

Unamuno y las pedagogías vigentes en España a finales del siglo XIX y principios del XX

EMANUEL JOSÉ MAROCO DOS SANTOS¹



Resumen

En este estudio, que intenta analizar la relación que Unamuno mantuvo con las pedagogías vigentes en España a finales del siglo XIX y principios del XX, procuraremos determinar los aspectos que han alejado al insigne rector salmantino de los métodos pedagógicos de los jesuitas (emulación), de la escolástica (retórica) y de las Escuelas del Avemaría (juego), que, como es bien sabido, han estructurado la enseñanza en España durante el susodicho período. Pero, más allá de su enfoque histórico, este estudio permitirá también la comprensión filosófica de lo que es la educación, y la tarea de educar, que, según su peculiar visión pedagógica, debe estructurarse bajo un horizonte espiritual, donde profesor y alumno se han de concebir como padre e hijo en espíritu. Unamuno, al definir de este modo los agentes del acto educativo, terminó por determinar la formación ético normativa de la *persona* como *telos* pedagógico por excelencia de la escuela. No nos extraña, pues, que don Miguel se haya alejado del ideal educativo alemán (*Fachmann*), el del doctor especialista, a favor del ideal educativo inglés (*Gentleman*), que ha aceptado sin reservas como eje filosófico de su pensamiento educativo.

Descriptor: Pedagogía; Emulación; Retórica y Juego pedagógico.

Unamuno and Teaching Practices Prevailing at the End of the 19th and Beginning of the 20th Century

Abstract

In this paper, which attempts to analyze the relationship between Unamuno and the teaching practices prevailing at the end of the 19th and beginning of the 20th century, we shall endeavour to determine the aspects that drove the notable Salamanca Rector away from the teaching methods of the Jesuits (emulation), the scholastic method (rhetoric) and the Avemaría schools (play), which as is well known structured Spanish teaching during that period. However, beyond the historical perspective, this work will also permit the philosophical understanding of what teaching is; the task of teaching, according to his peculiar perspective, should be structured under a spiritual horizon, where the teacher and the student must be conceived of as father and son in spirit. On defining the agents of the teaching act in this way, Unamuno ended by determining the ethical-normative training of a *person* as the pedagogical *telos* "*par excellence*" of schools. Thus, we should not be surprised that Don Miguel distanced himself from the German educational ideal (*Fachmann*), the specialist Doctor, in favour of the English ideal (*Gentleman*), which he accepted without reserve as the philosophical axis of his thoughts about education.

Keywords: Pedagogy, Emulation, Rhetoric, Pedagogical Play.

Recibido: 28 de enero de 2015
Aceptado: 2 de marzo de 2015
Declarado sin conflicto de interés

¹ Departamento de Filosofía, Lógica y Estética, Facultad de Filosofía, Universidad de Salamanca, España. emanuel.ejms.santos@gmail.com
Trabajo apoyado por la FCT, *Fundação para a Ciência e a Tecnologia*, Lisboa, Portugal.

1. La crítica de Unamuno hacia el modelo pedagógico de la Compañía de Jesús

“E stoy indignado con esa gente y no te extrañe esta lata. Sin espíritu de hostilidad te aseguro que la Compañía de Jesús es el asilo de todas las ineptias, de todas las doctrinas modernas mal entendidas y debilitadas en el caldo de cultivo de la ortodoxia, para inculcarlas a los infelices que se educan en ella, de todas las flores de trapo, de todos los lugares comunes, de todos los pellejos roídos de las ideas peseteras, de toda la hojarasca que sobra de la selva viva, siempre renovada, de la ciencia viva, de todos los excrementos del organismo vivo, del saber humano” (Unamuno, 1996:35-36).

Muchas páginas escribió Unamuno acerca de los jesuitas, pero en ninguna de ellas les hizo un elogio, aunque fuese indirecto, o, incluso, una referencia valorativamente neutra. Todo lo contrario, los criticó y desprestigió hasta la saciedad. Todos los miembros de la Compañía de Jesús, pues, con la excepción de su fundador, fueron señaladamente infravalorados por Unamuno, sobre todo en lo que toca a su fama de hombres sabios y cultos (Cristina Pereda, 1995: 435), ya que, para nuestro autor, y ésta es la adjetivación que utiliza en la célebre carta que envió a Juan Arzadun, el 17 de junio de 1892, éstos no eran más que «sabios de pacotilla», «eruditos de trapo», «escritores tendenciosos», «malos oradores» e «inaguantables pedantes» (Unamuno, 1996:35). Por ello, concordamos con Delgado Criado cuando sostiene que, en Unamuno, todo lo que suponga los jesuitas merece la más profunda aversión de don Miguel (Delgado Criado, 1973: 105). Empero, lo que nos interesa, aquí, no es el parecer de Unamuno con respecto a los miembros de la Compañía, sino el análisis y la crítica que hizo a su modelo pedagógico, esto es, su informe acerca (1) de la *emulación*, (2) del *memorismo* y (3) de la *obediencia*, en cuanto métodos de enseñanza y de aprendizaje, siendo cierto que su parecer general acerca de los jesuitas es el resultado de la apreciación negativa de su modelo pedagógico.

Lo que sin duda les distingue y se ha hecho proverbial es su escasez de sentido estético, su mal gusto en artes y literatura. Lo que proviene de que nunca han reconocido al arte un valor sustantivo, de que no es el arte para ellos más que un añadido, un ador-

no, o más bien un señuelo para atraer almas a otro fin: al gran negocio de nuestra salvación. Nadie está más lejos que el jesuita de aquello del arte por el arte, o más bien la belleza por la belleza. La belleza es para ellos algo adjetivo, de donde derivan las deficiencias todas de su educación estética y no pocos vicios, los principales, de su sistema todo de educación (Unamuno, 1971:1101).

Para Unamuno, la técnica de la *emulación*, concebida como juego, justa o torneo, o sencillamente como acicate educativo para obtener mejores clasificaciones, es decir, la exhortación a la superación del otro como método pedagógico, era sumamente detestable, ya que, en cualquier forma que adoptase, terminaría por promover la envidia (Unamuno, 1971:109), la burla (Unamuno, 1971:1102) y la vanidad (Unamuno, 1971:64) y destruir el sentimiento de dignidad de los alumnos (Unamuno, 1971:1103). O sea, para Unamuno, la *emulación* debería ser completamente erradicada de las escuelas, ya que su concreción implicaría el emponzoñamiento de la vida espiritual de los jóvenes alumnos. Si el *telos* de la educación es la formación ética normativa del alumno y si la *emulación* fomenta indirectamente malos sentimientos como la envidia, la burla y la vanidad, entonces lo mejor que podría hacerse sería impugnarla total y radicalmente de la enseñanza. Podríamos afirmar, pues, que la razón última de la crítica de Unamuno a la *emulación* radica en los efectos nefastos que ésta supone en la formación de la vida espiritual de los jóvenes alumnos. No nos extraña, entonces, que Unamuno viese la *emulación* como método contranatural con respecto a la propia finalidad de la enseñanza, que la criticase despiadadamente y que desease erradicarla de la educación española finisecular.

“Estos juegos son, en efecto, justas o torneos de *emulación*, y la *emulación* que puede alguna vez fingir sazonados frutos es casi siempre un detestable acicate educativo. Repito lo que tengo dicho; el que corra atento a si corre más o menos que él su ladero, correrá siempre mal, porque en vez de mirar el suelo que pisa, mirará el piso ajeno. Cuídese cada uno de nosotros, en nuestros oficios y misiones, de ser hoy más de lo que ayer fuimos y no de sobrepujar a los otros” (Unamuno, 1971:108).

El segundo método pedagógico jesuítico que Unamuno criticó fue el *memorismo*, esto es, el aprendizaje de memoria. Para Unamuno, no podía haber nada más contrario al ideal del conocimiento y del sa-

ber que este tipo de aprendizaje. Y no podía –decíamos–, porque éste no expresaba más que la asimilación o aprendizaje de contenidos no comprendidos. Por lo demás, y planteando el problema en términos absolutos, saber algo sin comprenderlo no expresa propiamente conocimiento sino ignorancia. Ahora bien, es, precisamente, en contra de este tipo de ignorancia ilustrada, que el bilbaíno considera como uno de los defectos principales de los alumnos jesuitas, que don Miguel se rebela. Lo atestigua el hecho de que, en varios pasajes de su extensa obra, Unamuno haya afirmado que era preferible haber comprendido los contenidos sin haberlos memorizado que haberlos memorizado sin haberlos comprendido, ya que en el primer caso la comprensión de los mismos podría facilitar la vida futura del alumno mientras que, en el segundo, no. O, en sus palabras, era preferible conocer el *espíritu* que la *letra*, porque el *espíritu* es la condición de posibilidad de la propia *letra*, cuya existencia debe revelar (Unamuno, 1996:35). O sea, si el *espíritu* preside a la formación de la *letra* y si la *letra* no tiene otra función sino revelarlo, entonces quien posee el *espíritu* posee la *letra*. De ser esto así se hace plenamente comprensible la crítica que Unamuno dirigió al *memorismo*, al que hay siempre que criticar, pese al hecho de que la *memoria* en sí sea un componente clave de los aprendizajes, ya que sin la misma éstos jamás podrían concretarse. Sin embargo, la memorización de los contenidos sin una base de comprensión no puede ser obviamente tolerada. Y en esto Unamuno tiene absoluta razón.

“Por supuesto, lo riguroso hubiera sido suspender a casi todos porque los señores Jesuitas les han envenenado la inteligencia inculcándoles unos relatos sin sentido, llenos de disparates, y que los chicos se traían aprendidos de memoria. Allí hubieras visto exponer en un minuto o dos el pensamiento de Kant o el de Hegel, o el de Spencer o el de Stuart Mill o el de Darwin y refutarlo en otro minuto u otros dos. Da grima ver lo que hacen los sabios jesuitas con sus alumnos. Les meten en la cabeza una infinidad de logomaquias, juegos de palabras, calumnias, atrocidades, toda la morralla pseudo-científica y todos los detritus de la anémica ciencia ortodoxa” (Unamuno, 1996:35).

Analicemos, ahora, la crítica que Unamuno sostuvo en contra de la *obediencia* jesuítica. Para el rector salmantino, en cuanto heredero directo del protestantismo liberal alemán, e hijo natural de su pueblo, anárquico y sentimental, la *obediencia* jesuítica, en

cuanto método de enseñanza, era simplemente condenable. Empero, hay que afirmarlo, en Unamuno, no hay una crítica al obedecer en sí, ya que el hijo y el alumno deben obedecer a sus padres y maestros, siempre y cuando éstos tengan razón en sus mandatos. Lo que Unamuno critica es la obediencia ciega que acata las leyes de los superiores sin poner en duda sus propias razones, es decir, lo que critica es la obediencia que se afirma a expensas de la anulación del *libre albedrío*. No nos extraña, pues, que Unamuno, ante la concepción de obediencia de los jesuitas, que consiste en ejecutar un determinado mandato de un superior a partir de la anulación de la voluntad y del entendimiento del alumno, se rebelase, criticándola en toda su extensión. Para Unamuno, lo fundamental era la libertad tanto intelectual como volitiva. Por ello, todo lo que tendiese a anularla debería ser inmediatamente criticable, ya que la finalidad de la educación es la libertad del hombre y no su esclavitud intelectual o volitiva. En este aspecto, es curioso observar que, según Delgado Criado, una de las causas de la fobia de Unamuno en contra de los jesuitas radicaba en el famoso tercer grado de obediencia (1973:107), lo que es particularmente significativo si se tiene en consideración que la libertad es uno de los *telos* de su *παιδεία*.

“Consiste en la ejecución de lo que es mandado, y no merece el nombre por no llegar al valor de esta virtud si no se sube al segundo de hacer suya la voluntad del Superior; en manera que no solamente haya ejecución en el efecto, pero conformidad en el efecto con un mismo querer y no querer... Pero quien pretenda hacer entera y perfecta obediencia de sí mismo (sic), ultra de la voluntad, es menester que ofrezca el entendimiento (que es otro grado, y supremo, de obediencia) [...]. Y para facilitar esta obediencia, haciéndola racional por un proceso escéptico (la *scepsis* es el proceso de racionalización de lo que no es evidente), los jesuitas han inventado un probabilismo contra el que se alzó Pascal” (Unamuno, 1969b:345).

En resumen, para Unamuno, no había nada que mereciese ser valorado en el modelo educativo de los jesuitas. La *emulación*, o ensalzamiento de la competición; el *memorismo*, o aprendizaje de los contenidos sin su comprensión; y, la *obediencia*, en cuanto impugnación de la libertad intelectual y volitiva, eran métodos verdaderamente lamentables que deberían ser inmediatamente impugnados. En Unamuno, la educación no se concibe como una lucha o carrera de ca-

ballos, en que gana el más fuerte o el más rápido, se concibe, eso sí, como un hogar en el cual cada alumno tiene la posibilidad de formarse en cuanto persona. Los alumnos no son rivales u opositores unos de los otros, sino hermanos en espíritu de un mismo padre espiritual. Por ello, no deben competir entre sí sino ayudarse mutuamente, siguiendo las indicaciones de su profesor, que los debe mirar con igual cariño independientemente de sus capacidades intelectuales. Por otro lado, una enseñanza cimentada en el *memorismo* tampoco es merecedora de una atención especial, antes por lo contrario, debe ser decididamente criticada. Lo fundamental no es que el alumno memorice teorías, fechas o datos sino que los comprenda en su significado, ya que sólo la comprensión de los contenidos de cada asignatura permite que el alumno los utilice en su vida futura. El memorismo sólo sirve a quien desee pasar en este o aquel examen y ese no es el fin que Unamuno otorga a la educación. Y, finalmente, la *obediencia* ciega tampoco puede constituirse como ideal educativo. Es antes, por lo contrario, un contravalor. La educación, en Unamuno, tiene una única finalidad que es la de formar personas libres y autónomas, capaces de pensar y sentir por sí mismas. Por ello, la promoción de una educación a partir de la obediencia intelectual y volitiva de los jóvenes alumnos era un grave error al que había que combatir.

2. La crítica de Unamuno hacia el modelo pedagógico de la Escolástica

“—¿Todavía no has perdido tu horror a la escolástica, a pesar de lo que te dije de ella otro día?

—Ni lo perderé. Jamás olvidaré los años en que alimentaron mi mente con eso. Me basta una cosa para huir de ella, y es aquello de echas primero la tesis, luego las objeciones y, por último, las pruebas. Eso es abogacía, y nada más que abogacía. Lo científico y lo filosófico es traer los datos e investigar e inducir sobre ellos: si se llega a conclusión, bien; y si no se llega, también” (Unamuno, 1966:1163).

¿Cuál es método escolástico que Unamuno critica? La respuesta nos parece clara: la retórica. Para Unamuno, nada podía ser más pernicioso y detestable que el adiestramiento de los alumnos, de las jóvenes generaciones españolas, en la retórica escolástica. El hecho de que ésta no fuese más que un conjunto de formas discursivas preestablecidas y de que

se opusiese al escepticismo y a la herejía como ejes generadores del conocimiento hacía que Unamuno la considerase como un método anonadante de toda la libertad humana. En este aspecto, el acercamiento del bilbaíno al romanticismo y al protestantismo liberal alemán le hizo criticar la retórica no sólo en lo que ésta tenía de formalismo argumentativo, sino también de dogmatismo y ortodoxia, ya que, a su juicio, el conocimiento no debería estar condicionado a ninguna instancia exterior sino derivar de la libre, viva y auténtica expresión interior de cada individuo. No nos extraña, pues, que Unamuno se rebelase en contra de la retórica, ya que todo su andamio discursivo con sus tesis, objeciones, contraobjeciones y pruebas no procuraba establecer la verdad sino defender y legitimar dogmas, principios o axiomas incontrovertibles preestablecidos *a priori*. Unamuno no deja lugar a dudas cuanto a la finalidad de la retórica cuando, en su obra *De la enseñanza superior en España*, de 1899, la identifica con un juego de ajedrez, en la medida en que ambos, retórica y ajedrez, están configurados para vencer al adversario u oponente (Unamuno, 1966: 747). Tres son, pues, las razones fundamentales que han determinado la crítica que Unamuno dirigió a la retórica: (1) el *formalismo*, (2) el *dogmatismo* y (3) la *abogacía*. Contra estas realidades, es decir, contra el formalismo postuló la libre expresión interior; contra el dogmatismo el escepticismo y el derecho a la herejía; y contra la abogacía el culto de la verdad. El rector salmantino está, pues, por convicción filosófica, en las antípodas de la retórica escolástica.

Sin embargo, las críticas que Unamuno dirigió a la retórica no se reducen ni se limitan a las ya expuestas. Hay otras, directamente conectadas, que, por su densidad y sentido, merecen también ser analizadas. Nos referimos (4) al *mecanicismo* y (5) al *desprecio por la experiencia*. Si se analiza el discurso que pronunció en los Juegos Florales de Almería, el 27 de agosto de 1903, percibimos que las tesis, las pruebas, las objeciones, las contraobjeciones, las réplicas, las contrarréplicas y las dúplicas no son, a juicio del bilbaíno, más que fichas de dominó o naipes que pueden barajarse según el interés inmediato del exponente, es decir, que su andamio discursivo no es más que algo mecánico, arbitrario y procesual, que nada tiene que ver con las ideas orgánicas —o vivas— que nacen, crecen, se reproducen y mueren. Se trata, por lo tanto, de un método mecánico, que, al alejarse de la realidad de la vida, esencialmente orgánica, tiene únicamente como finalidad anular al oponente

(Unamuno, 1971:113). Ahora bien, es, precisamente, en este hiato entre lo mecánico y lo orgánico, es decir, entre lo abstracto y lo real, o mejor, entre lo conceptual y lo vital, donde radica la quinta crítica que Unamuno dirige a la retórica. Como es bien sabido, la primera formación filosófica del rector salmantino fue el positivismo. De él, pese a todo lo que significó su crisis espiritual del 97, guardó siempre su método –la inducción– que sostuvo en contra de la retórica escolástica, esencialmente deductiva, ya que, para Unamuno, sólo de los hechos pueden sacarse las leyes que los rigen (Unamuno, 1966:746-747). Para el rector salmantino, el error de la retórica, en cuanto método pedagógico, sobre todo de aquélla que se inspira en el pensamiento escolástico, radica en la subyugación de los hechos a los principios o axiomas abstractos. Si la teología se asienta en un conjunto de principios que no son susceptibles de verificación empírica y si la escolástica propende a interpretar la realidad a partir de estos principios, entonces la retórica, la de inspiración escolástica, termina por reducirse a un mecanismo puramente deductivo, que, en muchos casos, se coloca en las antípodas de la propia realidad (Unamuno, 1966:746). Ahora bien, es, precisamente, en contra de este error, que revela un declarado desprecio por la experiencia, que protesta Unamuno, ya que, a su juicio, una retórica así concebida termina por caer en un declarado conceptismo y en una obvia concepción lógica de la verdad (Unamuno, 1971:112 y 113-114), en la medida en que para ésta sólo interesa vencer al oponente a partir de las consecuencias que se derivan de la relación lógica de determinados conceptos o proposiciones. De este modo, para Unamuno, la retórica escolástica debería ser impugnada como método pedagógico, ya que la misma no pasaba de un procedimiento argumentativo, o, en sus palabras, de una odiosa abogacía, que incita a los alumnos a construir concepciones abstractas del mundo a expensas del contacto directo con la propia vida.

(1) “En nombre del arte, al que venís a rendir aquí culto, en nombre de la sagrada poesía, en nombre, en fin, de la vida, protestamos de toda esa mecánica lógica y de sus repulsivas tesis, definiciones, pruebas, objeciones y contraobjeciones, de todas las réplicas, dúplicas y contrarréplicas y demás maraña escolástica y procesal; protestemos de toda esa abogacía del espíritu” (Unamuno, 1971:114).

(2) “Parece lo natural que se estableciesen primero los datos, los hechos, el complejo de conoci-

mientos inmediatos y directos que a la experiencia debemos, y que se fuese investigando a partir de ellos, reduciéndolos a hechos más generales, relacionándolos unos con otros hasta llegar a una conclusión... o no llegar a ella, porque hartos hace el que abre un trecho en el camino, aunque no llegue a descansadero alguno. Parece lo natural que se empiece la torre por abajo, por los cimientos, poniendo una piedra, y otra luego, y sobre ellas una tercera, con calma y aplomo, atentos más a que queden bien asentadas que a llegar a la pin-gorota. Pero no, lo primero debe ser la cúspide, que es lo que nos hace falta; ¡soluciones! Soluciones concretas” (Unamuno, 1966:746).

Y la sexta y última crítica que Unamuno hizo a la retórica se refiere a su (6) *incapacidad para satisfacer la curiosidad del niño*. Para el rector salmantino, la retórica, porque se estructura en torno a un determinado mecanismo argumentativo prefijado de antemano, termina por suscitar en los alumnos interrogantes ociosos que nada tienen que ver con sus necesidades intelectuales o espirituales. Por ello, debería ser impugnada, en la medida en que tiende a negar lo que debería potenciar: la libre y espontánea curiosidad del niño. En este aspecto, no nos parece demasiado referir que Unamuno, por formación romántica, se centra más en el interior libre y espontáneo del hombre que no en las formas estéticas o argumentativas. Por ello, y ésta es su posición, lo fundamental era que el magisterio tuviese en consideración los intereses intelectuales del niño y a partir de los mismos se le enseñase a comprender e interpretar la realidad. Se trataba en el fondo de que los aprendizajes fuesen significativos, como sostuvo años más tarde Ausubel, ya que el niño sólo aprende verdaderamente cuando los conocimientos impartidos en la clase parten de su mundo conocido y de sus preocupaciones intelectuales.

“Lo cierto [es] que en vez de satisfacer las preguntas que espontáneamente brotan del niño, las ingenuas cuestiones que, como silvestres flores que se abren, la vida misma a la mente le presenta, suscítansele otras en que nunca hubo pensado, interrogaciones a que suele desembocar una investigación mal planeada, cuestiones ociosas, de puro ejercicio escolástico a menudo. Ansía el inocente libre juego espiritual, gozar de los movimientos de sus potencias y facultades, y sométenle a gimnásticos volatines. Y este daño se remata adiestrándolo más tarde para la polémica y la dis-

cusión en esgrima de gladiador esclavo, no para la investigación pacífica, en labor de combatiente libre” (Unamuno, 1971:63).

En resumen, para Unamuno, que se formó a partir de sus lecturas de autores románticos y de protestantes liberales alemanes, la retórica escolástica, en cuanto método pedagógico, era sumamente reprochable: en primer lugar, porque, para un romántico, lo que obviamente cuenta no son las formas sino el núcleo creativo interior de los individuos y, después, porque, para un «protestante» liberal, el estéril culto al dogma debería ser sustituido por el revelador culto a la libre interpretación del Evangelio. De este modo, dado que, para Unamuno, la retórica escolástica no era más que una construcción formal de técnicas argumentativas cuyo objetivo era defender dogmáticamente una determinada tesis, ésta terminaba por oponerse a tres principios cardinales que, según él, habría que defender y salvaguardar: (1) *la libre expresión interior*, (2) *el escepticismo* y (3) *la verdad*. Para Unamuno, en la educación, al igual que en el arte, lo importante no eran las formas sino la interioridad del hombre, ya que las formas salen espontánea y libremente del interior creador de cada individuo. Por otro lado, la retórica escolástica, al partir de la propia teología, terminaba por ostentar un espíritu dogmático, que pretendía, sobre la base de una lógica conceptual, derivar consecuencias de principios o axiomas incontrovertibles, oponiéndose por ello al escepticismo en cuanto búsqueda de la verdad y estado de espíritu originador de todo conocimiento. Asimismo, lo que Unamuno propuso con la impugnación de la retórica fue que la educación se revistiese del amor a la verdad que debería derivar del interior creador de cada hombre y de la capacidad que éste tiene de autoexaminar, libremente, sus propios conocimientos y convicciones. No se trata, por lo tanto, de adiestrar a los alumnos en la argumentación y en la polémica, o, si se quiere utilizar la terminología de Unamuno, en la abogacía, sino de formarlos en el culto a la verdad. Por otro lado, la fuerte adhesión intelectual del primer Unamuno al positivismo hizo que éste se percatase de que todo el conocimiento arranca de la experiencia. No nos extraña, pues, que, en contra del método deductivo de la retórica escolástica, propusiese el método inductivo del positivismo. Por lo demás, el mecanismo argumentativo de la retórica, además de oponerse a la dinámica interna del propio pensamiento, fundamentalmente orgánico, tenía el efecto nefasto de no tener en cuenta los conocimientos e in-

quietudes intelectuales del niño, cuya consecuencia más negativa era la de favorecer el aprendizaje de conocimientos no significativos.

3. La crítica de Unamuno hacia el modelo pedagógico de las Escuelas del Avemaría

“Hace tres años visité en esta misma Andalucía unas escuelas que han adquirido cierta fama, y contestando luego a los que me preguntaban por el efecto que me causaron, no pude menos de decirles: ‘La obra de estas escuelas es una obra moral muy laudable: siempre es de alabar el que un hombre salga del sosiego de una vida tranquila y asegurada para entregarse a una obra social; pero como obra pedagógica me parece, no ya laudable, sino más bien equivocada y hasta funesta’” (Unamuno, 1971:205-206).

Si se tiene en consideración el agudísimo estudio de Juan Cabezas «Una visita de D. Miguel de Unamuno a las Escuelas del Ave María de Granada», publicado en el volumen 9 de la revista *Salmanticensis*, en el año de 1962, percibimos que las *Escuelas del Ave María*, del P. Andrés Majón, eran un centro cuya importancia pedagógica estaba al mismo nivel de los de Stanz, Burgfor e Iverdum, en Suiza, donde Enrique Pestalozzi desarrolló su quehacer pedagógico (Juan Cabezas, 1962: 231); que traducían el interés español, y quien dice español dice también europeo y mundial, por la educación; y que Unamuno las ha visitado de la mano del propio P. Andrés Majón, su fundador, la mañana del 6 de septiembre de 1903 (Juan Cabezas, 1962:235-236).

Pero ¿a qué técnica pedagógica de las Escuelas del Ave María se oponía radicalmente Unamuno? Si se analiza la obra del rector salmantino percibimos que lo que más le había impresionado, en su visita a las Escuelas del Ave María, por lo menos eso es lo que nos sugieren sus escritos, fue el aprendizaje de la Historia de España a partir del juego de la rayuela (Unamuno, 1969b:551), cuya finalidad radicaba en que los alumnos aprendiesen, a través de un contexto lúdico y, por ello, con el menor esfuerzo posible, los contenidos esenciales a la mencionada asignatura. Sin embargo, para Unamuno, dicha forma de enseñar no era la más correcta, ya que, con dicho procedimiento, lo que los niños aprendían no era más que un resumen de la Historia de España, es decir, un índice, esquema o tabla de dinastías, sin que con ello adquiriesen o comprendiesen el significado de las

épocas pasadas (Unamuno, 1971:206). Pues bien, si se establece un vínculo entre la crítica que Unamuno dirigió al método pedagógico escolástico y al de las Escuelas del Ave María, percibimos que la enseñanza, según la propuesta educativa del rector salmantino, debería partir de las preocupaciones y del horizonte epistemológico de los niños para dirigirse hacia la propia vida debidamente encuadrada en su contexto histórico o natural. No nos extraña, pues, que, para Unamuno, dicho modelo educativo se consustanciase en una enseñanza de casillero, esto es, de puras formas sin contenidos.

“Al aire libre, jugando y respirando libremente, aprenden aquellos muchachos los nombres de romanos y cartagineses, y un seco esquema de historia de España, una tabla de sus dinastías, sin adquirir la menor representación vivamente imaginada de lo que aquellas épocas pasadas fueron” (Unamuno, 1971:206).

Pero hay otro vector a tener en consideración en la crítica de don Miguel. Para Unamuno, la pedagogía era una ciencia huera, ya que todo se reducía a técnicas y métodos de enseñanza sin preguntarse por el *qué* y *para qué* de la educación. Según su parecer, ésta no revelaba más que la superstición del método (Unamuno, 1971:206). Y como el objetivo del método es saber cómo transmitir los conocimientos de tal forma que los alumnos los asimilen lo más rápidamente y con el menor esfuerzo posible, las mencionadas cuestiones sobre el *qué* y *para qué* caen en el terreno de nadie cuando deberían ocupar el centro de las preocupaciones de todos los teóricos de la educación y de la sociedad, en general (Unamuno, 1918). Para el rector salmantino, como lo percibe muy bien Juan Cabezas, el niño no es *homunculus*, un hombre reducido, sino un germen de hombre, y siendo un germen no puede ser educado como si fuese un hombre en miniatura. Por ello, los contenidos no pueden ser resúmenes de los saberes que poseen los adultos, sino saberes adaptados a las necesidades propias del niño (Juan Cabezas, 1962: 237-238). Pues bien, si es cierto, como lo subraya el referido comentarista, que dicha crítica es en cierto modo injusta, ya que en las Escuelas del Ave María se conocía y ponía en práctica esta diferencia cualitativa entre el hombre y el niño propuesta por la *École Nouvelle*, no deja de ser curioso el hecho de que Unamuno estuviese al tanto de las nuevas ideas pedagógicas que iban surgiendo de su época histórica y que considerase que los saberes impartidos en clase deberían tener en la

devida cuenta la edad de los niños. Asimismo, y si se analizan en conjunto las dos críticas, percibimos que, para Unamuno, los saberes impartidos en la clase debían tanto ser encuadrados en su contexto histórico o natural como tener en cuenta la edad de los niños.

“La visita ha durado 4 horas. Ahora se dirigen a la sala de visitas porque D. Andrés ha pedido a D. Miguel que antes de abandonar sus Escuelas se digne señalar y apuntar defectos que haya podido descubrir en la organización y funcionamiento de las mismas. [...] Bajo la impresión de éstos a parecidos estados de alma, Unamuno escribe: ‘Así como el niño no es un hombre reducido, sino un germen de hombre, así las disciplinas que se le transmiten no pueden ser las mismas de los adultos reducidas, no extractos, resúmenes o índices de ciencias sino gérmenes de ellas. De aquí que en la enseñanza de la historia, v. gr., en vez de un cuadro sinóptico de toda ella, de un resumen de *todos los sucesos principales* (el subrayado es suyo), sea acaso preferible enseñarles unas cuantas biografías de hombres bienhechores de la patria: santos, sabios, héroes. El niño entiende mejor la biografía que la historia de sucesos colectivos y de aquí la ventaja de la historia sagrada. En geografía poniendo otro ejemplo, sin descuidar el esquema de las tierras vastas y amplias, acaso fuera más vivo hacerles levantar el plano local en que se hallan. Y así todo. Mas estas son consideraciones técnicas que estampo aquí *obligado por la indicación* de D. Andrés de que señale defectos. Defectos que antes de conocer los ajenos haría trabajo tengo que buscar los propios. Mas ya que no defectos apunto reflexiones, acompañadas del necesario adverbio *acaso* (el subrayado es suyo). No es lo mismo pensar en Pedagogía que ejercer el magisterio, escribir que obrar” (Juan Cabezas, 1962:235-236).

Sin embargo, para nosotros, la crítica más importante que Unamuno dirigió a la pedagogía del P. Andrés Majón no tiene tanto que ver con estos aspectos, los únicos que el rector salmantino condensó en la pequeña nota escrita que dejó a su fundador tras su visita a las Escuelas del Ave María, como con la aplicación del juego a la enseñanza (Unamuno, 1971:206). Antes de cualquier consideración a su crítica al juego como medio de enseñanza, lo primero que hay que afirmar es que, para Unamuno, tanto el juego como la enseñanza eran dos realidades igual-

mente fundamentales en el desarrollo de los niños. Si acerca de lo que implica la enseñanza sería casi anecdótico exponer las razones que legitiman su importancia dentro del pensamiento de Unamuno, ya que, en este aspecto, el singular pensador vasco-salmantino reafirma lo que el sentido común sabiamente considera, que la educación constituye la condición de posibilidad del desarrollo proficuo de la naturaleza espiritual del ser humano; por el contrario, en lo que concierne al juego, cabría evidenciar lo que, a juicio de don Miguel, lo hace imprescindible en el desarrollo del hombre, ya que su concepción del mismo es muy novedosa y *sui generis* para su época histórica. En este aspecto, lo primero que hay que afirmar es que Unamuno no tiene una concepción meramente funcional del juego. Para Unamuno, que parte del hecho de que el juego es una de las características de la niñez, todo niño tiene derecho a jugar, a recrearse con sus amigos en los juegos que se transmiten, en su gran parte, por tradición infantil (Unamuno, 1969b:613). Si el juego es la expresión máxima de la niñez, si es su característica o esencia, entonces privar a los niños del juego sería como privarlos de su propia niñez. A este motivo, diríamos absoluto, Unamuno agrega otra razón: la de su gran peso en la formación del hombre, esto es, en el desarrollo de las facultades de la imaginación, de la voluntad y del sentimiento. Para el rector salmantino, el juego permite no sólo que los niños se recreen en lo absurdo y en lo incongruente, sino que también conozcan al otro como el primer límite a su libertad y cobren por él un hondo respeto y cariño (Unamuno, 1969b:615). Cabría subrayar, por el momento, que Unamuno dedicó al juego largas páginas de análisis y reflexión, sobre todo en su *Recuerdos de niñez y mocedad*, de 1907, donde nos relató su experiencia de niño y mozo en su ciudad natal, Bilbao, y de los juegos que jugaba con sus amigos y compañeros (Unamuno, 1970:114). Empero, el hecho de que Unamuno considere el juego y la enseñanza como dos realidades fundamentales en el desarrollo del hombre no nos permite pensar que éstos puedan interconectarse y fundirse. Para Unamuno, el juego y la enseñanza tienen naturalezas distintas y, por ello, no deben mezclarse, ya que, si se mezclan, terminan por estropearse. Son, pues, dos realidades señaladamente antitéticas cuanto a su naturaleza. No nos extraña, pues, que considerase que, en el aula, el niño debe aprender los contenidos de cada asignatura muchas veces con dificultad y fatiga; y que, en el campo, debe jugar y recrearse. Don Miguel está, pues, por convicción filosófica, en contra

del juego como medio de enseñanza, ya que, para él, y ésta es su más íntima convicción, éste es un absoluto en-sí-mismo (y no un medio) que sólo logra cumplir con su función educativa cuando se concibe de forma libre y espontánea (Unamuno, 1969b:612).

(1) “Desde que esa horrible pedantería que llaman pedagogía se metió en lo de los juegos, éstos corren riesgo de envilecerse. Y menos mal que los niños se saben defender. En cuanto veo una de esas cajas de algún juego instructivo me echo a temblar. Quiero decir uno de esos juegos para aprender, verbigracia, geografía jugando, lo que se reduce a jugar a aprender geografía, y se estropea la enseñanza de ella y el juego. Hay que hacerle entender al niño que el aprendizaje de cualquier ciencia o arte es algo serio y hasta doloroso, y no un juego, y después dejarle jugar” (Unamuno, 1969b:614).

(2) “Lo que me recuerda esa triste deteriorización de los juegos, de origen sobre todo germánico, que consiste en pedagogizarlos. En cuanto se convierte un juego en juego pedagógico, en medio de enseñanza de algo, pierde su valor intrínseco, su valor como juego, y pierde a la vez, por añadidura, su eficiencia educativa. Y no digo su eficacia pedagógica porque no he conocido nada tan dañoso a la verdadera educación, a la educación humana, a la humanización, que eso que llaman pedagogía” (Unamuno, 1969b:613).

En definitiva, para Unamuno, el juego aplicado a la enseñanza constituía un grave error pedagógico, porque con ello se destruirían ambas realidades. El juego y la enseñanza son, pues, a su juicio, dos absolutos *per se*. Por ello, ni el juego puede convertirse en un medio de enseñanza ni la enseñanza en un medio para el juego. Cuando se mezclan, el juego se convierte en enseñanza, perdiendo su función educativa, y la enseñanza en un juego. Diríamos, pues, que Unamuno es, en cierto modo, defensor de una educación austera, ya que, para él, el juego es una cosa y la enseñanza otra. Fue por ello que Unamuno se colocó en las antípodas del modelo pedagógico de las Escuelas del Ave María, que, en su época histórica, constituía, al lado de la Escuela Moderna, de Francisco Ferrer, uno de los templos de peregrinación pedagógica. En lo que concierne al tema, cabría subrayar que la importancia que Unamuno concedía al juego libre y desinteresado, al juego no pedagógico, al juego comunal potenciador de las relaciones *inter pares*, al juego que se transmite por tradición infantil, era tanto mayor

cuanto que éste permitía que el niño (1) se recrease en lo incongruente y en lo absurdo, (2) cobrase profundo respecto por el otro y (3) reconociese a este último como el primer límite de su libertad individual. No nos extraña, pues, que Unamuno estuviese en contra de los juegos pedagógicos, ya que éstos, perdiendo sus características educativas, transformaban la enseñanza en un juego estéril. Por lo demás, para Unamuno, el modelo de las Escuelas del Ave María estaba equivocado por otra razón fundamental, la que se refiere a la trasmisión de saberes resumidos, descontextualizados y desadaptados a la edad de los alumnos. Para Unamuno, el niño no era un hombre en miniatura, un *homunculus*, sino un germen de hombre y por ello los saberes transmitidos no podían ser resúmenes de los saberes que poseen los adultos, sino saberes debidamente adaptados a la edad de los alumnos. Aunque en este aspecto la crítica de Unamuno a las Escuelas del Avemaría estuviese desprovista de sentido, tiene por lo menos el mérito de señalar que, para don Miguel, los conocimientos transmitidos deben tener en cuenta dos factores: la edad de los alumnos y su debida contextualización, ya que todo saber está tanto referido al hombre como al contexto donde tiene su origen.

Referencias

Fuentes bibliográficas:

- PEREDA, C. (Ed.). (1995). *Correspondencia inédita Unamuno-Múgica*. Salamanca: Facultad de Filosofía de la Universidad de Salamanca.
- UNAMUNO, M. (01.I.1918). *Carta de Unamuno a Marcelo Rivas Mateos*. Archivo CMU, texto dactilografiado.
- (17.III.1936). Cine sonoro revolucionario. *Ahora*. Archivo CMU.
- (1996). *Epistolario Americano (1890 - 1936)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- (16.X.1935). Experiencia de exámenes. *Ahora*. Archivo CMU.
- (mayo 1914). L'instruction publique en Espagne. *Etudes Diplomatiques*, Paris. Archivo CMU.
- (1966). *Obras Completas I*. Madrid: Escelicer.
- (1967). *Obras Completas II*. Madrid: Escelicer.
- (1968 a). *Obras Completas III*. Madrid: Escelicer.
- (1968 b). *Obras Completas IV*. Madrid: Escelicer.
- (1968 c). *Obras Completas V*. Madrid: Escelicer.
- (1969 a). *Obras Completas VI*. Madrid: Escelicer.
- (1969 b). *Obras Completas VII*. Madrid: Escelicer.
- (1970). *Obras Completas VIII*. Madrid: Escelicer.
- (1971). *Obras Completas IX*. Madrid: Escelicer.

Referencias secundarias:

- AGUILERA, C. (1965). Pensamiento educacional de D. Miguel de Unamuno. *Calasancia*, 11 (44), 405-523.
- BARROS DIAS, J. M. (1990). *Miguel de Unamuno: o tema da "his-*

- panidad" e as suas implicações educacionais*. Évora: Universidade de Évora.
- BARROS DIAS, J. M. (2002). *Miguel de Unamuno e Teixeira de Pascoaes: compromissos plenos para a educação dos povos peninsulares*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- BARROS DIAS, J. M. (1994). Miguel de Unamuno: a teorização da Educação contra a modernidade da Pedagogia. *Broteria, Cultura e Informação*, 139(2-3), 167-181.
- BLANCO PRIETO, F. (2011). *Unamuno, profesor y rector en la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Hergar Ediciones Antena.
- CABEZAS, J. (1962). Una visita de Miguel de Unamuno a las Escuelas del Ave María de Granada. *Salmanticensis*, 9, 231-239.
- DELGADO CRIADO, B. (1968). "Amor y pedagogía", de Miguel de Unamuno y "Le disciple", de Paul Bourget. *Perspectivas pedagógicas*, 21-22, 25-36.
- DELGADO CRIADO, B. (1973). *Unamuno educador*. Madrid: Editorial Magisterio Español.
- DELGADO CRIADO, B. (1997). La educación y la Generación del 98: Presentación. *Revista de Educación*, no. extra, 5-9.
- DELGADO CRIADO, B. (1997). La generación del 98 y la educación española, *Revista de Educación*, no. extra, 11-31.
- EZPELETA AGUILAR, F. (2010). *Escuela es amor (1911) de Tomás Lucas García: novela pedagógico-social con Unamuno al fondo*. *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, 48 (1), 55-70.
- FORGIONE, J. D. (1920). *Miguel de Unamuno: sus ideas pedagógicas*. *Unamuno y la Universidad de Salamanca*. Buenos Aires: Imp. Asiática.
- GIL, M. L. (1979). La educación como materia novelesca. Paul Bourget - Unamuno - Pérez de Ayala. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 348, 596-608.
- GÓMEZ DE LA TORRE, I. B. (2000). Unamuno y la Universidad: rector e intelectual, en FLÓREZ MIGUEL, C. (coord.), *Tu mano es mi destino*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. 47-58.
- GÓMEZ MOLLEDA, Ma. D. (1976). *Unamuno "Agitador de espíritus" y Giner de los Ríos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- GÓMEZ MOLLEDA, Ma. D. (1997). Unamuno, rector regeneracionista. *Revista de educación*, no. extra., 137-147.
- HERRERO CASTRO, S. (1991). Pensamiento socio-educativo de Miguel de Unamuno: estructura y cambio social en la España del primer tercio del siglo XX. *Studia Paedagogica*, 22, 55-79.
- MADRUGA MÉNDEZ, J. (2007). *Miguel de Unamuno: profesor y político*. Salamanca: Gráficas Cervantes.
- MORÓN ARROYO, C. (2003). *Hacia el sistema de Unamuno: estudios sobre su pensamiento y creación literaria*. Palencia: Cáalamo.
- RAUT, F. (2004). "Mi defensa" o el borrador de una contestación inédita a la tentativa de destitución de Unamuno del rectorado de Salamanca por el obispo Cámara (finales de 1903 - principios de 1904). *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, 39, 13-25.
- RUBIO LATORRE, R. (1973). *Unamuno educador*. *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, 23, 27-47.