

DON MIGUEL DE UNAMUNO Y LA EDUCACION

SERAFIN M. TABERNERO DEL RIO

Es de sobra sabido que la copiosa producción escrita de D. Miguel abarca todos o casi todos los temas: divinos y humanos. Así, Dios y la Trinidad, Cristo y la Virgen, el hombre y su destino, la sociedad y la patria,..., son temas abordados por la apasionada especulación del Rector de Salamanca.

Mas, dentro de tan variada temática, lo central, lo casi obsesivo, es la preocupación por lo qué sea del hombre después de la muerte. Es lo que Unamuno llama, con machacona insistencia, «el único problema».

Tal preocupación no sólo lo acompaña a la hora de escribir, sino también en el trato con sus amigos. Don Filiberto Villalobos solía decir que, casi a diario, don Miguel le formulaba las dos siguientes preguntas, durante los paseos vespertinos de ambos por las orillas del Tormes: «¿qué será de nosotros después de este mundo?; ¿cómo será la eternidad, Villalobos?».

Unamuno vivió, pues, centrado en el más allá, en el tema de la inmortalidad, sin importarle demasiado cuanto de pasajero haya en el más acá. Si algo le preocupaba éste, era en función de aquél, en cuanto pudiera contribuir a que quedara de él mismo un recuerdo imperecedero. La satisfacción del hambre de inmortalidad, siquiera fuera en forma de recuerdo, fue la cuestión fundamental y básica de don Miguel.

Ahora bien; tal inmortalidad es sólo conseguible, mediante la posesión de una personalidad desarrollada de forma plena. De ahí, la importancia que Unamuno dió a la educación, hasta el punto de dedicar todo un libro —y en forma de novela para hacerlo más sugestivo y plástico— a ridiculizar la educación falsa¹.

Pues bien; a exponer algunos aspectos del tema educativo, tal como los vió Unamuno, se dirige este trabajo, compuesto de acuerdo con los siguientes clásicos apartados:

1. Concepto y fin de la educación.
2. El educando.
3. El educador.
4. Cómo educar.

CONCEPTO Y FIN DE LA EDUCACION

La educación es una actividad o conjunto de actividades tendentes a desarrollar al ser humano en el sentido de la perfección. Esto es lo que parecen querer decir las definiciones de educación más traídas y llevadas por los pedagogos, al tratar este asunto. Pero el concepto de «perfección humana» es algo relativo, no es una meta que está ahí puesta, para que todo el mundo la vea claramente del mismo modo. El concepto de «perfección humana» implica toda una interpretación del mundo y de la vida. A cada una de estas formas de interpretación corresponderá un distinto concepto de aquélla. De ahí, que tal perfección se pueda poner en la capacidad de triunfar en los negocios o en sacrificarse por los demás; en ejercitar el pensamiento o en entregarse a la creación artística; en la creación de fuertes individualidades o en la preparación de éstas para que sean absorbidas por la sociedad; en el sometimiento a una religión positiva o en el logro del libre vuelo del pensamiento sin trabas de ninguna clase. Claro está, varias de estas tendencias son compatibles, no hay entre ellas necesaria incompatibilidad. Se puede ser católico y amar el progreso y el bienestar material, con tal de que éste no impida al hombre la consecución del fin que el catolicismo le señala.

Se trata, pues, en esas definiciones, de la perfección humana, de ayudar a conseguir tal perfección a los individuos que se trate de educar. Pero sobre esa perfección cabe distinguir varias metas, entre las que cabe distinguir una perfecta jerarquización.

Ante todo, el hombre es un ser con caracteres específicos, propios, que lo distingue del resto de la fauna del planeta tierra. En tal sentido, lo más radical de su especificidad es la capacidad de pensar, de reflexionar, de replegarse sobre sí mismo. Ortega diría la capacidad de «ensimismamiento». Tal capacidad hace que se descubra como distinto de cuanto lo sustenta y circunda, y que se pueda preguntar por su origen y destino y por el origen y destino de lo que no es él. Y es curioso que se preguntase primero por lo último, por el mundo, que por sí mismo, al igual que en el niño ocurre, («La ontogénesis reproduce la filogénesis», en sentencia de Haeckel).

Pero la más radical tendencia del hombre es la de vivir siempre; pero vivir bien, no de una manera cualquiera. Al servicio de esa tendencia pone el hombre su pensamiento. No piensa por pensar, sino en función del logro de una mayor plenitud que lo lleve a ese vivir.

Los dos polos que orientan al actuar humano son el bien personal y su duración. El que practica la caridad perfecta o la mera filantopía, está convencido de que con tal práctica obtiene un mayor bien para su ser, una mayor plenitud ética y ontológica.

Ese afán de bienestar duradero y total — realmente lo de total comprende lo de duradero— es lo que hace que el hombre, al percibir tal bienestar en el horizonte, sacrifique por éste otros bienes parciales y pasajeros. Es el caso del santo, que sacrifica bienes de duración corta o de parcial entidad por la eterna posesión del SER.

La clave de la jerarquización a que me referí líneas atrás, descansa, pues, en que la perfección o el bien que el hombre tiene delante, se le presente con mayor o menor plenitud. Ante un bien absoluto, el hombre sacrifica todos los bienes carentes de ese carácter. Pero para ello tiene que estar convencido de la existencia de tal bien y del modo por el que ha de conseguirlo. De otro modo, no hará semejantes sacrificios, sino que, por el contrario, se aferrará a los bienes que mejor le parezca de cuantos se le vayan ofreciendo en su carrera vital.

Por tanto, en el fondo se trata de un problema de conocimiento. Para verlo claro, basta con fijarse en la definición que de la educación da Pío XI: «Educar es cooperar con la gracia divina para formar el verdadero y perfecto cristiano». Para poder darla, no son suficientes los conocimientos exclusivamente racionales, filosóficos. Se precisa de conocimientos provenientes del campo teológico.

Ahora bien, la Teología se basa en la razón y por la razón está hecha. La Teología no es algo llovido del cielo. Es algo hecho por el hombre.

La Teología es un conjunto de conclusiones sacadas de textos que son divinos o se atribuyen a Dios. Exige, por tanto, una demostración previa: la que se refiere a la autenticidad e integridad de esos textos. Igual la fe. Yo no tengo obligación de creer en el misterio de la Santísima Trinidad, en tanto no esté plenamente convencido de que Dios lo ha revelado. No se trata, al no creer, de que no se entienda el misterio o de que se desprecie a Dios, como con tanta frecuencia se ha dicho de los no creyentes. Se trata de que se esté o no seguro de que Dios lo ha revelado, y, previamente a esto, de que se esté seguro de que Dios existe y no puede engañar.

Se trata, por tanto, de un problema metafísico y otro de crítica histórica. Problemas, ambos, sobremanera vidriosos y melancólicos. Basta ver la diversidad de soluciones que hombres de sutil talento han dado así a la cuestión metafísica como a la histórica.

Esta diversidad de soluciones, contradictorias entre sí muchas veces, parecen probar que el saber no existe, sino sólo opiniones o pareceres. O también que el saber es algo relativo, que cada cual tiene una peculiar manera de discurrir y, por tanto, cada cual tiene su saber y su verdad.

Cajal dice, al referirse a la impresión primera que le produjeron los estudios filosóficos: «...sorprendióme sobremanera la pluralidad de las escuelas filosóficas, pluralidad reveladora, o de que las cabezas humanas funcionan diversamente, estimando las unas por error lo que las otras diputan por verdad, o de que la esfera de la religión y de la filosofía se substraen casi enteramente a la aprehensión del entendimiento humano»².

Si esto es así, parece lógico que cada cual se atenga a lo que su ser le dicte. De ahí la gran razón de la tolerancia ideológica. He dicho su ser y no su inteligencia, porque el hombre piensa y siente con su ser todo, no con una sola de sus parcelas.

D. Miguel profesa esta creencia en la relatividad de todo conocimiento, creencia que desemboca en la tolerancia. Al criticar la obra de Bunge titulada «El espíritu en la educación», dice: «Empieza esta obra con una parte general, casi metafísica, en que el autor nos traza a grandes rasgos su filosofía, y en que noto aquella idea madre de que «debe considerarse verdad *cualquier ciencia sincera*», es decir, «inspirada por las necesidades de la época, del pueblo y del hombre que la siente». He aquí una manera vigorosa, y más sentida que pensada, de expresar el fecundo principio de la relatividad de todo conocimiento, principio que llevado de la esfera intelectual a la moral, es la base de toda profunda tolerancia. Es el esfuerzo del doctor Bunge ser tolerante de verdad, comprenderlo todo, explicárselo todo, no excluir más que la exclusión»³.

Mas, ¿qué hace que cada hombre, o al menos, que algunos o muchos hombres piensen de modo distinto y aun contradictorio a como lo hacen otros...? Se tropieza aquí con un sugestivo asunto: el de las raíces profundas de la composición bioquímica y estructural de cada ser humano. Precisamente, por ignorar esto al hablar del hombre, han incurrido en la charlatanería y el descrédito no pocos filósofos. De ahí, la necesidad de hacer una «metafísica intramundana», según ha postulado Zubiri.

Pero dejemos esto y volvamos a la educación. Parece que en vista de la relatividad del conocimiento, el problema de la educación se presenta como formación y desarrollo del ser humano, para que piense y actúe por su propia cuenta.

Y esto es lo que D. Miguel pretende. He aquí algunas pruebas de ello: «Y algunas veces me he puesto a indagar, como pesquisa de policía secreta, la vida de algunos de los jóvenes que cruzan así sus miradas con la mía. Alguno he podido vislumbrar —basta verlo y ver cómo mira— que es, como yo era a su edad, un solitario, ni fu ni fa, quiero decir, ni de F.E., ni de F.U.E., ni de J.A.P., ni de J.O.N.S., ni de T.Y.R.E., ni de requeté, ni socialista, ni comunista. Ni anarquista, aunque tal vez anárquico. O mejor autárquico. Que así era yo en aquel tiempo. No empotrado en masa. No disfrazado en una disciplina fajista —de batallón y de parada—, una indisciplina íntima. No buscando esconder en la audacia colectiva la cobardía individual. Y mejor que individual personal. Labrábame yo entonces, momento a momento, punto a punto, mi propia personalidad. Iba labrando mi obra, que es mi persona de todos y para todos. No me adiestraba en el manejo de pistola... sino de la pluma»⁴.

Aquí Unamuno habla de no ser uno más, sino de ser sujeto de pensamiento y de juicios propios. Pero al mismo tiempo indica que la personalidad de cada uno debe ponerse al servicio de los demás.

Y, más adelante, sigue insistiendo en la supremacía de la personalidad frente a la impersonalización colectiva:

«Bendito siglo XIX, el napoleónico, el liberal!... En este siglo que se anuncia antiliberal, antiindividualista, ¿qué absurdas individualidades —no personalidades—

se alzan como exponentes de colectividades sin juicio!. ¿Es que cabe nada más impersonal, más borroso que ese pobre Führer, un deficiente mental y espiritual? ¿Cómo puede fascinar a una masa humana —no digo pueblo— un sujeto de tan escandalosa ramplonería?

El pobre muchacho de mi ejemplo, el que cruza conmigo ejemplares miradas, éste aquí, que acaso me sueña a redrotiempo como un espejo pasado, no sabe que yo le sueño, al mirarle como me mira, tiempo adelante, espejando una sociedad en que se haya disuelto la personalidad humana. Aunque esto es imposible. Y más en España.

...¿Y qué será de este mozo, aquí de mi ejemplo, que no es ni F.E., ni F.U.E., ni J.O.N.S., ni J.A.P., sino que sueña en hacerse a sí mismo, en íntima disciplina, discípulo y maestro de sí mismo, escultor de su propia alma, que habría dicho nuestro Ganivet?...

Y ahora mira tú, mi mozo, mi compañero; tú que me miras, al cruzarnos, con mirada de inteligente: defiende y guarda tu mocedad, tu juventud. Defiéndela contra esa falsa juventud colectiva, de coro, de comparsa y de parada: defiende tu personalidad. Y cuando nos volvamos a cruzar en la calle, sábetete que te tiendo una mirada de ayuda y de socorro...»⁵.

No se trata, como alguien pudiera deducir de los grupos o colectividades que D. Miguel cita en los textos transcritos, de que éste, por sus encontronazos con la dictadura española, esté esquinado contra toda organización militar o política de carácter dictatorial. No, no es eso. Don Miguel ve el problema ampliamente y por completo al margen de su personal situación. Le repugna cualquier homogeneización, aunque nada tenga que ver con la política o la milicia. Buena prueba de ello son las siguientes palabras:

«Nunca olvidaré el desagradabilísimo efecto, el hondo disgusto que me produjo la algazara y el regocijo de un bulevar de París, de esto hace ya dieciseis años, y cómo me sentía allí desasosegado e inquieto. Toda aquella juventud que reía, bromeaba, jugaba y bebía y hacía el amor, me producía el efecto de muñecos a quienes hubieran dado cuerda; me parecían faltos de conciencia, puramente aparentes. Sentíame solo, enteramente solo ante ellos, y este sentimiento de soledad me apenaba mucho. No podía hacerme a la idea de que aquellos bulliciosos entregados a la *foi de vivre* fueran semejantes míos, mis prójimos, ni siquiera a la idea de que eran vivientes dotados de conciencia...»⁶.

Se trata, por tanto, de evitar toda despersonalización, de desarrollar y conservar la personalidad propia de cada cual. Es el mismo asunto que por aquella fecha hacía años venía preocupando a Ortega. Sólo que Unamuno no parece estar convencido de que tal despersonalización pueda llevarse a cabo, sobre todo en España.

En realidad, tal cuestión ha existido siempre —la Historia siempre es contemporánea (Toynbee)—; pero de modo especial se ha tomado conciencia de ella a

partir de la Ilustración, que se propuso como objetivo hacer al hombre capaz de pensar por su propia cuenta. Así, en 1784 escribía Kant:

«La Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad.

La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia, sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡*Sapere aude*! Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración».

La aplicación de estas ideas al campo de la educación infantil se llevó a cabo por obra y gracia de J.J. Rousseau. Sin embargo, éste parte de un principio a mi juicio erróneo: el de que el niño es naturalmente bueno y la sociedad lo pervierte. Consecuentemente con tal premisa, en su «Emilio» aconseja liberar al niño de las trabas de la civilización, para hacer posible que se desarrollen espontáneamente sus facultades bajo el influjo de la naturaleza. El maestro debe limitarse a velar, para que ninguna influencia extranatural pervierta al discípulo.

Como fin de la educación, Rousseau establece la formación del hombre para sí mismo.

Volvamos a D. Miguel. Este quiere que se desarrolle la personalidad de cada cual, pero no de modo espontáneo como el filósofo ginebrino. Se muestra decidido partidario de desarrollar y anular, respectivamente, lo que potencialmente haya de bueno y malo en el educando. Lo dice con claridad meridiana, al hablar de las obligaciones de los padres para con sus hijos y de las de cada generación con las que le siguen.

«El fundamento de los deberes de los padres para con sus hijos es, a mi parecer, la herencia; no estoy para con mis hijos tan obligado por haberlos engendrado como cuanto por haberlos engendrado tales cuales son, pues son como son, en gran parte, por ser hijos míos y no de otro. Lo que principalmente debo hacer es combatir en ellos todas aquellas tendencias que de mí hayan resultado perjudiciales en mi vida; ya que, conforme a aquel nuestro adagio de «genio y figura hasta la sepultura» no pueda yo ya corregirme en mí mismo, estoy en el deber de corregirme en ellos, robusteciendo lo bueno que de mí saquen y amenguando, si es que no logro borrarlo por completo, lo malo que les haya transmitido. Y de aquí mi deber de conocerme para conocerles mejor. Y este principio de la herencia, base de los deberes paternos, es también la base de los deberes de cada generación para con la que le sigue y a que educa. Difícil es que los españoles que pasamos de los veinte años nos corriamos ya, ni espero cambio alguno radical en nuestro modo de gobernarnos; hartos será que eduquemos a nuestros hijos para que mañana se gobiernen mejor. Y en esta educación compete un capital papel al Estado»⁷.

Por otra parte, la formación ha de ser integral y, por tanto, debe abarcar el aspecto social del ser humano. Este no debe ser formado sólo para sí mismo, sino

también para los demás. Así lo ve Unamuno. Y es importante resaltar esto, porque de sus textos hasta ahora examinados pudiera deducirse que da a la educación un fin individualístico, al estilo del filósofo de Ginebra. No hay tal. Unamuno fue un convencido de que se debe ofrecer a los demás lo que de bueno cada cual tenga. Y esta es la razón última del desarrollo y formación de la peculiar personalidad de cada uno. Pero pasa que a veces exagera uno de los extremos —el individual o el social—, para combatir la exclusividad del otro. De ahí, el grave riesgo que se corre si no se tiene en cuenta su total producción escrita sobre el asunto.

Al hablar del afán de sobresalir, consecuencia de la valoración capitalística del hombre por su rendimiento económico, don Miguel escribe:

«Es mi intento aquí indicar el efecto moral que por su fuerza produce tal manera de considerar las cosas. Como fruto natural y maduro de concepción semejante, y de las que de ellas fluyen, ha venido un oscurecimiento de la idea y el sentimiento de la dignidad humana. No basta ser hombre, un hombre completo, entero, es preciso *distinguirse*, hay que subir lo más posible del cero de la escala y subir de cualquier modo, hay que adquirir valor social de cambio. Y en esta encarnizada lucha por lograr la altura de cualquier modo que sea y apoyándonos en ajenas espaldas, no es el amor a la altura, sino el terror al abismo, lo que nos impele, es la visión pavorosa del mundo de la degradación y la miseria. No se aspira a la gloria cuando se tiembla ante el infierno, y el infierno moderno es la pobreza.

Se sacrifica la individualidad a la personalidad, se ahoga bajo lo diferencial, lo específico y común; no se procura el desarrollo integral y sano de la personalidad, no; se quiere caricaturizarse cuanto sea posible, acusar más y más rasgos diferenciadores a costa de la dignidad humana. La cuestión es elevarse y distinguirse, *diferenciarse* sin respeto alguno al necesario proceso paralelo de *integración*. Hay que llegar a originalidades, sin advertir que lo hondo, lo verdaderamente original, es lo originario, lo común a todos, lo humano...

No, el primer deber del hombre no es *diferenciarse*, es ser hombre pleno, íntegro, capaz de *consumir* los más de los diversos elementos que un ámbito diferenciado le ofrece. Y el deber de quien quiera se consagre a la ciencia o el arte es estimar su obra más grande que él mismo y buscar con ella, no distinguirse, sino la intensificación mayor de la vida propia y del mayor número posible de vidas ajenas»⁸.

Estas últimas palabras de don Miguel parecen copia literal de estas otras con que Jerónimo Bentham expone el fin del utilitarismo: «proporcionar la mayor felicidad al mayor número de personas posible».

Sobre *la educación como adaptación* del hombre al medio social, escribe don Miguel, al criticar la ya citada obra de Bunge:

«Más adelante se refiere al señor Bunge a aquella definición que de la educación dan muchos diciendo que es un *proceso de adaptación al medio*. Lo cual me sugiere la idea de que aquí en España hay dos procesos de adaptación al medio:

uno el del individuo a nuestro medio social, a la sociedad española, y otro el de esta misma sociedad al medio internacional o europeo, habiéndolo, por lo tanto, dos tareas educativas. Hay aquí, en efecto, que educar tanto a la sociedad toda cuanto al individuo para hacer que aquélla no quede rezagada entre los demás pueblos. Hay aquí que cumplir una labor de pedagogía y otra que llamaría de *demagogía*, si no tuviese este vocablo desde muy antiguo un sentido diversísimo y en el fondo opuesto al que quiero aquí darle —¿por qué no llamar a esto *demagogía*, acentuado como pedagogía, dejando la vieja palabra, demagogia, para el viejo sentido?— o de demopedia, como otros dicen. Y aquí surge de nuevo una faz de la vieja cuestión de los *universales*, la de si hemos de obrar sobre los individuos por el universal o sobre el universal por los individuos, si ha de modificarse la sociedad modificando antes al individuo y obrando sobre éste o es más eficaz obrar sobre las masas demagógicamente para modificar a los individuos... Tengo mi cátedra, procuro en ella no sólo enseñar la materia que me está encomendada, sino disciplinar y avivar la mente de mis alumnos, obrar sobre cada uno de ellos, hacer obra pedagógica; pero no desperdicio ocasión de hacerla demagógica, de dirigirme, ya por la pluma, ya de palabra, a muchedumbres, de predicar, que es para lo que acaso siento más vocación y más honda»⁹.

EL EDUCANDO

D. Miguel considera que los educandos por antonomasia son el niño y el joven. Pasado el umbral de los veinte años, juzga difíciles los cambios y las enmiendas. Recuérdese el texto transcrito sobre el deber de los padres para con sus hijos, perteneciente al estudio crítico sobre el libro de Bunge.

D. Miguel habla del niño con sacrosanto respeto. No hace del desarrollo del psiquismo infantil un estudio sistemático, como un psicólogo experimental; no. No sigue día a día, mes a mes, ni siquiera año a año la evolución del ser todo del niño, como por ejemplo, un Vermeylen. Pero descubre algunas de las más salientes notas del alma infantil.

Una de esas notas es la *ingenuidad*, la falta de doblez. El adulto lleva siempre dentro de sí un recinto secreto que no suele abrir a nadie. El niño es por completo transparente. No sabe esconderse en los pliegues del disimulo.

D. Miguel se extasía ante la inocencia infantil. Harto de la picardía que suele presidir el comercio de los adultos, parece consolarse con la contemplación de la ingenuidad del niño. Y es que en el fondo D. Miguel era un niño y como tal actuaba. «Tenía la inteligencia de hombre y de niño el corazón», ha podido escribirse con pleno acierto.

Una característica de la infancia que todos los psicólogos resaltan, es el egocentrismo. Este lleva al niño a afirmarse continuamente y a interpretarlo todo en función del «yo». Y así fue Unamuno en el terreno de los afectos, aunque su razón lo hacía

preocuparse por todos los demás. D. Ramón Pérez de Ayala, que estudió este asunto, recordaba unos años antes de su muerte que D. Miguel nunca había dicho España, sino siempre «mi España».

La conservación de esa ingenuidad propia de la infancia D. Miguel la considera como la más importante condición para la creación lírica. He aquí sus palabras en tal sentido:

«Un muchacho que había pasado tres años en un colegio inglés venía maravillado de la ingenuidad, de la simplicidad de los muchachos ingleses. «Son de lo más infantiles —me decía—; cada uno de nosotros, a los doce años, les damos cien vueltas: no sospechan que se les esté tomando el pelo; lo creen todo, les falta malicia». Y al oír a este joven español estas cosas, pensé en esa poderosa e íntima lírica inglesa, tal vez el más rico tesoro de imaginación de los tiempos modernos»¹⁰.

Unamuno nota también que *las emociones infantiles son pasajeras*, y que, por tanto, enseguida dejan el alma del niño en el limpio y habitual estado de ingenuidad de que estamos hablando. Así, escribe:

«Sí, la mar tiene sus galernas; pero su fondo, sus honduras, siempre inmutables. Las galernas, por terribles que sean, son pasajeras y son superficiales. Le fruncen el ceño, pero no le dejan arruga en la frente. Y es que la mar es siempre niña. Con la maravillosa antigüedad del alma de la niñez. Y así el pueblo. Sus revueltas —a que los pedantes de la política llaman revoluciones—, hasta cuando no lo son, le dejan intacto el seno de sus honduras»¹¹.

El niño es también enemigo de la monotonía y, por tanto, amigo del cambio. Tal vez esto esté en relación con su capacidad de asombro. Sea como quiera, D. Miguel apunta el fenómeno con las palabras que siguen: «Esa existencia uniforme, siempre igual, se vería diversificada por tales o cuales fiestas señaladas por el calendario. Esto da una cierta novedad, ya prevista, y sucede lo que sucede a los niños que gozan con estas novedades ya previstas, con esta especie de sistematización de lo imprevisto. Hasta las sorpresas se preparan. Y es la necesidad del cambio»¹².

También se da cuenta D. Miguel de que *el niño vive fuera de la percepción del tiempo y del espacio*.

«Es que el niño —dice Unamuno—, en su soledad creadora, mientras se está haciendo su mundo, soñándolo, entre otros niños, no vive ni sueña atado a lugar ni a tiempo. Vive en infinitud y en eternidad. Su vida no es tópica ni crónica. Ni topométrica ni cronométrica. Ignora la medida del espacio y la del tiempo. Ni el reloj ni el calendario rigen para él. Un solo día, ¡un día sin siguiente, sin un mañana! Y no sólo en los niños, sino en los santos. En los santos infantiles. Figurémonos un ermitaño anacoreta —o un cartujo— que no se aparta del pequeño jardín que ciñe a su celda y que no vive atenido ni horas ni a días diversos, ni a reloj ni a calendario; éste vive durante su vida toda un solo día. ¡Y un día sin un mañana! Ese único día se le va creciendo, se le va ahondando. ¿Monotonía? ¡No, no! Y así no se siente

envejecer, no siente venir la muerte, y cuando llega ésta, el eterno mañana, no la siente y se muere sin saber que se muere ni que ha muerto»¹³.

Para Unamuno, *el tránsito de niñez a mayoría*, el límite de la infancia, *está señalado por el saberse mortal*. Y tal saber hace su aparición en el horizonte vital del ser humano, al comienzo de la adolescencia, simultáneamente con la capacidad de engendrar nuevos seres.

«...La niñez espiritual se acaba en el hombre cuando descubre la muerte, que hay que morir, al anunciársele la pubertad —¡qué bien lo sabía Leopardi!—; pero don Quijote, que no tuvo niñez, sintió desde su principio la muerte... Y Teresa de Jesús pudo decir lo de que «muero porque no muero». En cambio los pueblos niños, aunque sepan con el entendimiento —«pues no son necios y algunos suelen ser inteligentísimos— que se tienen que morir, no lo creen con el espíritu...»¹⁴.

Y unas páginas antes escribe en el mismo libro:

«El que tiene experiencia de niñez, de infancia, propia o ajena, sabe cuándo se acaba esta infancia, cuándo llega el otro día y con él los otros días. Es cuando el niño descubre la muerte; que uno se muere. Porque antes, aunque vea morir a otro, o le vea muerto, no siente la muerte, no la descubre. Todos los padres observadores, todos los maestros —no quiero decir pedagogos, y menos si se apellidan laicos sin entender el apellido— han podido observar conmovidos, y aun acongojados, ese alborar de la conciencia de la muerte —que coincide, en los primeros vislumbres de la pubertad, con la conciencia del instinto sexual— cuando se cierra el día santo y único de la infancia»¹⁵.

EL MAESTRO

Con no menos estima que del niño D. Miguel habla del maestro. Pero tal palabra no se la aplica al mecánico enseñante ni al experimentador pedagógico a ultranza, no. D. Miguel sólo llama maestro al que pone toda su alma en perfeccionar seres humanos, en encender el fuego espiritual de los alumnos, en educarlos en suma.

Su *estima por el maestro* no está motivada, por tanto, por el qué, sino por el cómo de la enseñanza.

«Y este nombre de maestro —escribe— no implica en este caso nada de petulancia, sino que es, por el contrario, el más sencillo y el más humilde, pudiendo a la vez llegar a ser el más sublime. Maestro es el que enseña las primeras letras, y ni él las inventó ni para transmitir su enseñanza hace falta una inteligencia poderosa ni menos conocimientos extraordinarios. Pero puede enseñar a leer con tal espíritu y poniendo en ello tanta alma y tanto amor y tanta dedicación religiosa que llegue a verdadera sublimidad de magisterio la enseñanza de las primeras letras»¹⁶.

Unamuno se da perfecta cuenta de la influencia poderosa de la labor callada de los maestros en la forja de grandes personalidades y prestigios. Y es que, para alcanzar metas egregias en el arte o en la cultura, se precisa estar poseído por un sagrado entusiasmo, que de ordinario no se da sino en contacto con un auténtico maestro. Por el contrario, si el maestro no lo es de verdad, suelen formarse en el discípulo condicionamientos que lo colocan frente a la cultura en una actitud de repulsa. En tal sentido, escribe:

«En el prestigio de tantos hombres, cuyos nombres la fama lleva y exalta, ¿hasta qué punto entra la labor oscura de sus maestros?».

A las veces salva los mares del olvido en la historia algún maestro venerable, que nada nos dejó escrito, pero cuyo nombre pronuncian con respeto los que fueron sus discípulos. Así el nombre de Sócrates que Platón y Jenofonte, sobre todo, nos lo han transmitido rodeado de inmarchitable gloria y que con ella persiste a pesar de las fáciles rechiflas de Aristófanes. Porque el «Liceo», como tiene origen tan miserable y mezquino, se hunde pronto»¹⁷.

Por todo ello, es natural que Unamuno se duela intensamente por la *falta de consideración* que la tarea magistral padece en España.

«La inmensa mayoría de los españoles —dice—, aun de los que podríamos llamar cultos, dando grandísima extensión a este calificativo, maldito si creen en la eficacia del maestro de escuela ni en la importancia de los problemas pedagógicos; y si otra cosa dicen, o es de boquilla y por no desentonar o se engañan a sí mismos; les carga la ciencia y están convencidos de que los brutos e ignorantes son más felices que los intelectuales y cultos;... todo eso del sacerdocio del magisterio es aquí una mentira tan grande como la del magisterio del sacerdocio sería; un positivismo brutal y práctico —el teórico nos libera de este otro— infesta a nuestras clases dirigentes...»¹⁸.

Este positivismo de vía estrecha, tan característico del español, ya lo habían notado dos hombres de bien distinto perfil: Cajal y Menéndez Pelayo.

«Dominó en nuestros cosmógrafos —escribe Cajal, al hablar sobre el atraso científico español—, físicos, metalugistas, matemáticos y médicos la tendencia hacia lo útil inmediato, al practicismo estrecho. Se ignoró que sólo las ideas son realmente fecundas...»¹⁹.

Y don Marcelino escribe:

«España es uno de los pueblos menos misteriosos, menos soñadores, menos nebulosos, más apasionados y menos idealistas del mundo... En este país..., lo que más ha florecido siempre con más pujanza no es la ciencia pura (de las exactas y naturales hablo), sino sus aplicaciones prácticas y, en cierto modo, utilitarias».

Pero volvamos al magisterio. Don Miguel cree que es el egoísmo lo que hace apartar de la enseñanza a muchos bien dotados para ella. Y es que el hombre suele inconscientemente apreciar su trabajo según el relieve social que lo circunda.

«Es nuestro egoísmo y nada más que nuestro egoísmo, es el egoísmo ingénito y natural en todo hombre; pero agravado y exacerbado en el escritor; es el egoísmo y sólo el egoísmo, el que nos hace agarrarnos más a esta labor de publicista que va unida a nuestro nombre que no a esa otra labor silenciosa de maestros orales en que derramamos nuestro espíritu»²⁰.

Y líneas antes se lee:

«No nos damos bien siempre cuenta de lo que es la labor oscura y tenaz, de lo que es la obra de la palabra viva vertida un día y otro día en la intimidad del afecto que crea el trato, mirándose maestro y discípulo a los ojos, sintiéndose mutuamente la respiración cálida.

He escrito mucho en los años que llevo de vida —tal vez demasiado—, pero puede ser que, si bien mi nombre se salve, si es que se salva, del olvido mereced a esos mis escritos, mi espíritu, o mejor dicho, aquella parte del espíritu común que se me confió en depósito, perdure vivo después de yo muerto, gracias a esa labor oscura y paciente, de pecho a pecho, gracias a mis discípulos por España y fuera de ella derramados»²¹.

Entre las *cualidades que adornan al maestro*, tres son las principales según el pensamiento de Unamuno: la autoridad, el efecto de presencia o magnetismo personal y el amor a los discípulos.

La autoridad se basa no en la imposición tiránica, sino en el amor a la verdad y en la sincera exposición de ella. Todo el mundo conoce la autoridad que los alumnos conceden al catedrático que juega limpio, que no rehuye el enfrentamiento con problemas de solución difícil, que no trata de «camuflar» explicaciones de endeble montaje. Y también es de sobra conocido que esa autoridad no se la otorgan, los estudiantes, al profesor que escamotea los problemas, al que se sale por la tangente.

«Creo saber —dice Unamuno— el secreto de aquella su autoridad, y es el secreto mismo de la autoridad íntima de Walt Wihlman. Estriba en que esos hombres, aunque no faltos de un cierto dulce y humano humorismo, son serios, fundamentalmente serios, profundamente serios. Lo toman todo en serio, hasta la broma misma, y si saben jugar es seriamente. Son todo lo contrario de los necios señoritos, más o menos estetas, enamorados de superficialidades y aficionados al «titeo»....

Si el párrafo de la carta del maestro de Ganivet, que me ha inspirado este escrito, me ha llegado tan adentro, es porque en medio de tanto mequetrefe que busca unir su nombre a garrambainas literatescas, y cuando barrunta no poder lograrlo, se venga de su suerte «titeándose» de todo lo que no siente, levanta el ánimo el encontrarse con espíritus nobles, cuyo ahínco fue hacer sentir a los demás la augusta seriedad de la vida»²².

(Este párrafo, como los anteriores sobre el maestro, forman parte del comentario a una carta de González Garbín, maestro del malogrado Ganivet).

Otra de las cualidades es *el efecto de presencia o magnetismo personal* que caracteriza a todo maestro que de verdad lo sea. Es algo en lo que influyen el gesto y el tono de voz, la nobleza y autoridad del que habla. Acerca de ella D. Miguel se expresa con las palabras siguientes:

«Leyendo hace poco el excelente libro que sobre Walt Withman ha publicado León Bazalgette, me detenía a reflexionar sobre lo que nos dice acerca del efecto de presencia que el noble maestro de Camden producía sobre todos los que se le acercaban, de aquella especie de magnética influencia que irradiaba de su persona. He conocido hombres así, aunque tal vez no he tenido la dicha de conocerlos en el grado de Walt Withman, y uno de esos hombres era Bardón. No eran las cosas que decía las que nos impresionaban, sino su modo de decirlas: el gesto, el tono de su voz, la autoridad, en fin, con que las pronunciaba. Las cosas más vulgares se convertían en nobilísimas en sus labios...»²³.

La tercera característica es *el amor a los discípulos*. Esto ya lo había proclamado Pestalozzi: el amor —dice el pedagogo suizo— debe presidir la relación entre todos los hombres, como Cristo enseña. Pero hay facetas de la vida —como en la práctica médica o en el magisterio— en que el amor se hace más imperioso o imprescindible que en otras.

D. Miguel pone, como botón de muestra, el caso concreto del maestro de Ganivet y lo que él mismo siente:

«Aquel hombre singular, de recio temple y espíritu comprensivo; aquel hombre que parecía arrancado al marco del Renacimiento italiano y que se llamó Angel Ganivet, discípulo fue de González Garbín y muchas veces le oí hablar de éste con grandísima veneración y como del hombre que más había contribuido a formar su espíritu.

Y ahora viene lo de la carta...²⁴

Hablándome Garbín de ciertas sentencias... añade:

«Ellas me hacen recordar a aquel discípulo amadísimo mío, Angel Ganivet... Los maestros pasamos por ignorados días de luto y de gran aflicción. ¡Yo en un corto período de tiempo he llorado a mi querido Angel...!».

Llevo (yo, Unamuno) unos veintitrés años dedicado al magisterio —en esta Universidad diecisiete— y son ya bastantes los jóvenes que por mi han pasado, y creo estar en tan buena disposición como el que más para comprender toda la íntima amargura, toda la intensidad de afectos que late bajo esta sencillísima frase: *Los maestros pasamos por ignorados días de luto y de gran aflicción*.

Yo, que sé cuánto quería Ganivet a su maestro Garbín y de cuánto se le confesaba deudor, comprendo... Es un dolor comparable, creo, al del padre que ve morir a su hijo cuando este empieza a formar familia y a continuar en ella la sangre y el nombre de aquél, antes de que a su vez tenga hijos»²⁵.

COMO EDUCAR

Ante todo es preciso *ajustarse a la manera de ser*, a las características psicológicas *de los educandos*. No basta con que un maestro conozca bien el engranaje lógico de una disciplina, para enseñarla de modo eficiente, no. Necesita conocer el peculiar modo de captarla los alumnos, en función del desarrollo psicológico por ellos alcanzado. No se puede imponer a un niño un modo de actuar en la vida, dependiente por completo de la lógica adulta. El niño piensa y siente de modo distinto, y a veces radicalmente opuesto, a como el adulto lo hace. Lo que para el hombre es extraordinariamente fácil, puede para el niño ser sobremanera complicado; lo que para aquél puede ser de grave seriedad, puede ser para éste extremadamente cómico. Como los psicólogos dicen, el niño es cuantitativamente y cualitativamente distinto del hombre. Igual puede decirse del adolescente y del joven. Y todo esto es preciso tenerlo en cuenta en el quehacer educativo. He aquí cómo lo expresa Unamuno.

Don AVITO CARRASCAL, personaje de Amor y Pedagogía, sorprende a su hijo recitando imcomprensibles poesías de juego infantil, y acude a D. Fulgencio, el filósofo, a ver qué le dice del caso. La conversación se traba del siguiente modo (habla primero D. Fulgencio).

«¡Esfuerzo por salirse del escenario, por sacudirse de la verosimilitud, ley de nuestra tragicomedia!²⁶.

— ¿Y qué hacer?

— ¿Qué hacer? Dejarle, dejarle que vuele, que él tendrá que volver a tierra a picar el grano pisando en suelo firme. No se cogen granos volando. Sólo lo lógico da de comer...

— ¿Dejarle?

— ¡Sí, dejarle! ¿Ha sido Vd. alguna vez niño, Carrascal?

Avito vacila ante esta pregunta y responde:

— No lo recuerdo al menos... Sí, sé que lo he sido porque he tenido que serlo, lo sé por deducción, y sé que lo he sido por los que de mi niñez me han hablado, lo sé por autoridad, pero la verdad, no lo recuerdo, como no recuerdo haber nacido...

— Aquí, aquí está todo, Avito, ¡aquí está todo! ¿Usted no recuerda haber sido niño, usted no lleva dentro al niño, usted no ha sido niño, y quiere ser pedagogo? ¡pedagogo quien no recuerda su niñez, quien no la tiene a flor de conciencia!, ¡pedagogo! Sólo con nuestra niñez podemos acercarnos a los niños...»²⁷.

Por otra parte, Unamuno se muestra, y con razón, encarnizado enemigo de los que utilizan al alumno como medio para hacer experiencias, sin ulterior finalidad. Y es que, en efecto, la experimentación por la experimentación, en la escuela, es costosa e inútil. Observar y hacer experimentos sólo por el gusto de trazar unos

gráficos, con líneas de distintos colores, es pueril cuando no ridículo. Si del resultado de una experiencia no se ha sacado partido, para mejorar la educación, más vale no hacerla. Unamuno, a este respecto, descarga su mordaz ironía sobre el maestro de Villasola. Veamos.

«El maestro de Villasola —dice Unamuno— era perspicacísimo y entusiasta como pocos por su arte; así es que tan luego como entrevió en el muchacho una inteligencia compacta y clara, sintió el gozo de un lapidario a quien se le viene a las manos hermoso diamante en bruto.

«¡Aquél sí que era ejemplar para sus ensayos y para poner a prueba su destreza! ¡Hermoso conejillo de Indias para experiencias pedagógicas! ¡Excelente materia pedagogizable en que ensayar nuevos métodos en ¡*anima vili!* Porque la honda convicción del maestro de Villasola —aun cuando no llegara a formularse— era que los muchachos son medio para *hacer* pedagogía, como para hacer patología los enfermos. «La ciencia por la ciencias misma» era su divisa expresa, y la tácita, la de debajo de la fórmula, esta otra: «La ciencia para mi solaz y propio progreso»²⁸.

Unamuno sigue la exposición del procedimiento del maestro de Villasola, que se proponía hacer un sabio de su distinguido alumno, pero lo que logra al fin es un fracasado. Igual ocurre en «Amor y pedagogía».

Pero, por debajo de todo esto, está la *creencia de D. Miguel de que la pedagogía es inútil*, de que el verdadero influjo educativo no puede ser reducido a fórmulas. Tal influjo nace de la personalidad misma del educador, no del aprendizaje de recetas. Y, en este sentido, contrapone las figuras del educador, del maestro y la del pedagogo, conforme ya se ha visto.

«Nunca olvidaremos —son palabras de Unamuno sobre don Francisco Giner de los Ríos— nuestras conversaciones con él, con nuestro Sócrates español, con aquel supremo partero de las mentes ajenas. Y, después de una de aquellas intensas charlas con él, volvíamos a casa tal vez sin haber recibido de él ninguna nueva idea; pero lo que vale más, mucho más, con nuestras propias ideas, antes turbias, aclaradas ahora, habiendo descubierto en nosotros mismos puntos de vista que ignorábamos antes, conociéndonos mejor y conociendo mejor nuestros propios pensamientos que nos conocíamos y los conocíamos antes de habernos acercado a él. Este era el maestro.

¡Y no digamos el pedagogo, no! En esto de la pedagogía discrepábamos de él acercándonos más al criterio de Wundt, de Münsterberg, de Fonille, que él, Giner, en este su libro sobre la Universidad española, que acabamos de leer, menciona. Aquel su magisterio, aquella su maestría no es posible reducirla a fórmulas transmisibles y menos, a recetas. Era el hombre, y el hombre se da en espíritu, pero no es posible traducirlo en letra...»²⁹

Y, como no podía menos, concede Unamuno, catedrático de griego, un gran valor educativo al estudio y conocimiento de *las lengua clásicas*, griega y latina, y a los de sus respectivas literaturas.

«Recibo hoy —escribe don Miguel— una carta de mi amigo y compañero don Antonio González Garbín..., anciano venerable y benemérito, hoy casi ciego, que durante una larga vida ha estado educando silenciosa y pacientemente a generaciones de jóvenes en el amor y el gusto de las culturas clásicas, griega y romana.

Al leer esto es fácil que se encoja de hombros y deje diseñarse en sus labios una sonrisa alguno de esos que se figuran que el conocimiento directo y el trato con aquellos escritores que han amaestrado a tantas generaciones es hoy por lo menos superfluo. Pero como yo creo que aunque el conocimiento y cultivo de la antigüedad clásica no contribuye desde luego a aumentar las rentas de un país, contribuyen, y mucho, a apartar a lo más florido de sus intelectuales de los fáciles pero funestos caminos de la superficialidad, me atengo a creer que González Garbín ha hecho no poco por formar caracteres»³⁰.

En aras de la *formación integral*, de que ya se ha hablado, D. Miguel se muestra *enemigo de la radical separación de la enseñanza de las ciencias y las letras*. Tal separación produce, en efecto, una formación unilateral que hace que los de letras queden muchas veces disueltos en mera verborrea, mientras los de ciencias apenas si aciertan a expresar con mediocre claridad y corrección su pensamiento.

Unamuno dice en el comentario al libro de Bunge:

«Trata éste [el autor] en el capítulo V de este mismo libro II de los planes de estudios secundarios, y hay en él una interesantísima referencia a esa perniciosa separación entre los estudios de ciencias y letras. Mil veces he observado, en efecto, cuán iliteratos son nuestros hombres de ciencia, qué mal escriben y exponen, qué pesados y soporíferos son, y cuán incientíficos nuestros literatos, qué enormes disparates sueltan, qué huecos y superficiales resultan. Desde aquel literato que al decirle yo de un amigo mío que era ingeniero me respondió: ¿Ingeniero? ¡Ah, sí! ¡Uno que se ocupa en cosas sin importancia!», hasta un amigo mío que suele decirme: «¿Poeta? Bueno, sí, ¡un pobre inútil!», hay toda una gradación de figuras. Desdeñar la poesía arguye tanta estrechez de espíritu como desdeñar la geometría. Y ambas necedades se dan. Y en España no es cierto, como se dice, que nos pierdan la retórica y la oratoria, sino la mala retórica y la mala oratoria, contando entre la mala a casi toda la que pasa por buena... Lo que nos hace falta no es dar a todos una sólida instrucción en ciencias y en letras, sino no enseñar éstas dissociadas, sino asociadas. La metafísica que se enseña en nuestras Facultades de Letras es deplorable, porque carece de toda sólida base científica, así como las ciencias carece de base filosófica; disertase en nuestras cátedras de filosofía acerca de la noción del infinito sin la menor tintura de cálculo infinitesimal y se enseñan ciertas ciencias sin el menor vislumbre del problema del conocimiento...»³¹

En función de esa misma formación integral, D. Miguel da *gran importancia a la educación religiosa*. Se muestra contrario a impedir que las órdenes monásticas enseñen y eduquen, y no cree que pueda darse en rigor educación alguna neutral.

La educación, la enseñanza, está siempre impregnada de las ideas, de las creencias e increencias del que la da. Y esto sentado, Unamuno, entre el fanatismo religioso o el antirreligioso, se inclina por el primero.

«Repito —escribe— que todo este capítulo III del libro II (de la obra de Bunge), escrito con un espíritu amplísimo y muy noble y elevado, merece leerse y meditarse en España, hoy que frente a la barbarie tradicional quieren traernos algunos la barbarie volteriana y que hallan curso necedades anticristianas que delatan la más profunda ignorancia y la más deplorable inespiritualidad»³².

Y una página antes: «Tengo observado la inmensa diferencia que va de los librepensadores a quienes se educó más o menos religiosamente, aunque fuera en las formas más impuras de religión, y aquellos otros a quienes se criara en principios de irreligión. Los primeros aun siendo ateos y, en toda la extensión del vocablo, materialistas, no saben bien cuánto jugo y savia dan a su vida mental y espiritual las profundas aguas de la niñez, oreadas en algún aliento religioso, y al educar a los segundos, a sus hijos, en irreligión, ignoran que los privan de lo mejor que ellos tienen, de la raíz positiva, hasta de aquello que de fecundo y noble tiene su librepensamiento...»³³.

Para terminar, diré que, acerca de *los castigos públicos*, D. Miguel no se muestra en absoluto confiado. Refiere uno de esos castigos administrado a un compañero de colegio. Este estaba inclinado sobre el regazo del maestro, y cada uno de los alumnos le daba un alpargatazo en el trasero. Unamuno analiza magistralmente las reacciones producidas en el alumnado:

«Hubo amigo del tal Ene (así se llamaba la víctima) que, con el pretexto de una necesidad fisiológica absoluta, penetró en el excusado «como en un asilo», refugiándose allí. Pero también hubo quien le dio el alpargatazo con toda su alma y cerrando bien la boca al dárselo. Y esto nos indignó porque era una venganza, una cochina venganza, y es infame convertir en venganza el castigo. El supliciado se diría, de seguro, viéndole por entre las piernas: ¡ya caerás! Y así fue, que bien lo pagó más tarde, pues no hay plazo que no llegue ni deuda que no se cumpla. El final del ejemplar castigo fue el imaginable. Ene se fue con los ojos secos, tal como había venido, haciendo exclamar al maestro que el chiquillo parecía de estuco.

Decididamente, los castigos ejemplares son los que menos sirven de ejemplo por lo que tiene de teatro»³⁴.

* * *

Hasta aquí, algunos pensamientos de Unamuno sobre el quehacer educativo, expuestos según los apartados señalados al principio³⁵. Sirva ello de modesto homenaje al egregio pensador, en este año del cincuentenario de su muerte.

Los textos de don Miguel utilizados, pertenecen, todos o casi todos, a los veinte primeros años del presente siglo. Esto significa que son textos de madurez, ya que su autor frisaba los treinta y siete, cuando se inicia dicha centuria. Además, en tal tiempo, eran ya varios años los que Unamuno llevaba en Salamanca, entregado a la docencia: concretamente, desde el curso 1891-92; y, por otro lado, son también ya varios los hijos que le han nacido.

Lo anterior significa que, a través de los textos de Unamuno, hablan a la vez un padre y un maestro ejemplares, adornados uno y otro de excepcional bondad y de sutil talento. Esto implica, a su vez, la conveniencia de leer a nuestro gran escritor cuantos, a diario, nos esforzamos por ser de verdad educadores. Pero, al leerlo, tengamos siempre en cuenta la advertencia de Ortega:

«... El espíritu de Unamuno es demasiado turbulento y arrastra en su corriente vertiginosa, junto a algunas sustancias de oro, muchas cosas inútiles y malsanas. Conviene que tengamos fauces discretas».

Leamos, pues, a Unamuno; pero leámoslo de forma inteligente, provistos de buido espíritu crítico: como sin duda él, que tanto y tan bien había leído, querría que otros le leyesen.

NOTAS

- 1 Intencionadamente, tal novela —*Amor y pedagogía*— apenas si va a ser aquí utilizada debido a su carácter irónico. Preferimos utilizar los textos en que habla Unamuno con absoluta seriedad, aunque no exenta de humorismo.
- 2 RAMON CAJAL, S. (1955).: *Mi infancia y juventud* (Madrid, Espasa-Calpe), p. 135.
- 3 UNAMUNO, M. (1961).: *La dignidad humana* (Madrid, Espasa-Calpe), p. 74.
- 4 UNAMUNO, M. (1967).: *Visiones y comentarios* (Madrid, Espasa-Calpe), p. 108 s.
- 5 UNAMUNO, M.: *Ibidem.*, p. 110.
- 6 UNAMUNO, M. (1963).: *Algunas consideraciones sobre la literatura hispanoamericana* (Madrid, Espasa-Calpe), p. 120 s.
- 7 UNAMUNO, M.: *La dignidad humana*, ed. cit., p. 85.
- 8 *Ibidem.*, p. 13 s. y 18.
- 9 *Ibidem.*, p. 86 s.
- 10 UNAMUNO, M. (1969).: *Contra esto y aquello* (Madrid, Espasa-Calpe), p. 39.
- 11 UNAMUNO, M.: *Visiones y comentarios*, ed. cit., p. 104 s.
- 12 UNAMUNO, M. (1965).: *Por tierras de Portugal y de España* (Madrid, Espasa-Calpe), p. 171.
- 13 UNAMUNO, M.: *Visiones y comentarios*, Ed. cit., p. 38.
- 14 *Ibidem.*, p. 47 s.

- 15 Ibidem., p. 38 s.
- 16 UNAMUNO, M.: *Contra esto y aquello*, ed. cit., p. 132.
- 17 Ibidem., p. 130.
- 18 UNAMUNO, M.: *La dignidad humana*, ed. cit., 87 s.
- 19 RAMON y CAJAL, S. (1956).: *Los tónicos de la voluntad* (Espasa-Calpe), p. 157.
- 20 UNAMUNO, M.: *Contra esto y aquello*, ed. cit., p. 132.
- 21 Ibidem., p. 130 s.
- 22 Ibidem., p. 134.
- 23 Ibidem., p. 133.
- 24 Se refiere Unamuno a la mencionada carta a él dirigida por González Garbín.
- 25 UNAMUNO, M.: *Contra esto y aquello*, ed. cit., p. 129 s.
- 26 Se refiere a la educación que están dando al referido niño, según los módulos de la lógica adulta y, por tanto, sin la más mínima adaptación a la mentalidad infantil.
- 27 UNAMUNO, M. (1956).: *Amor y pedagogía* (Madrid, Espasa-Calpe), p. 59.
- 28 UNAMUNO, M. (1960).: *El espejo de la muerte* (Madrid, Espasa-Calpe), p. 107.
- 29 UNAMUNO, M.: *Obras Completas, V* (Madrid, E. Aguado), p. 319-321.
- 30 UNAMUNO, M.: *Contra esto y aquello*, ed. cit., p. 129.
- 31 UNAMUNO, M.: *La dignidad humana*, ed. cit., p. 83 s.
- 32 Ibidem., p. 82 s.
- 33 Ibidem., p. 80 s.
- 34 UNAMUNO, M. (1958).: *Recuerdos de niñez y de mocedad* (Madrid, Espasa-Calpe), p. 14.
- 35 Para una más amplia información sobre algunos aspectos del tema, pueden leerse los siguientes trabajos:
 - CRUZ HERNANDEZ, M. (1952).: «La misión socrática de M. de Unamuno», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, III, 1965.
 - AGUILERA, C. (1965).: «Pensamiento educacional de D. Miguel de Unamuno», en *Revista Calasancia*, nº 44, octubre-diciembre, 1965.
 - DELGADO, B. (1973).: *Unamuno educador*, (Madrid, E.M.E.S.A.).