

## UNAMUNO Y LA ENSEÑANZA

Antonio García Velasco

### RESUMEN

El presente trabajo reseña las ideas sobre la enseñanza pública y en especial de la universitaria que Unamuno expone en su ensayo *La enseñanza superior en España*. Destaca la crítica al estado de la Universidad en su tiempo, la actitud de muchos profesores y la necesidad de promover una verdadera ciencia, convirtiendo la cátedra en taller o laboratorio de ideas, en factor de progreso y de verdad.

**Palabras clave:** Ciencia, cátedra, enseñanza, españolizar, europeizar, exámenes, laboratorio, oposición, taller, título, Unamuno, Universidad.

### 1. Introducción

Miguel de Unamuno y Jugo, tanto por razones profesionales (catedrático) y de cargo (rector), como por preocupación e inquietud, se interesa por la Enseñanza y la Educación y publica numerosos escritos sobre el tema. Acaso toda su obra literaria, fuere cual fuere el género, responda a un deseo de influir en la conciencia de los lectores, es decir, sea enseñanza. Naturalmente, nos centraremos en los escritos directos sobre el tema y más en concreto en su ensayo *La enseñanza superior en España*.

Ocho artículos lo forman. Aparecieron por primera vez en *Revista Nueva*, entre agosto y octubre de 1899 y lo más sorprendente es que muchos de sus juicios, quejas y opiniones podrían tener una actualidad fuera de toda duda. ¿Qué ocurre: que los tiempos renuevan biológicamente a las personas pero no modifican las situaciones; que en cuestión de enseñanza no hemos progresado; que los espíritus críticos como Unamuno siempre perciben males o mediocridad en el presente y «cualquier tiempo pasado fue mejor»; que existen unos «universales» que se repiten fatalmente siempre?

Analicemos la situación que Unamuno nos pinta de la Enseñanza a finales del siglo pasado, ahora que también a finales de siglo estamos.

En el ensayo aludido, con independencia de que en otros escritos vuelva a tratarlos, va desgranando los siguientes temas:

- a) Espectáculo deprimente de los exámenes.
- b) La no creencia en la enseñanza pública por aquellos que tienen la obligación de creer en ella y favorecerla.
- c) Importa más el parecer que ser, el título que la ciencia que se le supone al titulado.
- d) Frente a la necesidad de fe en la enseñanza, ésta se reduce a una simonía.
- e) Estudiantes educados en el aborrecimiento al pensar.
- f) Los males de la enseñanza pública son los males mismos del pueblo.
- g) Universidad española, templo de rutina, ramplonería y feroz individualismo.
- h) El mal de las oposiciones.
- i) La fácil difusión del libro ha de transformar la cátedra en seminarios o, sea, en laboratorios de ciencia.
- j) De las ciencias se han hecho sólo asignaturas.
- k) Las reformas de la enseñanza habría que hacerlas en las cabezas de los que enseñan.
- l) Teorías y prácticas científicas.
- m) Enciclopedismo frente a especialismo.
- n) Universidades como órganos del «conócete a ti mismo» colectivo.
- o) Enseñanza del latín y la religión frente a la de física, química y otras ciencias aplicadas.
- p) Muchos doctores y licenciados antes que «ignorancia satisfecha de sí misma».
- q) Ciencia como causa y manantial y no como «estado», acequia o pozo.
- r) Oficio de la enseñanza y labor de hacer patria: alcanzar el ideal de la libertad y el patriotismo.

## 2. Espectáculo deprimente de los exámenes

*«Todos los años, desde que soy catedrático, me dejan los exámenes en el alma estela de pesar y de desconfianza, dejo de amargura»,* comienza diciendo. Reseña que contribuye a la licenciatura en Filosofía y Letras de estudiantes que, forzados de la ciencia oficial, no están, en rigor, bien preparados: «¡vaya unos filósofos y unos literatos que por ahí nos salen!», exclama. La razón es el aprendizaje de

manual y no como adquisición de sabiduría viva y fecunda. Los autores clásicos, los pensadores y escritores de la antigüedad, por ejemplo, se convierten en «fulanos» de gacetilla, en nombres muertos y enterrados; se mata el apetito de aprender. Por otra parte, el saber sí ocupa lugar, en contra de lo que dice el refrán, ocupa lugar y tiempo, necesita codos y dedicación.

### **3. La no creencia en la enseñanza pública por aquellos que tienen la obligación de creer en ella y favorecerla**

«La base de todo radica en esto: no se cree en la enseñanza», dice. Los españoles estamos «convencidos de cabeza» de la importancia de la enseñanza pública, pero no «persuadidos de corazón» de dicha importancia. Las consecuencias son la postración que la enseñanza sufre.

No se cree en la enseñanza, ni siquiera creen los que más la preconizan. No creen en ella, por ejemplo, los que se admiran de los «inventos modernos», de los adelantos del siglo (tren, teléfono...) porque no los entienden y, cuando conocen su secreto, desprecian la ciencia que los ha hecho posibles. No creen en ella, ni en la ciencia, los que esperan que ésta haga la felicidad del género humano. Es necesario tener conciencia de lo que es verdaderamente la ciencia y, por tanto, de sus límites y posibilidades. Es necesario tener verdadera fe en la ciencia porque ello supone conocer el espíritu que la fecunda y lo que, realmente, se puede esperar de ella. «*Pedimos a la ciencia misterios y milagros, y al llamar sacerdotes a los que la infunden propendemos a hacer de su enseñanza una liturgia*». Lo necesario es difundir los procedimientos científicos, los métodos de la ciencia más que las cifras, los dogmas, las fórmulas, las conclusiones o las recetas.

### **4. Importa más el parecer que ser, el título que la ciencia que se le supone al titulado**

«El título no da ciencia, se repite; pero los padres, con no mal acuerdo, dados sus alcances y el estado de las cosas que aquí priva, quieren para sus hijos título y no ciencia», afirma. Porque importa más aparecer sabio, que serlo, porque «la apariencia renta más que la realidad».

Este punto lo trata Unamuno muy en relación con el anterior y nos habla de que, entre nosotros, aparecen por igual el fetichismo de la ciencia como el de la ignorancia, así «la superstición de la insipiente se convierte en la superstición del saber».

Si el título no da ciencia, da privilegio, que es cosa más tangible que aquélla. Cuenta, a modo de ejemplo, que suspendió a un alumno y, cuando éste fue a recla-

mar, alegó que no le importaba la carrera y, al contestarle Unamuno que si no le hacía falta la carrera, tampoco le debía importar el suspenso, contestó que reclamaba por «la vindicta pública». Si se quita a un médico acreditado su título, se le hace tanto daño en su clientela como si se da título a la fuerza a un curandero. Y es que se tiene hacia ellos la mista actitud fetichista.

### 5. Frente a la necesidad de fe en la enseñanza, ésta se reduce a una simonía

*«La enseñanza se reduce a una simonía; hay que comprar, como Simón Mago quiso hacerlo con el poder milagroso, la taumaturgia científica, los papeles que dan poder mágico a la vista». Ese importar más el título que el saber que representa reduce la enseñanza a una simonía. El afán es alcanzar el papel como si los papeles tuviesen un poder mágico.*

Pensemos en lo que ocurre hoy en los niveles primarios y secundarios: los alumnos pasan de curso, promocionan según el argot generalizado, sin tener en cuenta los niveles de contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes) realmente alcanzados. Una parte del «sueño» de que todos tengan un título se ha cumplido como por decreto. ¿Eso es lo que importa? *«Lo que hay que hacer es destruir ese fetichismo, si se quiere que la ciencia cobre su fuerza y no nos la declaren otra vez en bancarrota»,* dice Unamuno. No ocurra como con la misa: «se oye misa los domingos y fiestas de guardar... y se ha cumplido», se ha salido del cuidado. *«Y así como la religión no es atmósfera del vivir, sino pura superstición, pura superstición es también la ciencia».* Como consecuencia de tal clima y tales actitudes, el recién forjado bachiller, al salir de su examen de grado con el aprobado, se pone a jugar en la plazuela del Instituto, a patadas, con los libros de texto. Sigue ocurriendo.

Una idea que repetirá en otras ocasiones es la situación de los maestros de primaria y las condiciones de su trabajo. No realizan una labor reconocida socialmente. Los padres mandan a los hijos a la escuela para que estén recogidos, para que el maestro los castigue si se portan mal y «luego, que no les enseñe demasiado..., no; que no les cargue la cabeza... Tienen que crecer. Y ¡para lo que han de aprender!» Ironiza y denuncia: *«Vive además el pobre maestro de escuela encerrado en un terrible círculo vicioso; no se le paga más ni mejor porque no lo merece, y no lo merece porque no se le paga. Como no tiene ciencia, no tiene sueldo, y por no tener sueldo no tiene ciencia. Y, de añadidura, sirve el pobre de tópico de retórica, ya burlesca, ya regeneradora».*

Combate Unamuno tanto el fetichismo con el que se considera la ciencia como «la funesta superstición de que la ciencia haya de hacer la felicidad del hombre», según sostienen los que se llaman progresistas. Su propuesta es que se

infunda la ciencia en todo, «que todo acto sea científico, sin dejar de ser natural y sencillo». Para conseguirlo: «Hay que crear fe, fe verdadera en la enseñanza, y sólo se crea esta fe enseñando con ella, con fe viva». Por tanto, frente a nuestra enseñanza que mata «el apetito de aprender», la enseñanza que enseña «su propia imprescindibilidad».

## 6. Estudiantes educados en el aborrecimiento al pensar

«*Nuestra juventud ¡tiene tan malas entendederas por falta de atención!*» La razón es que la han acostumbrado (a la juventud) a dogmas y conclusiones, «a comerse el gato cazado y aderezado, y se fatiga al punto de correr la liebre». Los jóvenes consideran *lata* todo lo que obliga a pensar, a estudiar, a realizar esfuerzo, «todo lo que tiene hueso». Han educado a la juventud «en el aborrecimiento al pensar». El mal se extiende por buena parte de la población y «entre nuestros intelectuales del interior —y son legión—: no se violenta la atención para enterarse adecuadamente, se tiene horror a lo técnico y, si bien la atención española es viva, no es tenaz; «se cansa pronto, no medita». En consecuencia «rara vez se pasa de la erudición»: «*Aquí donde ha habido tanto comentarista de teología, no hemos tenido ni un solo teólogo genial, y la prueba es que no ha habido grandes herejes*».

De esta forma se cultiva el dogmatismo huero, nuestro pecado original como pueblo.

Solución que propone: «*Hay que tener fe en la enseñanza y atención, atención metódica y científica; hay que combatir tanto como contra la ignorancia y la pereza mental, contra el fetichismo progresista, y el escolástico, y el hidráulico*».

## 7. Los males de la enseñanza pública son los males mismos del pueblo

«*Los males de la enseñanza pública son los males mismo del pueblo que a sí mismo se la da, porque es éste quien se adoctrina por ministerio de sus maestros*», inicia el segundo capítulo del ensayo. Un pueblo se adoctrina por el ministerio de sus maestros y éstos surgen del pueblo. Se dice que «el clericalismo y el militarismo tienen perdida a España» y nos quedamos tan tranquilos creyendo haber dicho algo. Pero «*No perdió a España la Inquisición, sino que España se la hizo, sacándola de sus entrañas, de su espíritu inquisitorial*». En España, hasta los que combaten el dogmatismo se hacen «dogmáticos del antidogmatismo». La prueba está en que, cuando hay un espíritu realmente libre, «empapado del principio fecundo de la relatividad de todo conocimiento», todos, negros y blancos, se vuelven contra él, y «le tratan o de loco o de hipócrita». Las consecuencias de esta

manera de ser española se manifiestan en la propia Universidad, por lo que ésta es «templo de rutina, ramplonería y feroz individualismo».

### 8. Universidad española, templo de rutina, ramplonería y feroz individualismo

«Y viniendo a nuestra Universidad española, templo de rutina y de ramplonería, veremos una de tantas manifestaciones de nuestro espíritu». En este punto, Unamuno, que llevaba ocho cursos ejerciendo como profesor de la Universidad, dispara su crítica con proyectiles de alto calibre. Nos la pinta como templo de rutina y de ramplonería, dominada por la concepción *beneficiaria* u hospiciaria que del Estado nos formamos, como «hospicio de sectarios docentes», como oficina del Estado, con «su correspondiente expedienteo didáctico, porque la cátedra no es más que un expediente»... «No hay claustros universitarios; no hay más que una oficina, un centro docente (tal es el mote) en que nos reunimos al azar unos cuantos funcionarios, que vamos a despachar, desde nuestra plataforma —los que a ella se encaramen—, el expediente diario de nuestra lección». La labor docente se convierte en rutina: «antes de entrar en clase se echa un cigarro, charlando del suceso del día durante un cuarto de hora que de cortesía llaman», luego se entra y «se endilga la lección, y ya es domingo para el resto del día».

No hay claustro, corporación, porque lo impide la propia organización de la Universidad y, «sobre todo, el feroz individualismo que nos caracteriza y el espíritu de dogmatismo intransigente y sectario».

Aún añade que la Universidad es «madriguera de filisteos», donde no caben «escuelas» y, como ha demostrado Menéndez y Pelayo, no ha habido ciencia española. «Retórica, sí; ésta la hemos tenido castiza».

La culpa es del dogmatismo, ya que éste separa y aísla, aunque parezca lo contrario.

Es tal la falta de claustros universitarios que «el ministro del ramo», en esos ocho años, sólo se «ha dirigido» una sola vez a hacer consultas a los mismos y por un problema secundario: cuál sería el mejor medio de mantener la disciplina, «es decir, de que los estudiantes no anticipen las vacaciones de Nochebuena». Los claustros estuvieron a la altura del ministro: no se pusieron de acuerdo.

De nuevo denuncia la falta de fe y creencia en la enseñanza: «el que más no cree más que en la propaganda dogmática; en la enseñanza, ninguno».

Junto al sectarismo, que «es una fuerza, y puede llegar a ser algo grande y salvador», surge otra fuerza mayor, la concepción hospiciaria. Así, existen catedráticos a quienes indigna «que se apriete en los exámenes» porque eso es ahuyentar alumnos, y que hacen que se prolonguen los exámenes «para que vayan

ganando las patronas». Cuenta, a modo de ilustración, que uno que iba a graduarse le pidió al decano que no entrase en el tribunal un catedrático que pasaba por riguroso. Lo peor fue la respuesta de aquél: «Descuide usted, que lo haré, y no por usted solo, sino por el prestigio de la Universidad».

La concepción hospiciaria la llevamos, dice, los españoles en la médula: «España fue en sus mejores tiempos un hospicio bien surtido, un convento-cuartel».

## 9. El mal de las oposiciones

«*Quien estudie las oposiciones conocerá España*». Desde dos perspectivas nos presenta Unamuno su visión de las oposiciones. Primero nos habla de la actitud de quien las ha aprobado y después del acto mismo de la oposición.

Sobre quienes aprueban una oposición dice que suelen considerar solamente que se han conseguido un modo de vivir, una posición segura, una propiedad no una mera posesión. «*Es corriente el creer que la oposición da un derecho natural, incontrovertible, anterior y superior a la ley*». A partir de aprobarla, «¡a vivir!». Como consecuencia «catedráticos hay que apenas leen; incapaces de leer de corrido más que el castellano, muchos». Piensa que muchos catedráticos le parecen caballos de noria: «cumplen con su obligación, sin dárselos un ardite del fin que aquella agua haya de tener». Reconoce Unamuno que su comparación no es cortés. Pero sigue argumentando con el símil acerca de la actitud de aquellos que aprueban una oposición. Denuncia sin piedad: «*El fin de la labor de estos caballos de noria son los exámenes. Hay que preparar a los alumnos para ellos. Y en los exámenes, mucho desparpajo, y sobre todo, labia. ¡Nada de cortarse!*»

En cuanto al acto de las oposiciones, le parecen torneos de charlatanería. Se les pide a los opositores que expliquen durante una hora un tema en la misma forma que lo harían ante los alumnos... Si eso fuera así y tuvieran que hablar una hora delante los alumnos, ¡pobres alumnos!

El hecho de que los seis vocales sean catedráticos le parece que no garantiza otra cosa que la rutina y el estancamiento, «dique de todo progreso».

El sistema no permitiría que se nombraran catedráticos por real orden en virtud de la competencia demostrada. Inmediatamente comenzarían las protestas: «¿A dónde iríamos a parar? Sería ya catedrático de Clínica quirúrgica cualquier barbero de Antequera». Un consejero de Instrucción pública declara, según nuestro autor, que «no por cumplir bien su cometido, le daría el ascenso a catedrático», pues considera que, para serlo, no basta tener ciencia y práctica en la enseñanza, necesita también *claridad expositiva*, don que consiste en «tener sintaxis castiza, palabras selectas, lenguaje sobrio, movimientos adecuados, «voz sonora y reposada» y «vista fija» ...y, añade ironizando, prisma hexagonal bien circunscrito».

## 10. La fácil difusión del libro ha de transformar la cátedra en seminarios o, sea, en laboratorios de ciencia

«Antes de Gutenberg, cuando costaba un manuscrito un ojo de la cara, ibanse los estudiantes.[...] a oír al lector, que leía del libro, acaso encadenado al pupitre.[...] Pero vino Gutenberg, y Kan difunde por todos los ámbitos sus doctrinas, sin moverse de su viejo Loenisberg, sin salirse de su vida cronométrica y sin que tengan que ir a ella sus discípulos». Siguiendo a Dickens, pinta una clase como un catedrático dando una conferencia ante «unos cuantos botijos vacíos» que se afanan en tomar apuntes «sin enterarse de nada, porque, ¿se ha enterado jamás un taquígrafo de los discursos que recoge?». Los apuntes, por otra parte, tienen mucho que desear: «¡Qué desatinos! Y, la verdad, hay que ser justos; no son todos del catedrático». Algunos profesores no saben explicar si no tienen muchos alumnos, dice, como si se tratara de espectadores que han de llenar un teatro.

El libro encontró en la imprenta un medio fácil de difusión. La cátedra nació como lugar en el que un maestro, o simple lector, leía del libro, «acaso encadenado al pupitre, y comentaba tal vez la *lección* o *lectura*». Pero Gutenberg hizo posible que las enseñanzas de cualquier maestro se difundan por medio del libro. No es necesario acudir a clase, «...y no estoy obligado a soportarle una hora mortal, sobre un duro banco, diga lo que dijere». Por ello afirma, «el libro mata la cátedra. Para lo que hacen los más de nuestros catedráticos, tanto valdría que adquiriese el Estado otros tantos fonógrafos cargados de lecciones y se les diese cuerda para una hora». Añade: «O el libro mata la cátedra o ésta se convierte en lo que llaman los alemanes un *seminario*; en un laboratorio y centro de investigaciones, y no de retórica. Y el laboratorio cabe en todo, en todo aquello en que quepa labor». El *seminario*, pues, como laboratorio de ciencia evitaría que la Universidad sólo suministre asignaturas.

## 11. De las ciencias se han hecho sólo asignaturas

«Sí, nuestra enseñanza es de asignaturas». Para Unamuno una asignatura es algo asignado, señalado, determinado de antemano. Es la ciencia oficial o enjaulada, ciencia hecha, con sus dogmas, sus resultados, sus conclusiones, verdaderas o falsas. «Es todo menos lo vivo, porque lo vivo es la ciencia *in fieri*, en perpetuo y fecundo hacerse, en formación vivificante».

La actitud del profesorado ante las asignaturas queda expresada en el siguiente enunciado: «Y esta asignatura hay que darla toda si se quiere cumplir, y el tener que darla toda es un grave inconveniente, porque en un solo curso, ¡Dios mío!, ¿cómo se ha de dar una asignatura?» Así «cada especialista *asignaturesco*»,

que pide que se amplíe su asignatura, el tiempo que ha de dedicar a ella, para que pueda darse toda. Frente a tal actitud expone la idea de que el verdadero maestro es «el que lo mismo explica una materia en seis que en seiscientas lecciones, el que sabe lo que sobra y lo que puede reducirse», o sea el que sabe trazar un plano adaptándose a la escala propuesta, «atento siempre a la perspectiva».

Una asignatura supone una enseñanza tendenciosa, a tiro hecho. Se suele dar empezando por lo último, por la tesis, por el dogma; luego las objeciones y el deshacerlas; y por último, las pruebas de la tesis. Es el esquema de la teología, ya que el teólogo parte de principios que considera venidos del cielo y sólo ha de probarlos o justificarlos. Para otras ciencias, sostiene, es necesario partir de los datos, de los hechos, del conjunto de conocimientos inmediatos y directos dados por la experiencia... Del estudio de éstos, deducir la generalidades, las leyes, las conclusiones. Tal sería la enseñanza en el método científico: *«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 pingorota».*

El partir de las conclusiones, de las soluciones supone una enseñanza escolástica que fomenta la pereza mental. Por otra parte las soluciones son siempre relativas. Tal relatividad la presenta Unamuno con uno de sus típicos juegos de palabras basados en las variantes o variaciones de una misma raíz: *«Y ¡qué soluciones! Unos dicen que las cosas consisten en la consistidura, otros que en el consistimiento, otros que en el consistir y otros que en la consistencia; cuatro escuelas que se disputan el campo desde hace siglos».* Lamenta los años que pasó en tales aprendizajes, «en toda esa palabrería escolástica» y pone ejemplos de los programas del sistema educativo de su época. Critica que se tomen como centro ciertas definiciones y que se consideren marginales los hechos, la realidad. Con tales programas y procedimientos se hacen bachilleres que son capaces de afirmar que «el frío no existe, mientras tiritan de frío», o sea, titulados que conocen fórmulas y conclusiones, poco más.

En este apartado tiene un recuerdo para uno de sus profesores, el que lo aficionó a su *asignatura*, el griego, pero no por enseñarle mucho, sino porque «de él fluía espíritu helénico, aunque descuidase su letra».

Con tales métodos, «hay profesores que dense o no se den de ello cuenta, cultivan la ignorancia del país».

Introduce una digresión, muy en consonancia con su ideología socialista del momento:

«¿Quién no conoce el cultivo de la pobreza? Decid a los caritativos burgueses que dan limosna de continuo que se resignen a menor interés de sus capitales o a menores rentas, y que no tendrán que dar limosna, y veréis. ¿A dónde iríamos a parar? ¡Oh funestas consecuencias! Tal vez tendría que trabajar todo el que qui-

siese comer. No, no, es imposible; se resentiría el orden social todo, la división del trabajo, sin la cual no cabe progreso; dedíquense unos a producir productos de consumo con el sudor de su frente, y a producir consumo con el sudor de sus mejillas otros. Para lo cual hace falta un ejército de reserva, que viva de limosna, mantenga en jaque a los mal aconsejados que piden mayor jornal y menos horas de trabajo».

Lo mismo pasa con la cultura: «Es preciso un ejército de reserva, que viva de la limosna de las asignaturas, y que sea fiel guardador del orden del pensamiento». No admite tales hechos.

Aún le dedica otros comentarios a la situación: el mozo que haya sacado sobresaliente en todas las asignaturas de su carrera, «no lo dudéis, nunca será nada de verdadero provecho, aunque sí aprovechado». La razón es que estos buenos estudiantes «pueden ser los peores, los serviles del pensamiento». Así ocurre, por ejemplo, en la literatura, en nuestra literatura, que peca de ramplona por un exceso de servilismo a los conocimientos asignaturescos que dan como resultado el literatismo, el cultivo artificioso de los profesionales que sólo llegan a ejercer de ebanistas de versos o de prosa. Es lo contrario de lo ocurre en París, donde el joven puede darse el capricho de «ser decadentista, delicuescente, modernista, despampanante o lo que quiera, porque respira cierta cultura (no la mejor, sin duda) diluida en el ambiente social».

Si la cultura social libresca o asignaturesca que la enseñanza oficial imparte, tiene tales efectos, «resulta que el que algo vale es autodidacto, con las ventajas e inconvenientes todos del autodidactismo».

Termina el apartado preguntándose si el remedio sería una reforma o una revolución de la enseñanza, tema que tratamos a continuación, siguiendo su discurso.

Haremos antes un breve comentario. Se ha dicho que una de las características de la Generación del 98 es el autodidactismo y, se comprende, que Unamuno lo elogie ante el panorama de la enseñanza oficial que nos está presentando. Él mismo, aunque titulado universitario y profesor de la Universidad, aprendió más como autodidacta que por seguir un programa académico o las exigencias profesionales. Otro tanto se podría decir de los compañeros generacionales.

## **12. Las reformas de la enseñanza habría que hacerlas en las cabezas de los que enseñan**

*«¿Reforma, revolución de la enseñanza? Donde habría que hacerla es en las cabezas de los que enseñan, o por lo menos en las de los que han de enseñar. Soy de los muchos que creen que cualquier plan es bueno; todo depende de quien lo aplique», dice.*

Este tema de la reforma de la enseñanza tendrá siempre actualidad mientras siga ocurriendo lo que ya señalaba Unamuno: «...Cada ministro trae su receta, cambia las etiquetas de los frascos y el lugar de colocación de algunos, y sólo consigue que, confundiéndose los que despachan en la droguería, hagan una barbaridad».

Denuncia el hecho de una reforma es inútil mientras «no varíen el plan de su espíritu o no sean otros» los que se dedican a enseñar. Piensa que en nuestro sistema de enseñanza puede hacer un catedrático lo que le dé la gana, ya «que es el funcionario más libre e irresponsable que haya». La reforma la toman algunos como justificación de la vagancia, aunque «los hay, sí, que se aprovechan de esa libertad de cátedra, y renuevan su asignatura y hacen ciencia».

De nuevo critica la falta de claustros y de «mutua inteligencia» entre los que enseñan.

Piensa que sería bueno hacer lo que hizo Italia: traer profesores de fuera, con mentalidad ya reformada, para que estimulasen a los indígenas, y hacer que éstos vayan al extranjero a cambiar de aires. Claro que tales propuestas parecen descabelladas a los patriotas que piensan que necesitamos murallas chinas que nos aíslen.

Sin embargo, las reformas se inspiran en el extranjero y se introducen asignaturas nuevas siguiendo los pasos dados en otras naciones y no respondiendo a las necesidades propias del nuestro. El ejemplo: no hay cátedra de sánscrito, ¡horror! Ya la tienen en otros países y no la tenemos nosotros. Se crea, sin pensar que «no se ha estudiado la vida de nuestro propio lenguaje; apenas hay trabajos serios respecto a las hablas populares y regionales, y ya nos remontamos a la India».

Las reformas, por otra parte, se hacen sobre lo ya asentado y no sobre las «utopías» que abrirían nuevos caminos científicos, dejando a un lado las asignaturas.

Según su estilo, de cuando en cuando, introduce un símil. En esta ocasión es el de los caballos de carrera. Para algunos, tales caballos sólo sirven para un ejercicio puramente especulativo, sin utilidad práctica. «Pero esos caballos de pura sangre, esos caballos utópicos, dan, cruzados con robustos y sólidos caballos de labor, una casta excelente; su cría permite impedir por el cruce que degeneren la casta laboriosa, vencida por su trabajo». Propone, en consecuencia, que se aliente la utopía: «Hay que predicar sin descanso la santidad de la utopía».

### 13. Teorías y prácticas científicas

«...convertida la ciencia en asignaturas, se ha hecho algo abstracto y formal». Enlazando con la idea de la utopía trata de dilucidar la relación entre teorías y

prácticas científicas. Estamos en 1899, España ha sido vencida por Estados Unidos en Cuba, y ello proporciona el argumento de su razonamiento. Así, alude a que «los vientos que ahora corren es de que se dé a la enseñanza una dirección práctica», ya que después de la derrota «nadie nos quita de la cabeza que nos han vencido por ser ellos más ricos, por saber más física aplicada, y más química industrial, por tener más caminos y más canales, y por saber menos latín y ser menos religiosos que nosotros». Se decía: «Nosotros teníamos la cabeza llena de teorías». Esta idea es para nuestro autor una «solemne tontería». La teoría que se adquiere con las asignaturas tiende a separar la ciencia de la realidad y «se pierde la fe de que el saber, el saber por el saber, es la más poderosa de las potencias». La teoría, pues, que se desprende de la realidad y no pierde ésta de vista es teoría fecunda, es como la utopía, como el caballo de carrera que se cruza con los caballos de trabajo. Ciencia, pues, frente a asignaturas.

La idea de que el latín y la religión no sirven para nada constituye todo un elemento recurrente, un paradigma. Alude a ello con frecuencia para apoyar otras afirmaciones como «carecemos, por lo común, de idea de lo que la ciencia sea, y de su sentimiento más aún». La ciencia está relacionada con el culto a la verdad. «Porque la verdad no es socialista, ni individualista, ni anarquista, ni atea...; es lo que es, y nada más».

Afirma que «Hay quien cree que la mayor utilidad de las Universidades es mantener cultivadores de la ciencia pura». No importa que no haya alumnos, pero el Estado «tiene el deber de criar caballos de carrera, de mantener abiertas fuentes de cultura». La ciencia pura es para Unamuno la que llega a soluciones porque con ellas no se ciega, la que no se deja obsesionar con la aplicación.

Sin mucha oportunidad, como él mismo reconoce, termina el apartado, criticando la libertad de cátedra tal como se entiende habitualmente: «*La libertad de enseñar es reducirla aquí a no enseñar*».

#### 14. Enciclopedismo frente a especialismo

«*La verdad es que el mal mayor de que nuestra cultura adolece es de falta de base general, de filosofía*». Se reclama la especialización, la necesidad de especialistas. Pero muchos de estos especialistas «no tienen idea clara de lo que la especie sea y de su relación con el género». Por otra parte, cada ciencia tiende a convertirse en una enciclopedia general científica, integradora de los demás saberes, es decir, «en una filosofía».

Frente a la idea de que los especialistas hacen progresar la ciencia, él cree que la hacen progresar los «enciclopedistas de lo especial», «los filósofos de la física, de la química, de las matemáticas, de la biología, de lo que sea...» Y también

los «bárbaros, los que irrumpen en una ciencia desde fuera», o sea, los que no están encorsetados por una tradición científica, por una ortodoxia restrictiva y limitadora. Al aplicar métodos y perspectivas de otros campos se pueden conseguir avances en una ciencia determinada. Tal tarea no puede hacerla un especialista porque «los especialistas son luego los leguleyos que digieren el progreso y lo coordinan y adaptan al organismo total de la ciencia en cuestión».

Alude a su experiencia como miembro de tribunales de oposiciones, en concreto al terror que le han causado las intervenciones de algunos especialistas. Después de que los opositores se pasaran años y años viviendo para preparar la oposición, para hacerse un especialista, «resultó lo que tenía que resultar, un burro muy sabio, pero más burro que sabio».

Reconoce el proceso necesario: «La diferenciación del trabajo exige un grado de complejidad del trabajo total que permita una integración fecunda». Se ha de conocer todo, el conjunto y desde tal conocimiento general, especializarse en algo, para luego integrarse de nuevo en el conjunto. Su crítica la extiende al conjunto de la sociedad española para explicar la esterilidad mental de España: «*En España no reina filosofía alguna, por difusa y vaga que sea. El pueblo español que se educa intelectualmente es, o por efecto de congénita estructura mental o por consecuencia de larga educación colectiva, uno de los más infilosóficos que se conoce. Apenas hay quien se ocupe en crearse una concepción del universo; toma la que le dan: la fórmula muerta, la mitología petrificada, y se queda tan satisfecho. Y de aquí viene nuestra esterilidad mental*». Los datos, fórmulas o noticias que puedan atiborrar la memoria sirven sólo si impulsan el espíritu. Es necesario saber hacer máquinas que funcionen y no conformarse con comprar la máquinas fuera y luego no poder arreglarlas si se descomponen: la ciencia es una máquina.

### 15. Universidades como órganos del «conócete a ti mismo» colectivo

*«No hemos empezado por estudiarnos. Si el «conócete a ti mismo» es principio de regeneración y de vida para el individuo, lo es, y con mayor razón aún, para el pueblo».*

Las acciones espontáneas hay que convertirlas en pensamiento, en acciones reflexivas como medio para conocernos como pueblo. A la Universidad corresponde dar el primer paso en el estudio de nuestra manera de ser, convertirse en los órganos del «conócete a ti mismo» colectivo. Se ha de estudiar nuestro lenguaje, nuestra literatura popular, nuestra economía, el derecho consuetudinario... «Hay que descubrir España a los españoles» y hacer ciencia española o «mejor decir ciencia en España». Pone algún ejemplo de estudioso insigne de su época e insiste en que el conocimiento de nosotros mismos es la mejor forma de españolizarnos,

«o mejor, intraespañolizarnos» y europeizarnos. La Universidad ha de tener un papel importante en esa tarea.

#### **16. Enseñanza del latín y la religión frente a la de física, química y otras ciencias aplicadas**

*«¡Nada de latín ni de religión, porque nuestra decadencia viene de empacho de uno y de la otra! Mucha química y mucha física aplicadas, mucha lengua moderna, mucha escuela de artes y oficios y de ingeniería e industrias»,* exclama no sin ironía. No nos dice mucho sobre la enseñanza del latín, porque al tema dedica otro artículo. Pero «las raíces de nuestro idioma están en el latín; a éste hay que ir a buscar la roca de nuestra habla, su tradición; sin él no cabe investigar a fondo cómo hablamos, que a tanto equivale como a investigar cómo pensamos».

En cuanto a la religión afirma que en España se sabe muy poca y «no son los religiosos maestros en ella». Constituye éste otro tema recurrente del que habla en otros artículos.

Respecto a los productos de las ciencias aplicadas, es preciso tener en cuenta un proceso generalmente olvidado: es la necesidad la que lleva al invento y uso de las máquinas: si la mano de obra está barata, no harán falta máquinas que hagan el trabajo que hacen los hombres. Un ejemplo. *«Desde la más remota antigüedad conocían los romanos el molino de agua; pero no lo emplearon hasta que encareció tanto el esclavo, que resultaba más barato el molino que hacer que aquél diese vueltas a la muela».* En Estados Unidos, cuando la mano de obra masculina se puso cara, se recurrió a la femenina y, al crecer las demandas de las mujeres, «se inventó el telar mecánico».

Arrima de nuevo el ascua a su sardina socialista: *«...a tratar de vagos y de embaucadores a los socialistas, a estorbar la asociación de los obreros, a repetir una vez y otra la inmensa vaciedad del «caridad en los ricos y resignación en los pobres», y a pedir escuelas industriales»,* cuando el mayor bienestar y la necesidad de progreso técnico vendrá después de que el obrero gane más y tenga mayor nivel de vida.

Es el argumento para justificar que el exceso de doctores, de teóricos, de abogados, de irreproductivos no es debido a la enseñanza, es una función del capitalismo. Vemos el progreso material e industrial de Europa y creemos que aquí superamos a cualquier nación europea en moralidad, en idealidad, en valor, en posesión de la verdad inmutable. No vemos ni la teología alemana, ni a sus helenistas y orientalistas.

La paradojas de Unamuno aparecen en cualquiera de sus escritos, porque no reivindica el estudio de la religión como pudiera parecer, porque, «vamos a ver,

¿qué ha perdido a España sino el exceso de religión y de religiosidad?» Claro que mal entendidas como demuestra el hecho de que a los niños se les cuelgue un escapulario con trocitos del evangelio escrito en latín, cuando nunca van a leer el evangelio, y menos en latín. Ésa es nuestra religiosidad.

Al final, enlaza de nuevo con el tema de la enseñanza para insistir en el papel de la Universidad en la enseñanza de un pueblo, en la formación del sentido de patria y en la construcción de un ideal, pues «Pueblo que sólo piensa en conservarse y enriquecerse y fortalecerse, sin un para qué, es pueblo condenado a muerte». Se debe aspirar a la libertad y luchar por ella, entendiendo que «la libertad no es otra cosa que la viril conciencia de la necesidad, la voluntaria aceptación de la ley ineludible».

Desde nuestro punto de vista actual, lo de «viril conciencia» no resulta aceptable y debemos tomarlo como una expresión con función estilística de refuerzo. Lo comprendemos, sí, pero no lo justificamos.

Insiste en la necesidad de fe patriótica como medio para salvar a España. Decir fe patriótica es decir fe en la cultura española, en su fomento, en un ideal que nos una como pueblo: «*En Inglaterra se rinde culto a Shakespeare. ¿Ocurre aquí algo parecido con Cervantes? Y el Quijote debería ser nuestra Biblia nacional, un texto siempre leído y siempre comentado*». Aparece la devoción a Cervantes y a sus personajes principales que siempre manifestaron los escritores del 98. En este caso le sirve para manifestar el deseo de muera don Quijote, que es el dogma, para que fructifique, quede libre y viva Alonso Quijano el Bueno, que es la fe.

La enseñanza, la Universidad haciendo que nos conozcamos dará la solución, pues «sólo del propio conocimiento y del conocimiento del mundo que nos rodea podemos sacar ideal de vida y fe en nosotros mismos».

#### **17. Muchos doctores y licenciados antes que «ignorancia satisfecha de sí misma»**

«*Hay que enseñar el heroísmo del trabajo y el culto a la verdad. Y es la Universidad la que debe ser, ante todo y sobre todo, escuela de trabajo y templo de la verdad*». La idea de que la función de la enseñanza es «dar la verdad, por encima de la patria misma» y que tal función es el mayor servicio a la patria va a conformar varias páginas del capítulo VIII de su ensayo. «*Nuestra mayor gloria será renegar de muchas de nuestras glorias y reconocer la justiciera razón de muchas de nuestra derrotas, entre ellas de las más recientes*». Porque hay que vivir en el «organismo de las naciones», con «íntimos lazos de espíritu» más que con ligas políticas, alianzas ofensivas o defensivas o pactos de familias. Nuestra enseñanza pública nos ha de hacer volver a nosotros mismos y estudiarnos. La enseñanza

pública ha de devolvernos a nuestra realidad y no seguir proporcionando «leyendas muertas y fantasmas de realidades».

Frente a estas ideas, la escuela franquista trató de enseñar glorias pasadas ocultando realidades presentes; trató de presentarnos a los miembros de la Generación del 98 como compungidos autores por la pérdida de las últimas colonias del Imperio. Todo lo contrario de las propuestas que hace Unamuno y de las actitudes que realmente tuvieron los escritores de este grupo.

Una preocupación unamuniana es la del «motivo de vivir»: los pueblos y los individuos han de tener motivos de vivir. La novela *San Manuel Bueno, mártir*, nos presenta al párroco que no cree en la «vida eterna» pero hace lo imposible para que el pueblo siga creyendo en ella, porque la fe es un motivo para vivir, un consuelo de vivir. Esta misma idea le hace exclamar ahora: «¡Motivo de vivir! ¡Motivo de vivir para el individuo y para el pueblo, y el motivo de vivir del pueblo, ratz y médula del patriotismo individual! Si no sabemos para qué ha de vivir nuestra patria, jamás seremos patriotas». Y aún repite varias veces la exclamación «¡Motivo de vivir!», que ha de llegar por el conocimiento de nosotros mismos como individuos y como pueblo, de nuestra realidad y ahí, de nuevo, la necesidad de una enseñanza: «Una finalidad, motivo de vivir, ¿quién nos la dará sino la conciencia obrando sobre nuestro espíritu colectivo? Sólo el propio conocimiento y del conocimiento del mundo que nos rodea podemos sacar ideal de vida y fe en nosotros mismos». La Universidad de nuevo como encargada de una enseñanza que nos devuelva la conciencia de nosotros mismos y de ahí la necesidad de que haya muchos doctores y licenciados antes que ignorancia.

#### 18. Ciencia como causa y manantial y no como «estado», acequia o pozo

*«Nuestra enseñanza es militante o polemística; no tira a producir con trabajo, sino a sacar botín con guerra, a saquear lo que otros producen, y a contrahacerlo y falsificarlo y expendirlo como propio, sin más que cambiar la etiqueta».* Por eso reclama que la Universidad se convierta en taller y no en bazar de ideas: «las cátedras, fecundos laboratorios y no mostradores en que se expende una hora de lección al día».

Se protestó en España cuando se habló de establecer laboratorios de psicología; las oposiciones demuestran que los opositores han aprendido el cuento de lo que dice fulano o zutano, pero no se exige el trabajo original y fecundo; los libros de texto que salen de la Universidad son «una de nuestras mayores vergüenzas»... Ante el panorama expuesto, su reclamación vuelve a ser una Universidad como escuela de trabajo y fuente de verdad, donde se haga verdadera ciencia.

### 19. Oficio de la enseñanza y labor de hacer patria: alcanzar el ideal de la libertad y el patriotismo

«Si no nos adaptamos al ambiente europeo, no tendremos patria, y esa adaptación no se cumplirá importando ideas europeas para aquí expenderlas con el consiguiente recargo de aduana, sino aprendiendo a fabricarlas y fraguando nuestra potencia de idealizar, elevando talleres más que bazares de ideas». De nuevo apunta la tarea que corresponde a la enseñanza en general y la universitaria en particular. Se pregunta: «¿Hace algo nuestra Universidad en pro del «conócete a ti mismo» colectivo?» El conocimiento nuestro ha de empezar por la investigación: sondeos, excavaciones, pesquisas en las «vísceras de nuestro pueblo», en nuestro folclore, en nuestro derecho consuetudinario... «Pero la Universidad, como cuerpo, nada de eso hace. A lo sumo organiza centenarios, es decir, mascaradas y banquetes».

Piensa que «nuestros catedráticos» deben hacer algo más que dar su lección diaria y examinar cuando llega la vez. «Considero, dice, que la sociedad española, por ministerio de su Estado, me pone a cubierto de la miseria para que pueda dedicar con sosiego y tranquilidad las fuerzas de mi espíritu a una labor de educación pública, que no encontraría oferta alguna en el libre juego económico de las necesidades sociales. La educación nacional tiene que ser una función tutelar».

La Universidad ha de propiciar el progreso, pero «progreso que no se basa en tradición no es verdadero progreso». Se ha de conocer la tradición, se ha de conocer el lugar en el que estamos y, desde este conocimiento, progresar. «Y estas posiciones en nuestra marcha intelectual sólo en el seno de los públicos institutos de enseñanza cabe determinarlos por completo».

La Universidad debe ser el principal factor de progreso de la patria. Y de nuevo la idea de patriotismo: «Mientras no comulguemos en un ideal lo bastante amplio para que en él quepamos todos los españoles, no habrá patria española. La vieja resulta ya un poco estrecha; hay que ensancharla, pero ensancharla por dentro, en espíritu y en verdad». Enumera las características del ideal que ha de provocar la enseñanza en la Universidad: alma de tolerancia, mente hospitalaria, culto a la verdad (sintiéndola viva, proteica y multiforme), comprensión a las más opuestas concepciones, abierta, odio al formalismo, atención al pueblo, heroísmo de trabajo, sumersión en la realidad concreta, fija la vista en la más alta idealidad abstracta... «Si no nos da todo esto la Universidad, habrá que darla (sic) garrote vil y aventar luego sus cenizas».

Concluye resaltando la necesidad de que todos los estamentos sociales se interesen por la enseñanza y justificando su falta de concreción ya que no ha tratado de proponer un nuevo plan de estudios, sino «mover los espíritus». Constituye esta intención, «mover los espíritus», remover las conciencias, la gran cons-

tante de la literatura de Unamuno. De ahí también sus paradojas, sus afirmaciones tajantes, sus elevaciones a planos metafísicos y generales, sus denuncias descarnadas en ocasiones.

Termina con una exhortación: «¡Y ahora, a trabajar todos!» y una fecha: «Salamanca, agosto a octubre de 1899».