamos caminando continuamente, sin saber a dónde hay que llegar. (UNAMUNO, 1971, p. 216) .

(3) ¿A qué vendrá todo este proemio? – se preguntará alguno de mis lectores –. Y yo le digo: ¿Y si todo este mi ensayo de hoy no fuese él más que un proemio? ¿Por qué no ha de hacer uno una obra que toda ella sea prólogo o prefacio? ¿O es que en rigor las más de las obras escritas son más que prólogos? Los libros mejores no son sino prólogos. Prólogos de un libro que no se ha de escribir jamás, afortunadamente. (UNAMUNO, 1970, p. 360).

Pero ¿cómo se inquietan los espíritus o las conciencias? Ya sabemos que para ello no es necesario ningún programa preestablecido de contenidos o de temas sino la propia vida, pero ¿cómo se puede a través de la vida concretarse la misión socrática de Unamuno? Para el bilbaíno, que asume que la función docente radica en sugerir e inquietar conciencias, *la afirmación de los contrarios* constituye el método educativo por excelencia. Se trata de afirmar, al mismo tiempo, una tesis y su opuesto, de tal forma que el oyente, alumno o lector, ante la afirmación simultánea de los contradictorios, pueda deslindar y comprender por sí mismo la totalidad de la naturaleza escindida del hombre. Para Unamuno, que parte del supuesto de que el hombre es un ser escindido entre cuerpo y espíritu, entre *gnosis* y *pistis*, entre el tiempo y la eternidad, en suma, entre interioridad y exterioridad, el mejor método que puede desarrollarse, en clase o en la tribuna, sería el que tuviese en cuenta dicha naturaleza. Asimismo, entre el método de Hegel, el de la síntesis o de la fusión de los contrarios – que supone el concepto de *nimbo* como eje vertebrador de la naturaleza humana – y el método de Proudhon, que reclama la afirmación conjunta, polémica y en conflicto de los mismos, se decantó claramente por el segundo, ya que, a su juicio, sólo éste tenía en cuenta la realidad escindida de la naturaleza humana y podía favorecer la libertad intelectual de sus lectores. Es curioso observar que Unamuno, ya en los ensayos que componen su *En torno al casticismo*, publicados en el año de 1895, se oponía a la verdad por *via remotio*, por exclusión de los extremos. De hecho, basta no pasar por alto el ensayo “La tradición eterna” para percibir que en contra del método

hegeliano ya nos proponía, por aquel entonces, el de la afirmación alternativa de los contradictorios, que más tarde terminó por concebir como simultánea. (UNAMUNO, 1966, p. 784). Y es curioso observar – decíamos –, por qué ha propuesto dicho método cuando, todavía, vertebraba su pensamiento en torno del concepto de *nimbo*, que sólo substituyó por el de *caleidoscopio* después de su crisis espiritual del 97. Pues bien, Unamuno, al adoptar como suyo el método de la afirmación simultánea de los contradictorios, propuso la ruptura inmediata con el principio de la no contradicción y, al hacerlo, desvinculó su misión educadora de una dimensión doctrinaria para acercarla a una dimensión socrática de influir, sugestionar e inquietar conciencias. (UNAMUNO, 1968c, p. 964).

No nos extraña, pues, que Unamuno, al acercarse al método proudhoniano, haya substituido la lógica racional por la lógica arbitrario (UNAMUNO, 1969b, p. 446) sentimental (UNAMUNO, 1968c, p. 968), anteponiendo la desproporcionalidad, la desigualdad y la desarmonía al equilibrio y a la proporción. (UNAMUNO, 1969b, p. 446). Y la ha substituido, porque sólo a través de un método arbitrario-sentimental, debidamente amparado por juegos de ideas, en plena afinidad intelectual hacia Sócrates y demás sofistas helénicos (UNAMUNO, 1968c, p. 967), podría combatirse todo tipo de dogmatismos ideológicos y doctrinarios. (UNAMUNO, 1968c, p. 967). Es por ello que concordamos tanto con su desconocido alumno de seudónimo *El Chico de Morasverdes* (1906, p. 4) como con su comentador César Aguilera (1965, p. 487) cuando afirman que la obra educativa de Unamuno fue una lucha constante contra el frío intelectualismo.

Voy, pues, a rectificar no algo de lo que en estos arabescos llevo dicho, sino algo de lo que en ellos han entendido otros. Tengo que rectificar el modo cómo [sic] algunos han entendido algo de lo que expuse. Y así me pasará la vida. Lo que es inevitable para quien, como yo, siente con tanta fuerza la verdad de los extremos que una vez afirma el uno y luego el otro, dejando que su juego de contradicción engendre la vida mental en quien lo reciba. Huyo de las síntesis de los contrarios al modo hegeliano, y creo más bien en el sistema de contradicciones que propugnó Proudhon. Y me siento, como Job, un hombre de contradicción. Gracias a Dios. (UNAMUNO, 1970, p. 309).

Para Unamuno, tres son las técnicas fundamentales conducentes a la afirmación simultánea de los contradictorios. Son éstas: la *inversión*, la *paradoja* y la *metáfora*. El rector salmantino, al determinar de este modo sus principales técnicas de enseñanza, equiparó su maestría a la de Jesucristo, ya que, a su juicio, el Divino Maestro era un gran utilizador de la paradoja, de la parábola y de la metáfora, en cuanto medios privilegiados de comunicación. (UNAMUNO, 1968a, p. 333). Para Unamuno, si se tiene en consideración su ensayo “Arabescos”, de 1913, el método de la *inversión*, utilizado ya antes por Pascal y san Agustín (UNAMUNO, 1969b, p. 534), consiste en la inversión de frases siempre que los conceptos empleados en las mismas lo permitan. En lo que concierne al tema, y como mera curiosidad, podríamos decir que una de sus más conocidas inversiones es la que propuso en las primeras líneas de *Cómo se hace una novela*, de 1927, cuando afirmó que su “gusto innato y tan español” por las antítesis le arrastra a contraponer a su favorita expresión *eternización de la momentaneidad* la de *momentanización de la eternidad*. (UNAMUNO, 1970, p. 730). Y en estrecha relación con dicha técnica, se ubica la *paradoja*. Para Unamuno, tal y como lo afirmó en su ensayo “Sobre mí mismo: pequeño ensayo cínico”, igualmente de 1913, la paradoja es una figura de la retórica que permite afirmar el contradictorio, esto es, la antítesis. No nos extraña, pues, que tenga hacia ella la mayor consideración y la interprete, en la línea de Kierkegaard, como la pasión del propio pensamiento (UNAMUNO, 1968c, p. 981) tanto más cuanto que ésta, como sostiene con mucho acierto su comentador Antonio Castro (1968, p. 71), le permite desconcertar al oyente. Y la metáfora representa la última técnica a la que recurre Unamuno. La razón de ello estriba en el hecho de que la misma constituye la propia esencia del lenguaje y del pensamiento, que arranca de la realidad humana, en sí misma contradictoria y antiética. (UNAMUNO, 1968c, p. 970).

(1) Antonio se había comido un pensamiento. Y poco después de oído esto, le apliqué el método de inversión que recomiendo a cuantos se dediquen a juegos de ingenio. Método que consiste en invertir las frases. Algunas veces no resulta nada; pero otras sí. (UNAMUNO, 1969b, p. 535).

(2) ¿Que [sic] tengo el efecto de producir juicios demasiado exclusivos? Mayor amplitud que la de mis juicios no cabe. ¡Como que por eso parecen contradictorios! Dudo que haya un juzgador más inclusivo que yo. Lo que hay es que siento con tanta fuerza la verdad de cada extremo, que cuando expongo uno de ellos rechazo toda concesión de otro. De aquí mi sentimiento de las antítesis, que es lo que produce esa especial figura retórica – y no más que retórica – que llaman paradoja. Y yo, ya se sabe, soy, por definición o por clasificación, un paradojista. (UNAMUNO, 1970, p. 302).

(3) P. – Jugar a las metáforas. Y la metáfora, amigo, es el gran peligro.
E. – Suprime entonces el lenguaje, que no es sino metáfora. Ya sé que hay entre vosotros algunos que se tienen y pasan por oradores y aparentan despreciar la metáfora, como puede el eunuco despreciar la mujer. Son oradores sahárlicos – otros dicen que severos –, en sus discursos no hay más frescura que la del sudor. Pero yo, que sé que las ideas salieron de las palabras más que éstas de aquéllas, sé que el lenguaje, y el pensamiento con él, es metáfora. Jamás llegaremos a pensar en álgebra, y eso que hasta el álgebra está llena de metáforas. (UNAMUNO, 1968c, p. 968).

Ahora bien, Unamuno, al proponer la afirmación simultánea de los contradictorios, como único método capaz de activar la misión socrática del docente, se dirigió hacia una nueva concepción de verdad y del magisterio. (UNAMUNO, 1970, p. 514). En primer lugar, la agitación de espíritus no tiene como objetivo último el inquietar al oyente. Éste tan sólo es el primer objetivo que sólo tiene sentido cuando se dirige a la búsqueda de la verdad. No se trata de inquietar por inquietar, sino de inquietar con el fin de que el oyente sienta dentro de sí el anhelo por descubrir la verdad, la eterna esencia de las cosas. Asimismo, la función del profesor pierde todo su carácter “dogmático”, el de trasmitir un conjunto de conocimientos científicamente incontrovertibles, para pasar a ser *crítica* o *escéptica*.

Lo que el profesor debe hacer es plantear problemas y sugerir caminos para que sus alumnos busquen por sí mismos las soluciones para los mismos. En este sentido, el método de la afirmación simultánea de los contradictorios, que implica la anulación del principio de la no contradicción, tiene una importancia fundamental, ya que permite que el alumno tenga acceso al problema desde un punto de vista no dogmático, es decir, escéptico. Por ello, podríamos afirmar que Unamuno,

al configurar la función del profesor en términos claramente socráticos, propone un magisterio crítico de búsqueda incesante de la verdad. Lo que el profesor debe hacer es plantear cuestiones y sugerir caminos, siempre de una forma abierta. No nos extraña, pues, que Unamuno se rebelase en contra de docencias dogmáticas y sectarias, de las que pretendían presentar el pensamiento humano desde un punto de vista católico o anticatólico, religioso o antirreligioso, ya que de este modo se proscibía la libertad intelectual y espiritual del alumno, que debe ser el propio *telos* del acto educativo. (UNAMUNO, 1968a, p. 388-389). Por ello concordamos con Morón Arroyo (2003, p. 42), Joaquín Madruga Méndez (2007, p. 19-20) y Gómez de la Torre (2000, p. 26) cuando sostienen que Unamuno configuró su obra ensayística de forma claramente asistemática con vistas a estimular el pensamiento de sus lectores. Aquí, el hecho de que Gómez de la Torre afirmase que la finalidad de la misión educadora de Unamuno fuese que el oyente, alumno o lector, asumiese como suyo el ideal ilustrado del “atrévete a pensar por ti mismo” expresa con gran agudeza el ideal educativo de la eterna Παιδεία del rector salmantino.

Nuestro magisterio no es, no puede ser, dogmático; tiene que ser crítico. Dictar dogmas es engañar al prójimo. Dictar dogmas es matar la libertad de la inteligencia, es matar la inteligencia, porque la inteligencia es libertad. Entender es lo único que liberta. La obediencia ciega, propia del esclavo, no es de hombres. (UNAMUNO, 1970, p. 514).

Una técnica de docencia más hay en Unamuno. Y es la que se refiere a la *motivación* de los alumnos. Es, pues, una técnica estrictamente pedagógica, desmarcándose por ello de las anteriores. Si se analiza el discurso que Unamuno leyó en la solemne apertura del curso académico de 1900 a 1901, en la Universidad de Salamanca, percibimos que el bilbaíno arranca del hecho de que la tierna edad del alumno lo coloca en previa disposición de aprender, ya que, según él, un niño de ocho años es un “surtidor de preguntas”, como lo prueba el hecho de que de su boca no se le caigan los porqués. (UNAMUNO, 1971, p. 64).

Ahora bien, si es cierto que los niños sienten, como en ninguna otra edad, el apetito del conocer por el conocer mismo, es decir, que encarnan como nadie más la famosa tesis del Estagirita concerniente al deseo de conocer, no deja de ser igualmente cierto que, según Unamuno,

el profesor tiene la misión de alimentar este deseo innato de búsqueda del saber. (1971, p. 64). Lo cual quiere decir, utilizando la terminología moderna, que el profesor tiene la misión de motivar a los alumnos al aprendizaje ya que la motivación intrínseca, la del alumno, se alimenta de la extrínseca, es decir, de la que el profesor fomenta en la clase. Pero ¿cómo debe fomentar el profesor, en sus alumnos, el amor al estudio? Lo primero que hay que afirmar es que, para Unamuno, la motivación extrínseca no se activa con la extensión del juego a la enseñanza (UNAMUNO, 1913), ya que con ello, como lo ha referido muchas veces, se corre el riesgo de convertir la enseñanza en un juego.

Según el bilbaíno, un profesor sólo logra animar a sus alumnos a aprender cuando sienta dentro de sí el “heroico furor del magisterio”, es decir, cuando los alumnos sientan en él una enorme “pasión por la enseñanza”. (UNAMUNO, 1969b, p. 551-552). Asimismo, lo que Unamuno preconiza es, pues, una motivación por imitación. Los alumnos, al ver la dedicación de su profesor, se llenarán de ganas de aprender. En lo que concierne al tema cabría tan sólo poner de relieve que Unamuno, en sus escritos, planteó también, aunque de forma muy escueta, las cuestiones de la recompensa y del castigo. Si en lo que dice respecto a la recompensa afirmó su clara importancia para la motivación de los alumnos (UNAMUNO, 1996, p. 30), en lo que se refiere al castigo tan sólo se limitó a oponerse a los castigos ejemplares (UNAMUNO, 1970, p. 99-100), siendo cierto que el castigo en sí, sea colectivo (UNAMUNO, 1970, p. 98) o individual (UNAMUNO, 1970, p. 98-99), no lo criticó en absoluto, por lo menos, en las dos referencias que a los mismos hizo en sus *Recuerdos de niñez y mocedad*, de 1908.

(1) Si algo distingue a la verdadera juventud es la redundancia de vida, redundancia que para la mente se convierte en comezón de todo saberlo, de inquirirlo todo, en curiosidad a todos los vientos orientada. (UNAMUNO, 1971, p. 64).

(2) Hay un período durante el cual, más que dar alimento, es necesario abrir el apetito; y acaso en España, más que enseñar, hace falta abrir el apetito de aprender. Se dice «sembrar ideas»; pero ¿quién siembra ideas en una tierra apelmazada, no rota por el arado? Esa semilla la arrebatará el aire o los pájaros se la comerán. (UNAMUNO, 1971, p. 123).

En definitiva, dentro de la singular concepción pedagógica de Unamuno, el profesor debe ser un *agitador o inquietador de espíritus*. Para Unamuno, que se coloca en las antípodas del modelo educativo tradicional, el que concibe metafóricamente al profesor como un “templo del saber” y al alumno como un “botijo vacío”, la función del profesor no debe ser tanto la de transmitir conocimientos como la de agitar, sugerir e inquietar a sus alumnos. Unamuno, al definir de este modo las funciones del profesor, hizo que éste perdiese para el alumno, de forma sustantiva, el papel destacado que tenía dentro del triángulo pedagógico, de tal forma que el discente deja de tener una postura pasiva para pasar a adquirir una postura claramente activa dentro del mismo.

Según el bilbaíno, el alumno no debe ser concebido como el que recibe pasivamente una lección, sino como el que se lanza activa y azorosamente, con la ayuda de su profesor, a la búsqueda del saber. Otra característica de la maestría del profesor, en Unamuno, radica en la *ausencia de programa*. Si la misión del profesor no es la de recitar una lección sino la de sugerir e inquietar, entonces no tiene la necesidad de tener un programa de contenidos prefijado de antemano, sino que debe presentarse sin más ante sus alumnos y proponerles caminos de lectura y análisis a partir de sus inquietudes y preocupaciones espirituales.

Asimismo, el programa deja de ser un esquema prefijado para pasar a ser el resultado del aula o del propio curso. Ahora bien, según Unamuno, para que el profesor pueda concretar su misión socrática de despertar conciencias debe adoptar como método la *afirmación simultánea de los contradictorios*. Lo fundamental es que el profesor afirme contradictoriamente los opuestos, para que, a partir de la fuerza de los mismos, el alumno se sienta instigado a analizar y a estudiar la propia realidad, en sí misma dual y contradictoria.

Y para hacer posible la concreción de este método, Unamuno se acercó a la *inversión*, a la *paradoja* y a la *metáfora*, en cuanto métodos de enseñanza. Ahora bien, el rector salmantino, al definir su docencia como una misión agitadora de espíritus, terminó por acercarse a una especie de *crítico educativo*. Si la misión del profesor no es transmitir conocimientos sino sugerir e inquietar, entonces el profesor no tiene la misión de presentar soluciones sino sugerencias. Con ello, el aula pierde todo su carácter dogmático para abrirse a un escepticismo educativo que, a su juicio, es la única actitud epistemológica que permite que el discente se acerque asintóticamente a la verdad. Cabría subrayar, por

último, que el profesor también tiene la misión de *motivar* a sus alumnos sobre todo a partir de la ejemplaridad de su docencia.

2 El alumno y su deber: el esfuerzo, el espíritu de constancia y la búsqueda de la verdad

Hay una cierta pedagogía que huye de las dificultades, huye del verdadero trabajo, huye de la austeridad. Parece que nos asusta enseñar a los niños todo lo duro, todo lo recio que es el trabajo. Y de ahí ha nacido lo de que aprendan jugando, que acaba siempre en que juegan a aprender. Y el maestro mismo que les enseña jugando, juega a enseñar. Y ni él, en rigor, enseña, ni ellos, en rigor, aprenden nada que lo valga. (UNAMUNO, 1969b, p. 551).

Si se analiza el ensayo “Arabescos VI”, de 1913, y la conferencia que Unamuno pronunció en la Sociedad de Ciencias, de Málaga, el 23 de agosto de 1906, percibimos que la propuesta pedagógica del rector salmantino concerniente a los aprendizajes se refiere al elogio del *esfuerzo* y del *trabajo*. Para Unamuno, el alumno no necesita de técnicas diferenciadas de aprendizaje, lo que necesita es que cobre un santo y estoico amor al estudio y lo realice con sumo esfuerzo y constancia. Hay, pues, en Unamuno, un claro equívoco educativo que arranca del desinterés por saber si el alumno aprende o no con facilidad, si tiene lagunas cognitivas o metacognitivas, o si proviene de familias ricas o humildes. Lo que interesa es que trabaje y trabaje con esfuerzo.

Pues bien, pese al hecho de que no concordemos en absoluto con la posición del rector salmantino, ya que partimos del hecho de que los alumnos no tienen todos las mismas capacidades cognitivas ni parten en iguales condiciones sociales, económicas y culturales, hay un aspecto en que Unamuno tiene suma razón: un gran porcentaje del fracaso escolar se refiere a la falta de estudio. Los estudiantes no quieren estudiar, porque sienten horror a todo lo que significa trabajo y esfuerzo. Y en este aspecto, según Unamuno, jugaba un papel decisivo la propia idiosincrasia del pueblo español, donde anidaba la idea de que era preferible amasar una buena fortuna en un arranque voluntarioso, como poniendo la vida en peligro en el toreo, que acudiendo todos los días al trabajo. (UNAMUNO, 1971, p. 210). Es, pues, en contra de esta mentalidad simplista y

bonachona de odio al trabajo que Unamuno se opuso y se rebeló, contando muchas veces sucesos lamentables como el de una madre que dejó que su hijo quedara ciego por no limpiar sus ojos que “se le llenaban de pus a cada diez minutos”. (UNAMUNO, 1969b, p. 555).

No nos extraña, pues, que el rector salmantino criticase con virulencia tanto a los maestros que adoptaban pedagogías de adaptación al menor esfuerzo (UNAMUNO, 1969b, p. 555) como la propia pedagogía (UNAMUNO, 1969, p. 555-556), ya que, a su juicio, ésta, con todas sus técnicas de aplicación al menor esfuerzo, no hacía sino reiterar la tendencia hispánica a no trabajar. En el fondo, la íntima convicción de Unamuno era la de que si el maestro enseñase, a través de su acción, el culto al trabajo y al esfuerzo, los alumnos por imitación comportamental también amarían el trabajo y el estudio. Hay, pues, en Unamuno, una exhortación a la austeridad en el trabajo como condición de posibilidad del éxito académico. (UNAMUNO, 1969b, p. 554-555). “Enseñad constancia, sobre todo constancia en el trabajo, y enseñadlo con amor.” (UNAMUNO, 1971, p. 211).

Otro deber del alumno, y no menos importante, es el de la *búsqueda de la verdad*. (UNAMUNO, 1968c, p. 1.136). Para Unamuno, los aprendizajes dependen del esfuerzo y del espíritu de constancia de los alumnos. Pero, éstos, cuanto a su causa eficiente dependientes del trabajo, están subordinados a una causa final y ulterior, que, en Unamuno, es la búsqueda de la verdad. El planteamiento del bilbaíno es simple, no se aprende por aprender, porque la sociedad o el Estado así lo exigen, se aprende para buscar la verdad, para descubrir la eterna esencia de las cosas. Unamuno, al enmarcar el *telos* de la educación en la verdad, que, en su pensamiento, se opone a todo tipo de dogmatismo doctrinal, propuso el criticismo como punto de partida de los aprendizajes. Los estudiantes deben poner en duda todo lo que se les enseña y, a través de este estado epistemológico, intentar desvelar de forma continuada las respuestas para los eternos problemas del hombre. En lo que concierne al tema, es curioso observar que, para Unamuno, que, en esto sigue a Lessing, lo fundamental no es la verdad en sí sino el camino hacia la verdad. (UNAMUNO, 1971, p. 353). Lo que interesa es, pues, el anhelo fervoroso de la verdad, que debe animar a profesores y alumnos, y no el conocimiento absoluto de las cosas. Hay, pues, en Unamuno, una primacía de la caza sobre la presa. Lo que interesa es más el deseo de la verdad que la verdad misma. Y este planteamiento es tanto más decisivo

e importante cuanto que se concibe la verdad como *alethea*, como desvelamiento, es decir, como algo asintótico.

No nos extraña, pues, que Unamuno predicase el escepticismo o la duda, en cuanto *conditio sine qua non* del conocimiento. Sin embargo, ésta, al contrario de lo que pretendía Descartes, no debería ubicarse en la antesala del conocimiento, sino en el propio conocimiento, que se autodesvela en movimiento perenne y asintótico. Por otro lado, y esto es lo decisivo en términos pedagógicos, el modelo educativo unamuniano supone la negación de las ideas del profesor y del alumno como “templo del saber” y “botijo vacío”, respectivamente. Asimismo, dado que la misión del profesor no es la de transmitir conocimientos sino la de sugerir e inquietar, el alumno dejará de ser pensado como un elemento pasivo, dentro del triángulo pedagógico, para pasar a tener un papel activo y sumamente esencial y determinante en la búsqueda de la verdad. El alumno no recibe la verdad de su profesor, sino que debe procurarla con la ayuda de éste.

El aprenderse estampadas afirmaciones redondas y escuetas, fórmulas y apotegmas definidos *ex cathedra* lo es de soberbia intolerante. No caigáis en el *ipse dixit* ni olvidéis que todo lo que puede saberse entre todos lo sabemos. Y aprended a la vez a cuestionarlo todo, a poner en tela de juicio hasta lo que más asentado y axiomático os parezca, a no aceptar postulado alguno si es que queréis gozar viva visión de lo real. Y no excluyáis nada. Tened el espíritu abierto. (UNAMUNO, 1971, p. 66).

En definitiva, para Unamuno, los aprendizajes sólo se revelarían eficaces si cada alumno asumiese como suyos dos deberes elementales: el del estudio y el de la búsqueda de la verdad. El planteamiento de don Miguel es bastante sencillo y un tanto cándido, hay que afirmarlo, ya que no tiene en consideración los múltiples factores que interfieren en el éxito o en el fracaso de los aprendizajes. Sin embargo, y pese al hecho de que Unamuno pase por alto la influencia que las diferencias cognitivas y metacognitivas de los alumnos tienen en los aprendizajes así como la influencia de los desniveles económicos, sociales y culturales de cada alumno y de sus familias, nos parece obvio que lleva razón al afirmar que los resultados mediocres de los alumnos están en la mayoría de los casos correlacionados con la mentalidad de los pueblos mediterráneos

que prefieren la fiesta y la diversión al trabajo y al estudio. Pues bien, fue, precisamente, en contra de esta mentalidad bonachona que don Miguel propuso el esfuerzo y la constancia en el estudio.

Y forzoso es decir que si todos los alumnos asumiesen como suyo, y sin contestar, el deber de estudiar, que Unamuno propone, muy otros serían los resultados de sus aprendizajes. Empero, para don Miguel, el alumno tenía también otro deber, el de la búsqueda incesante de la verdad. Para el rector salmantino, el alumno no podría nunca quedar satisfecho con los conocimientos ya adquiridos. Debería, por lo contrario, colocarlos siempre en duda, ya que sólo un estado de permanente escepticismo educativo permitiría que los alumnos se acercasen asintóticamente a la verdad. Por lo demás, y esto es lo obvio, la ciencia sólo progresa porque continuamente se hace y rehace.

3 El saber y su naturaleza: el mundo de experiencias, conocimientos y preocupaciones del niño, la embriología, el contexto, el escepticismo y la memoria

Cuando se trata de enseñar a niños se les debe mostrar las cosas en su estado más simple y primitivo, pues en los mecanismos complicados y perfeccionados no logran ver su funcionamiento. Si queréis que se den cuenta de las operaciones de la molienda del trigo, llevadles a cualquiera vieja aceña montada a la antigua antes que a un molino harinero de última novedad. Y así en todo. (UNAMUNO, 1971, p. 917).

Unamuno, y a pesar de todas las críticas que puedan hacerse en su obsesión en contra de los métodos y técnicas de enseñanza, fue un visionario en su época histórica. Sin duda, muchas de sus propuestas educativas necesitan ser debidamente encuadradas y reformuladas, no lo ponemos en duda, antes por el contrario intentamos demostrarlo. Sin embargo, la verdadera esencia de un teórico de la educación no estriba tanto en presentar propuesta educativas totalmente acabadas sino en sugerirlas y fundamentarlas teóricamente. Y eso lo ha hecho, sin duda, Unamuno. Lo que pretendemos presentar, ahora, es la forma como Unamuno concibió el saber, dentro del triángulo pedagógico, a partir de su concepción de profesor como agitador de espíritus.

Si se tiene en cuenta la crítica que Unamuno dirigió al modelo educativo escolástico, a la retórica, por lo tanto, verificamos que los conocimientos impartidos en clase deberían arrancar de las *preocupaciones intelectuales de los niños y de sus conocimientos precomprendidos*. El rector salmantino, al colocarse en las antípodas del modelo educativo tradicional, que se centraba en la figura del profesor, propuso un modelo educativo anclado en la figura del alumno. De este modo, dado que lo decisivo, dentro del acto educativo, es el eje alumno-saber, esto es, dado que lo fundamental es cómo el alumno asimila los contenidos y no la forma de trasmitírselos, Unamuno creyó que los aprendizajes deberían partir del horizonte epistemológico de cada alumno. No nos extraña, pues, que afirmase, de forma contundente, que no se asimilan conocimientos a expensas de los saberes precomprendidos por el alumno, sino siempre a partir de estos últimos. Se trata, pues, para don Miguel, de que los conocimientos trasmitidos en la clase fuesen, en último análisis, comprensibles para los alumnos y no esquemas abstractos e ininteligibles de contenidos, ya que el alumno es un agente activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otro aspecto fundamental que ha de tener el conocimiento impartido, y que deriva una vez más de la crítica que Unamuno dirigió al modelo educativo escolástico, es que aquél ha de partir también del *mundo de experiencias del niño*. O sea, el saber impartido ha de tener no sólo en consideración los saberes precomprendidos por el niño y sus inquietudes intelectuales, sino también el universo de sus experiencias. No ha de ser un saber abstracto, de talante silogístico-deductivo, como el que propone la retórica, el saber que se ha de impartir en clase, sino un saber que tiene su origen en el mundo de experiencias del niño. En este aspecto, se denota, pues, la afinidad intelectual que Unamuno sentía por el método inductivo del positivismo, así como su acercamiento al mundo de experiencias vividas, que le impone su marcado existencialismo.

Es dentro de este cuadro teórico-conceptual donde se hace comprensible la crítica que Unamuno dirigió al fundador de las Escuelas del Avemaría, don Andrés Majón, cuando afirmó que la enseñanza de la Geografía, por ejemplo, no debería empezar por el mapa de España sino por el mundo conocido de los niños, de tal forma que ellos pudiesen levantar un plano del local donde se hallan. “Hay que proceder, no de lo más fácil a lo más difícil, sino de lo más conocido a lo menos conocido,

y no suele siempre ser lo más conocido lo más fácil, si se pone uno a ahondarlo”. (UNAMUNO, 1969b, p. 551).

La crítica que Unamuno dirigió al modelo educativo de las Escuelas del Avemaría, pese a su extrema injusticia, nos permite también determinar otro de los aspectos fundamentales de su propuesta educativa. Para don Miguel, el niño no es un *homunculus*, un hombre en miniatura, sino la génesis del hombre. Por ello, no debería ser educado a partir de los saberes que los adultos poseen, en su forma resumida, sino de los saberes apropiados a su tierna edad (Juan Cabezas, 1962, p. 237-238). Si se tiene en consideración su ensayo “Dos pedagogías”, de 1906, percibimos que, para Unamuno, una de las formas de transmitir el conocimiento a los alumnos, si se considera la especificidad de su edad, es la *embriología*. Para el rector salmantino, lo fundamental no es reproducir, por ejemplo, en una cartulina o en unas tablas, una locomotora, de último modelo, ya que de esta forma el niño no comprende la dinámica inherente a la formación de la máquina, sino formar a su lado, explicándolo, su mecanismo hidráulico, que a partir del vapor hiciese mover las ruedas de un carrito, aunque sea muy rudimentario. (Unamuno, 1971, p. 916-917).

Para Unamuno, la enseñanza no debería tratar de imitar o copiar sino de mostrar en germen la realidad, ya que sólo de esta forma el alumno sería capaz de asimilarla y comprenderla. El alumno, afirma don Miguel, “aprende más con lo que hace que con lo que ve”. (UNAMUNO, 1971, p. 917). Por ello concordamos con Blanco Prieto (2011, p. 571) cuando afirma que, según la propuesta educativa del rector salmantino, el saber no debería presentarse ya hecho al alumno sino elaborarlo junto a él.

Figuraos que un muchacho coge un recipiente cualquiera, un tarro de ginebra, se arregla de modo que poniéndole debajo una lamparilla de alcohol hierva una cantidad de agua que dé vapor, y encuentra modo de llevar el vapor a unos émbolos que muevan unas toscas ruedas y hace así andar un carrito. Esto será una locomotora, aunque anda mal y poco. Y, en cambio, el que reproduzca en cartulina o tablas una locomotora de último modelo, sin que le falte representación de tornillo ni de pistón o llave, habrá hecho todo menos una locomotora. Fijaos ahora en estas dos maneras de proceder y ved si no implican dos maneras completamente distintas de entender la enseñanza y la cultura toda. Con sobrada frecuencia, en vez de dársenos un rudimento de

cultura, se nos da una caricatura de ella, en vez de implantar el germen de una institución, se imita y copia la forma más flamante y más moderna de ella. Y así no obtenemos sino caricaturas, juguetes, que ni funcionan ni divierten. (UNAMUNO, 1971, p. 916-917).

Otra crítica que Unamuno dirigió al modelo pedagógico de las Escuelas del Avemaría es la que se refiere a la descontextualización de saber. Para Unamuno, era un grave error pretender enseñar la Historia de España como si ésta fuese una tabla o índice de acontecimientos históricos. (Unamuno, 1971, p.206). Para Unamuno, enseñar la Historia de España diciendo que antes de los romanos habitaron la península estos o aquellos pueblos; que, a partir de la reconquista a los moros, hubo estas o aquellas casas reales; que tal o cual héroe hizo este o aquel hecho, no era más que falsificar la propia historia, ya que lo que los alumnos aprendían de memoria, miméticamente, por lo tanto, no pasaba de ser un saber puramente de casillero.

Según Unamuno, lo fundamental en una asignatura como la de Historia de España era, por lo contrario, comprender los sucesos históricos a la luz de su *contexto histórico*, ya que la memorización de las fechas de este o aquel suceso, hecho o conquista, sin la debida comprensión del contexto donde tuvieron origen, no permitía que los alumnos comprendiesen el sentido ni el alcance de los propios hechos que memorizaban y, por ende, de la propia historia de España. Y sin la comprensión del sentido último que hizo mover la historia, es decir, del pasado, tampoco estaban en condiciones de interpretar correctamente el presente y antever el futuro. De este modo, podríamos afirmar que lo que Unamuno postula es la asimilación contextualizada de los contenidos, porque, según él, todo tiene un *aquí y ahora*, todo está enraizado en un espacio y tiempo determinados, y sólo a la luz de ese contexto los saberes impartidos en clase podrían ser inteligibles para los alumnos.

Bola número quince... ¡Terencio! ¿Dónde nació Terencio? Recíteme usted su cédula de vecindad, sus ires y venires, los títulos de sus obras, el argumento de alguna de ellas y el juicio que le merece el autor del manualete. Y Terencio resulta así un nombre, algo muerto y enterrado, un Fulano de gacetilla. ¡Excelente sistema para matar el apetito de aprender! (UNAMUNO, 1966, p. 735).

Otra característica que debe poseer el saber impartido en clase es la del *escepticismo*. Como ya hemos observado en apartados anteriores, el dogmatismo era una de las críticas que Unamuno dirigió al modelo educativo escolástico. Para Unamuno, uno de los problemas de la retórica, concebida en cuanto abogacía, radicaba en el hecho de ser un procedimiento meramente argumentativo configurado para defender, justificar o legitimar una determinada tesis o axioma incontrovertible preestablecido *a priori*. Y así concebida no hacía más que sacrificar la verdad al deseo de defender una determinada tesis. Ahora bien, es precisamente en contra de esta mentalidad dogmática que Unamuno se rebela. Para el rector salmantino, la verdad, y quien dice la verdad dice el saber, no deriva de posiciones dogmáticas, sino de una actitud radicalmente escéptica ante los conocimientos transmitidos en clase. Sólo cuando el alumno pone en duda el saber puede acercarse a la verdad, que es, en muchos de sus aspectos, más asintótica que factual.

Con relación al tema, cabría subrayar tan sólo que Unamuno define de dos formas distintas el escepticismo. Si se analiza su *Del sentimiento trágico de la vida*, de 1913, verificamos que el escepticismo es fundamentalmente definido como duda. Pero si analizamos su obra más importante del destierro, *La agonía del cristianismo*, percibimos que, en el año de 1924, lo definió más como rebusca. Pues bien, ya sea el escepticismo pensado como rebusca, esto es, como una actitud previa de investigación y análisis, ya sea pensado como duda, esto es, como una actitud constante de verificación y búsqueda de la verdad, nos damos cuenta de que, para Unamuno, sólo en un *criticismo* perenne y activo radica la condición de posibilidad del conocimiento y de la verdad. Lo cual significa que el profesor y el alumno deben tener siempre, en cuanto amantes de la verdad, una actitud escéptica y crítica ante el conocimiento humano.

Y en el fondo, de lo que tratan no es de enseñar ciencia, sino a [sic] lucirla o aparentarla. Y esto porque no creen en la sustantividad de la ciencia más que en la del arte. La ciencia para ellos no es sino un instrumento apoloético de la verdad católica, es decir: la abogacía. O es un medio de mejorar las condiciones materiales de la vida terrena, es decir: ingeniería. Se dedican a la ciencia, sí, pero o para inventar un freno automático cualquiera o para torcerla poniéndola al servicio del dogma. La ciencia pura, el amor a la verdad por ella misma, el ansia de ensanchar nuestro conocimiento del universo y de la vida, esto no lo conocen, a lo menos entre nosotros. (UNAMUNO, 1971, p. 1.103).

Si se tienen en consideración las críticas que Unamuno hizo al modelo educativo de los jesuitas, percibimos, por de pronto, que, en lo que toca a la forma como se realizan los aprendizajes e, incluso, a la propia naturaleza del saber, nada había de más detestable, para el bilbaíno, que el memorismo, es decir, que el aprendizaje de memoria. Sin embargo, el hecho de que Unamuno se rebelara en contra de este tipo de aprendizajes no significa que no tuviese en consideración la importancia que la *memoria* tiene en la adquisición del saber. En primer lugar, porque sin memoria no hay aprehensión de contenidos y, después, porque sin contenidos no hay pensamiento, ya que el pensamiento se forma a partir de la articulación de conceptos previamente memorizados. Para Unamuno, la conjugación latina o la tabla de multiplicar son ejemplos claros de la importancia que la memoria tiene en los aprendizajes, ya que para aprenderlas no cabe hacerlo sino con el recurso a la memoria. Sin embargo, en Unamuno, la memoria no es un fin en sí mismo. Es, por el contrario, un medio para algo superior, que es la comprensión de la realidad. La conjugación latina y la tabla de multiplicar no se aprenden de memoria para saberlas de memoria sino para algo superior.

En el caso de la conjugación latina para poder traducir, comprender e interpretar textos latinos. Y en el caso de la tabla de multiplicar para hacer ecuaciones. Y es precisamente en este aspecto que Unamuno se rebela en contra del método educativo de los jesuitas, que fomenta la memorización de los contenidos a expensas de su correcta comprensión y de su importancia para la vida intelectual de los alumnos. Asimismo, podemos decir que, según Unamuno, la memoria constituye el primer elemento del conocimiento, pero que, en cuanto primer elemento, no constituye la finalidad del mismo, sino un medio para algo superior que es la comprensión e interpretación de la realidad. Por lo demás, el hecho de que a los niños les guste la letanía y la repetición (UNAMUNO, 1970, p. 248) permite que ésta, a juicio de Unamuno, potencie los propios aprendizajes. (UNAMUNO, 1966, p. 1241).

Pues bien, el hecho de que enfoquemos de este modo el pensamiento de Unamuno nos lleva a considerar que José Forgiione (1920, p. 24-25) interpreta mal sus propuestas educativas o que, por lo menos, se expresa mal al hacerlo. Y no interpreta bien – decíamos –, porque, al contrario de lo que afirma, Unamuno nunca fue “partidario” del memorismo. Todo lo contrario, fue un crítico acérrimo. Asimismo, creemos que la

lectura de Herrero Castro (1991, p. 73) tiende a ser la más acertada, aunque no totalmente, ya que se olvida de afirmar que, en Unamuno, el *memorismo* y la *memoria* son dos cosas radicalmente distintas.

Hay cosas, en efecto, que no se pueden enseñar sino de memoria. El hecho, el dato, sólo de memoria se aprende. La conjugación latina, por ejemplo, sólo de memoria cabe aprenderla. Después viene todo análisis de ella. Y lo mismo la tabla de multiplicar, para aprender la cual no hay, dígame lo que se quiera, sino el antiquísimo método de aprenderla cantando: ¡tres por dos, seis!; ¡tres por tres, nueve!; ¡tres por cuatro, doce!; etc. (UNAMUNO, 1968b, p. 988).

En definitiva, para Unamuno, que se ubica en las antípodas del modelo educativo tradicional y que, por ello, invierte la importancia de las figuras del profesor y del alumno, el saber impartido deberá tener un conjunto de características vinculadas con la especificidad de los alumnos que no podrá jamás rehusar. Si se impugnan las ideas del profesor como “templo del saber” y del alumno como “botijo vacío”, es decir, si el profesor no debe aleccionar sino sugerir e inquietar y si el alumno no debe oír pasivamente una determinada lección sino comprometerse activamente en la búsqueda del saber, entonces el saber debe partir simultáneamente del mundo de experiencias, conocimientos y preocupaciones del niño, de tal forma que éste sea capaz de desvelar lo desconocido a partir de lo que para sí es conocido o precomprendido. O dicho de otra forma, si es el alumno el motor de los aprendizajes, o sea, si el saber surge a partir de su búsqueda activa, entonces el saber tendrá que partir del horizonte epistemológico del alumno, de sus inquietudes y conocimientos y del mundo de sus experiencias inmediatas. Analicemos, ahora, otro aspecto de la concepción unamuniana del saber. El rector salmantino, al centrar el triángulo pedagógico en el eje alumno-saber, hizo depender igualmente la naturaleza del saber impartido en clase de la edad de sus alumnos. Para Unamuno, el niño no era un *homúnculo*, un hombre en miniatura, sino un germen de hombre. Pues bien, si el niño no es un hombre reducido no pueden impartirse en clase resúmenes de saberes de los adultos sino saberes adaptados a la edad de cada niño. Unamuno, al plantear así el problema, terminó por concluir que los saberes impartidos deberían ser por naturaleza embriológicos, ya que no se trataba de reproducir o resumir el saber

humano sino de presentarlo en germen, recurriendo a su historia. Es decir, la locomotora no debe enseñarse a partir de la reproducción de su último modelo, en una cartulina, sino a partir de la explicación de la esencia de su funcionamiento, en su forma más rudimentaria.

A estas dos características se añaden otras tres igualmente significativas. Nos referimos al contexto, al escepticismo y a la memoria. Para Unamuno, todo el saber impartido debe ser debidamente contextualizado, ya que sólo de esta forma el alumno puede comprender el origen del mismo y su significado último. El saber debe también ser escéptico, esto es, crítico, ya que sólo así podrán progresar la cultura y la ciencia. Y el saber ha de implicar, por último, la memoria, ya que sin la misma no hay articulación de los conceptos, esto es, conocimiento. Sin embargo, el saber jamás ha de circunscribirse a la memoria, ya que el memorismo, esto es, el aprender sin comprender, no expresa más que una especie de ignorancia ilustrada.

Bibliografía:

Fuentes:

UNAMUNO, M. Otro arabesco pedagógico. In: *Los Lunes de "El Imparcial"*, 22 Diciembre 1913.

- *Obras Completas I*. Madrid: Escelicer, 1966.
- *Obras Completas II*. Madrid: Escelicer, 1967.
- *Obras Completas III*. Madrid: Escelicer, 1968a.
- *Obras Completas IV*. Madrid: Escelicer, 1968b.
- *Obras Completas V*. Madrid: Escelicer, 1968c.
- *Obras Completas VI*. Madrid: Escelicer, 1969a.
- *Obras Completas VII*. Madrid: Escelicer, 1969b.
- *Obras Completas VIII*. Madrid: Escelicer, 1970.
- *Obras Completas IX*. Madrid: Escelicer, 1971.
- *Epistolario Americano (1890-1939)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1996.

Bibliografía secundaria:

- AGUILERA, C. Pensamiento educacional de D. Miguel de Unamuno. *Calasancia*, v. 11, n. 44, p. 405-523, 1965.
- BARROS DIAS, J. M. Miguel de Unamuno: a teorização da educação contra a modernidade da Pedagogia. In: *Broteria. Cultura e Informação*, v. 139, n. 2-3, p. 167-181, 1994.
- BLANCO PRIETO, F. *Unamuno: profesor y rector en la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Hergar Ediciones Antema, 2011.
- CABEZAS, J. Una visita de Miguel de Unamuno a las Escuelas del Ave María de Granada. *Salmanticensis*, v. 9, p. 231-239, 1962.
- CASTRO, A. La paradoja unamuniana, el método más eficaz de transmitir la verdad. *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, v. 18, p. 71-84, 1968.
- DELGADO CRIADO, B. *Unamuno educador*. Madrid: Editorial Magisterio Español, 1973.
- EZPELETA AGUILAR, F. Escuela es amor (1911) de Tomás Lucas García: novela pedagógico-social con Unamuno al fondo. *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, v. 48, n. 1, p. 55-70, 2010.
- FORGIONE, J. D. *Miguel de Unamuno: sus ideas pedagógicas*. Unamuno y la Universidad de Salamanca. Buenos Aires: Asiática, 1920.
- GARCÍA BLANCO, M. Don Miguel y la Universidad. *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, v. 13, p. 13-32, 1963.
- GÓMEZ DE LA TORRE, I. B. Unamuno y la Universidad: rector e intelectual. In: FLÓREZ MIGUEL, C. (Coord.). *Tu mano es mi destino*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2000, p. 47-58.
- GÓMEZ MOLLEDA, M. D. Unamuno y la polémica sobre la autonomía universitaria. In: AA.VV. *Perspectivas de la España Contemporánea. Estudios en homenaje al profesor V. Palacios Atard*. Madrid: Guthersa, 1986, p. 355-369.
- HERRERO CASTRO, S. Pensamiento socio-educativo de Miguel de Unamuno: estructura y cambio social en la España del primer tercio del siglo XX. In: *Studia Paedagogia*, v. 22, p. 55-79, 1991.
- MADRUGA MÉNDEZ, J. *Miguel de Unamuno: profesor y político*. Salamanca: Gráficas Cervantes, 2007.
- MORASVERDES, E. Ch. (pseudónimo)). Páginas pedagógicas. Unamuno catedrático. *La Iberia*, p. 4, 5 Mayo 1906.
- MORÓN ARROYO, C. *Hacia el sistema de Unamuno: estudios sobre su pensamiento y creación literaria*. Plasencia: Calamo, 2003.

- UNAMUNO, M. Outro arabesco pedagógico. In: *Los Lunes de "El Imparcial"*, 22 Diciembre 1913. Archivo Casa Museo Unamuno.
- UNAMUNO, M. *Obras Completas I*. Madrid: Escelicer, 1966.
- UNAMUNO, M. *Obras Completas II*. Madrid: Escelicer, 1967.
- UNAMUNO, M. *Obras Completas III*. Madrid: Escelicer, 1968a.
- UNAMUNO, M. *Obras Completas IV*. Madrid: Escelicer, 1968b.
- UNAMUNO, M. *Obras Completas V*. Madrid: Escelicer, 1968c.
- UNAMUNO, M. *Obras Completas VI*. Madrid: Escelicer, 1969a.
- UNAMUNO, M. *Obras Completas VII*. Madrid: Escelicer, 1969b.
- UNAMUNO, M. *Obras Completas VIII*. Madrid: Escelicer, 1970.
- UNAMUNO, M. *Obras Completas IX*. Madrid: Escelicer, 1970.
- RUBIO LATORRE, R. Unamuno educador. *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, v. 23, p. 27-47, 1973.

Submetido em 25 de março de 2015.
Aprovado em 31 de julho de 2015.