



**La formación ético-normativa de la persona como *telos*
educativo de la *paideia* de Miguel de Unamuno**

*A formação ético-normativa da pessoa como telos
educativo da paideia de Miguel de Unamuno*

*The ethical-normative education of persons as the educational
telos of Miguel de Unamuno's paideia*

EMANUEL JOSÉ MAROCO DOS SANTOS¹

Resumen

En el presente artículo, que procurará establecer los fundamentos filosóficos de la *paideia* unamuniana, determinaremos los postulados antropológico-educativos que Unamuno propuso a la comunidad académica española de finales del siglo XIX y principios del XX y que, todavía hoy, merecen ser estudiados por su carácter perenne y por sus implicaciones antropológicas. Nos interesará analizar su defensa del desarrollo ético-normativo de la persona humana como *telos* pedagógico del acto educativo. Para ello, daremos especial relieve a sus propuestas de desarrollo de las facultades humanas del sentimiento, de la voluntad y de la imaginación, así como a su deseo pedagógico de desarrollo de las varias dimensiones de la naturaleza humana, dentro de las cuales se destacan: la individual, la social, la política, la ética, la estética y la religiosa.

Palabras clave: persona, imaginación, sentimiento y voluntad.

¹ Doutor em Filosofia pela Universidad de Salamanca, Espanha, com título reconhecido pela Universidade de Coimbra. E-mail: emanuel.ejms.santos@gmail.com

Resumo

No presente artigo, que procurará estabelecer os fundamentos filosóficos da paideia unamuniana, determinaremos os postulados antropológico-educativos que Unamuno propôs à comunidade académica espanhola de finais do século XIX e princípios do XX e que, todavia, hoje merecem ser estudados pelo seu carácter perene e pelas suas implicações antropológicas. Interessar-nos-á analisar a sua defesa do aperfeiçoamento ético-normativo da pessoa humana como telos pedagógico do ato educativo. Para isso, daremos especial atenção às suas propostas de desenvolvimento das faculdades humanas do sentimento, da vontade e da imaginação assim como ao seu desejo educativo de desenvolvimento das varias dimensões da natureza humana, dentro das quais se destacam: a individual, a social, a política, a ética, a estética e a religiosa.

Palavras chave: *pessoa, imaginação, sentimento e vontade.*

Abstract

In this article we establish the philosophical foundations of Unamuno's paideia and determine the anthropological-educational postulates that Unamuno proposed to the academic community in Spain at the turn of the 19th to the 20th century, and which still merit study today owing to their enduring nature and anthropological implications. We also analyse his defence of a person's ethical-normative development as the pedagogical telos of the act of education. In doing so, we highlight in particular his proposals for developing the human faculties of sentiment, will, and imagination, as well as his pedagogical wish to develop the various dimensions of human nature, the most important of which are the individual, social, political, ethical, aesthetic and religious dimensions.

Key words: *person, imagination, sentiment and will.*

Recebido em: agosto de 2016

Aprovado para publicação em: outubro de 2016

Lo más importante en un pueblo debía ser formar hombres; la más sagrada misión, la de educar a los jóvenes. Y, sin embargo, los problemas pedagógicos apenas interesan, el maestro es en realidad menospreciado, y los padres sólo de pico se cuidan de la educación de los hijos (Unamuno, 1971: 571).

Si se tiene en consideración el fragmento con el cual empezamos este estudio del pensamiento pedagógico de Unamuno, que hemos recogido de su ensayo “Educación y herencia económica”, de 1896, verificamos, por de pronto, que la gran propuesta educativa de nuestro autor para su España finisecular decimonónica radica en la *formación de hombres*. Don Miguel, como podemos observar, no dice que lo más importante es la *instrucción de las jóvenes generaciones*, sino que afirma que lo verdaderamente decisivo es la *formación de personas*, únicas e insustituibles, lo cual implica que lo significativo para la España de su época era la *formación ético-normativa de los individuos* (Unamuno, 1971: 312). Por cuestiones metodológicas que se vinculan con la correcta comprensión de las tesis educativas unamunianas hemos estructurado el presente estudio en tres capítulos. En el primero determinaremos el *telos* pedagógico de la educación preconizada por Unamuno. Y en los dos siguientes detallaremos la forma como dicho *telos* pedagógico debe concretarse en el desarrollo armonioso de la naturaleza humana.

Para el pensador vasco-salmantino, la defensa del *desarrollo ético-normativo de la persona humana* era el *telos* pedagógico por excelencia de la educación, tanto en su *dimensión pedagógica*, concerniente a la educación del niño, como en su *dimensión demagógica**, relativa a la educación del pueblo (Unamuno, 1966: 738). Al establecer dicha finalidad educativa, rechazó conscientemente el ideal educativo alemán, el del *Fachmann* o del doctor especialista, a favor del ideal inglés del *Gentleman*, tanto más cuanto creía que la formación de caballeros cultos y finos sería el ideal pedagógico más adaptado a su España finisecular decimonónica inmersa en un profundo retraso cultural y científico (Unamuno, 1970: 241). Para Unamuno, como veremos, y esto independientemente de los condicionantes sociales, económicos, políticos y culturales de cada país, la finalidad de la educación no puede consistir en hacer *especialistas* en esta o aquella rama del saber, sino en formar *personas* en consonancia con la *ipseidad* cultural o espiritual del propio pueblo (Unamuno, 1966: 755)².

² Con relación a dicha distinción que Unamuno propone entre los ideales educativos inglés y alemán, subrayamos que no es nuestro objetivo analizarla en este estudio, ya que, no pudiendo ser aceptada sin hacer todo un conjunto de concesiones, implica un desarrollo histórico-sociológico y teórico-conceptual que no podemos hacer aquí. Asimismo, más allá de saber si es correcta o no la identificación y consecuente distinción que nuestro autor hace entre los referidos ideales pedagógicos, lo decisivo es comprender su toma de posición pedagógica, que sostiene que lo fundamental en materia educativa es la formación ético-normativa de la persona humana, lo que identifica como ideal educativo inglés. Todas las referencias, pues, que haremos a lo largo del presente estudio a los susodichos ideales educativos deben ser circunscritas a este aspecto de su pensamiento, que Unamuno desarrolla en su ensayo “Sobre la enseñanza del clasicismo”, de 1907 (Unamuno, 1970: 241).

Para concretar dicha propuesta educativa nuestro autor planteó el desarrollo de las *facultades humanas* del *sentimiento*, de la *voluntad* y de la *imaginación* como *conditio sine qua non* del desarrollo de la *persona humana*. Al rector salmantino, romántico, pero también vitalista y existencialista, el *racionalismo* filosófico de Descartes y Leibniz y el *empirismo* inglés de Locke y Hume, asimilados, primero, por el *ideal ilustrado* de Kant y, después, por el *positivismo cientificista* del siglo XIX, le parecían visiones muy estrechas de la naturaleza humana y, por ende, desacertadas en sus fundamentos educativos. Fue por ello que, rechazando las facultades tradicionales de la sensibilidad y de la razón, que constituían el centro de la educación finisecular decimonónica española, señaladamente filosófico-escolástica, propuso un modelo educativo que, vertebrado en la *persona*, pretendía el desarrollo de la *voluntad*, el *sentimiento* y la *imaginación* de los jóvenes alumnos (Unamuno, 1918: 28-29).

Pero, la sustitución de las facultades tradicionales de la *razón* y de la *sensibilidad* por las del *sentimiento*, de la *voluntad* y de la *imaginación* fue tan sólo el primer paso en la estructuración de su *paideia* educativa, ya que, después de establecer las facultades epistemológicas principales de su hombre de carne y hueso, creyó que sólo el desarrollo integral de todas las dimensiones de la naturaleza humana podría formar hombres en todas las dimensiones de su ser. Dentro de las dimensiones del ser que Unamuno enfatiza en la naturaleza humana se destacan la *individual*, la *social*, la *estética*, la *ética* y la *religiosa*. Y es a estas dimensiones a las que consagraremos el último capítulo del presente estudio.

Quisiéramos, tan sólo, antes de empezar el análisis al pensamiento pedagógico unamuniano contextualizarlo en su época. Lo primero que debemos afirmar es que Unamuno es uno de los miembros, quizás el más destacado, de la conocida *Generación de 98*, que tuvo su origen, como es bien sabido, en la pérdida de las últimas colonias españolas. Fue, pues, como reacción al *Desastre del 98*, que implicó la muerte del ensueño hegemónico e imperialista español, que nuestro autor y los demás miembros de su generación han intentado regenerar a España a través de una obra pedagógico-política.

A este propósito, y sin minusvalorar el contexto histórico y sociológico de la España de finales del siglo XIX y principios del XX, cabe subrayar, en la misma línea de Gómez de la Torre (2000: 20), que dicho interés por los problemas educativos era compartido por gran parte de los países europeos, en consecuencia del colapso del viejo sistema geopolítico mundial, y que, a raíz de ello, se difundía por toda Europa en la figura de la *École Nouvelle* o de la *Progressive School*, habiendo, incluso, centros prestigiados de investigación pedagógica como el *Bureau Internacional des Écoles Nouvelles*, de Ginebra (Juan Cabezas, 1962: 232).

Asimismo, el citado *Desastre del 98* fue, tan sólo, el desencadenante histórico español que ha llevado a un conjunto de intelectuales, sobre todo, los de la *Generación del 98*, a interesarse por los problemas educativos. Sin embargo, aunque dicho interés por la educación no haya sido algo típicamente español, lo cierto es que la visión educativa unamuniana dista extraordinariamente de la visión comúnmente aceptada en su época, hallando en la figura del héroe cervantino, en Don Quijote, tal como éste es concebido en el último capítulo de *Del sentimiento trágico de la vida*, de 1913, el centro de sus preocupaciones filosófico-educativas.

Analícemos, pues, a continuación, algunos de los aspectos de las propuestas educativas unamunianas, sobre todo las relacionadas con la formación ético-normativa de la persona.

1. El desarrollo ético-normativo de la persona: la intrahistoria nacional como expresión del ideal humano

Yo salí de ahí, me eché al mundo, bregué aguijoneado por el apetito de prestigio y fama, y usted se ha quedado forjando espíritus infantiles, ayudando a hacer hombres, atento a la tarea más fructuosa, más íntima, más noble y a la vez más abnegada, porque es acaso la que menos agradecimiento encuentra. Usted ha iniciado las generaciones en el camino del saber; con toda la resonancia que pueda alcanzar en mi nombre, jamás creo será mi labor tan íntima, tan profunda como su oscura y santa labor (Unamuno, 30.X.1900, Archivo C-MU)³.

Si tuviéramos que cristalizar, en una única proposición o axioma incontrovertible, la finalidad del acto educativo en Unamuno, podríamos afirmar que todos sus ensayos, obras, novelas, cuentos o cartas, es decir, todos los documentos que tratan explícitamente del tema, hacen patente, de una forma u otra, que el *telos* del acto educativo es la *formación del hombre*. Con esta toma de posición, así enfocada en su *lato sensu*, el rector salmantino asume como suyo el ideal pedagógico que han suscrito todos los teóricos de la educación en todas las épocas históricas. Prueba de que la formación de la persona humana constituye el *telos* de su *paideia* es la propia exegesis del texto unamuniano que no deja de apuntar en esta misma dirección. En este aspecto, son muy sugestivas las interpretaciones de Delgado Criado (1973: 167) y Blanco Prieto (2011: 571), ya que han puesto de relieve que, en Unamuno, la *formación del hombre* como *persona* se sobrepone a cualquier orientación pedagógico-política de carácter socialista, republicano o monárquico, o a cualquier orientación pedagógico-técnica de erudición, de siderurgia o de boticaria, ya que, a su juicio, hacer hombres no es hacer “socialistas, republicanos o monárquicos”, así como no es hacer “eruditos [...], siderúrgicos [o] boticarios”. La formación política o técnica del hombre no tiene, pues, como vemos, ninguna relación con la tarea de educar para don Miguel. Por lo demás, su obra *De la enseñanza superior en España*, de 1899, no deja lugar a dudas cuanto a su posición teórica, ya que, en la misma, Unamuno no dejó de afirmar, en tono polémico, como es su costumbre, que la misión de las *universidades* no estriba tanto en otorgar *títulos* como en *formar hombres* (Unamuno, 1966: 738). Don Miguel, al asumir dicha toma de posición, quiso dejar bien clara su postura en cuanto a la finalidad del acto educativo, que, a su juicio, no puede ser otra que la formación de la *persona* humana. Pero quizás sea la carta que Unamuno dirigió a su paisano Juan Arzadun, el 18 de diciembre de 1890, el pasaje de su obra más significativo a este respecto, ya que, en la misma, nos desvela el referido ideal educativo a partir de su deseo de educar a un niño desde el momento de su nacimiento, esto es, a partir de su deseo de hacerse padre. Dado que ambos pasajes son significativos vamos a continuación a transcribirlos para que el lector pueda formar una idea clara de cómo Unamuno concebía el *telos* educativo que debería regir todos los grados de enseñanza de su España finisecular decimonónica.

³ Este fragmento está recogido de la carta que Unamuno envió a don Sandalio Benito, su maestro de primeras letras en Bilbao, el 30 de octubre de 1900. No hallándose condensada en las *Obras Completas* del autor, editadas por Manuel García Blanco, puede ser consultada en el Archivo de la Casa-Museo Unamuno, de Salamanca.

Empecemos, primero, por lo que Unamuno cristalizó en su obra *De la enseñanza superior en España*, de 1899:

¡Títulos, títulos! ¿Hombres? ¿Para qué nos hacen falta hombres? Licenciados es lo que necesitamos. El hombre que no es más que hombre, lo menos que hoy se puede ser, se muere de hambre mucho antes que el licenciado, digan lo que quieran los doctores fracasados. ¡Pobre, sí, pobre, pero hidalgo! Y el título de licenciado es un título de nobleza, y como tal se estima (Unamuno, 1966: 738).

Analícemos, ahora, lo que nuestro autor condensó en la carta que envió a Juan Arzadun:

Ahora creo que hacer un hombre es la obra de arte más delicada y gloriosa; porque no se trata de engendrarle y dejarle así, entregado en manos de maestros imbéciles y en un mundo que no conoce. No sabes las ganas que tengo de coger a un niño por mi cuenta, desde que nace, sin que nadie pueda ponerme trabas, y hacerlo yo, enseñarle yo, a querer, a sentir, a pensar. Los padres que no hacen a sus hijos, no tienen razón de quejarse de ellos por nada ni en ocasión alguna. Es horrible lo que pasa. Es la educación tan detestable que da horror (Unamuno, 1996: 32).

Ahora bien, si, en términos generales, Unamuno comparte con todos los teóricos de la educación la *formación del hombre* como *telos* del acto educativo, no podríamos decir lo mismo en lo que respecta al modo como lo concibe e interpreta. La correcta comprensión de su propuesta educativa se hace más inteligible si se enmarca a partir de su posicionamiento teórico con respecto a los modelos educativos inglés y alemán. Para Unamuno, que se aleja conscientemente del modelo germánico del *Fachmann* a favor del inglés, los especialismos⁴ deberían ser inmediatamente impugnados a favor de una concepción generalista del saber. En la formación de dicha toma de posición, como lo afirman con mucho acierto Delgado Criado (1973: 66) e Yvonne Turin (1982: 62), jugó un papel decisivo su *realismo educativo* que, al arrancar de las altas tasas de analfabetismo, consideraba que su España finisecular no necesitaba de ingenieros ni de doctores, sino de aumentar los niveles de escolarización y de cultura de las clases bajas de la sociedad española. Unamuno, al asumir dicha postura, terminó por acercarse al modelo educativo inglés del *Gentleman*, el de la formación holista y normativa de la persona, dentro del cual los conocimientos dejan de ser concebidos como un absoluto *per se* para pasar a estar vinculados a la formación ética de cada individuo (Unamuno, 1970: 241). En lo que concierne a este aspecto, Unamuno no pudo ser más claro en cuanto a su toma de posición cuando en su ensayo “Ramplonerías”, de 1905, afirmó contundentemente: “Me importas tú, lector, no me importa lo que sabes. Las ideas me son despreciables; no aprecio sino a los hombres”. Por ello, no dejamos de concordar con César Aguilera (1965: 442) cuando afirma

⁴ Éste es el concepto que Unamuno emplea para designar la especialización académica.

que lo esencial de la propuesta educativa del rector salmantino radica en la formación de hombres, en cuanto individuos únicos e insustituibles, a partir del desarrollo normativo de su persona que ha de ser una expresión individualizada del *Volksgeist* colectivo, si se tienen en consideración sus propuestas educativas posteriores a su crisis *espiritual del 97*. Y no dejamos de concordar –decíamos– porque Unamuno, al ubicarse dentro de una filosofía de corte personalista, percibe que el desarrollo de la *persona* sólo puede concretarse en torno del *ideal volitivo* de cada individuo (Unamuno, 1966: 1242) en cuanto expresión individualizada de la intrahistoria nacional (Unamuno, 1967: 812). Esto lo han percibido muy bien Herrero Castro (1991: 63) e Yvonne Turin (1982: 69), en cuanto comentaristas e intérpretes de su pensamiento educativo, ya que han puesto de relieve que, en Unamuno, no se trataba de que el *ideal volitivo* de cada individuo, *lo que uno quiere ser*, fuese un ideal cualquiera, sino que éste tuviese un fuerte acento ético-normativo, con vistas a fomentar la formación moral de cada individuo. No nos extraña, pues, que el *ideal volitivo* de cada individuo debiese brotar de la *intrahistoria colectiva*. Y, en lo que concierne al tema, no nos podemos olvidar de que la *intrahistoria* en don Miguel está arraigada en el *cristianismo popular español*, lo que maximiza el tenor moral de su propuesta educativa. De ello dejó constancia un alumno suyo, bajo el pseudónimo de El chico de Morasverdes, cuando, el 5 de mayo de 1906, escribió un pequeño artículo en el periódico *La Iberia*, de Ciudad Rodrigo, bajo el título “Páginas pedagógicas: Unamuno catedrático”, en el cual afirmó que con Unamuno cada alumno aprendía a ser una *persona o un caballero* en el sentido genuino de la palabra. Escribe el mencionado alumno en el susodicho diario: “No está la salvación en lo que se sepa, sino en lo que se haga, obras son amores, y la relación intra y extra-académica con Unamuno es religiosa, porque con él se aprende sobre todo a ser bueno” (Morasverdes, 05.V.1906: 4). Lo cual implica, intentado sacar todas las consecuencias teóricas de su pensamiento antropológico-educativo, que debe existir en el *hombre* una armonía clara entre *interioridad* y *exterioridad*, y que la educación, arrancando de la interioridad del alumno (bondad), debe estar, por ello, siempre referida a la *civilidad* o, si se quiere, a la *ciudadanía*, ya que, en la línea de Aristóteles, Unamuno consideró que el hombre es esencialmente un animal ético-político (Unamuno, 1971: 1328-1329). Lo que equivale a decir que la educación ético-normativa unamuniana se extiende del plano individual al social.

Si hay que valorar dicha propuesta educativa, la que tiende a considerar que el *telos* de la educación es la formación ético-normativa de los individuos, llama la atención que Unamuno, al lado de la *formación ética* de los individuos, no hubiese propuesto su *formación intelectual*, e incluso *técnica*, ya que el saber, después de Aristóteles, se halla referido, conjunta y simultáneamente, a la *theoría*, a la *praxis* y a la *poiesis*. Sin embargo, para Unamuno, que se ubica en las antípodas del *intelectualismo* (Unamuno, 1968a: 929) y del *tecnicismo* (Unamuno, 1971: 1329-1330) finiseculares, la formación intelectual y técnica no tenían mucho valor *per se*, debiendo estar referidas, cuando se consideraban, a la formación ético-normativa del hombre. No nos extraña, pues, que extendiese, cándidamente, dicho ideal educativo a la escuela. Y dicha extensión fue tanto más equivocada cuanto que no percibió que la *familia* y la *escuela*, en cuanto microsistemas educativos, tienen dos finalidades esencialmente distintas como la *formación moral e intelectual* de las jóvenes generaciones. Es por ello que creemos que Unamuno no está en lo cierto cuando afirma que la función de la *escuela* es la misma que la de la *familia*, ya que creemos que la tarea principal de la *escuela* es la de transmitir los conocimientos elementales para la formación de hombres cultos; siendo cierto, hay que

subrayarlo, que puede ser un agente complementario de la *familia* en la formación ético-normativa de los individuos: en primer lugar, porque el *saber*, sobre todo el que se refiere a las *ciencias del espíritu*, propende a humanizar a los alumnos en torno al *Volksgeist* nacional y al ideal humano; y, después, porque el *acto educativo* supone una interacción humana, donde *profesor y alumno* deben relacionarse bajo sentimientos éticamente positivos como el del respeto, de la tolerancia y de la imparcialidad. Pues bien, fue este mismo error el que llevó a Unamuno a considerar como contradictorios y coexcluyentes los modelos educativos inglés (*Gentleman*) y alemán (*Fachmann*), cuando pueden y deben ser concebidos, como es obvio, como dos realidades correlativas. Sin embargo, y pese a este error unamuniano, creemos que la lectura de su pensamiento educativo tiene el enorme mérito, en los días de hoy, de alertar sobre la importancia de la formación ético-normativa de los individuos por dos razones: por un lado, porque nos sugiere que la crisis contemporánea de valores se debe al enflaquecimiento progresivo de la *familia* en cuanto microsistema educativo y, después, porque nos insinúa que la *sociedad*, en general, y la *escuela*, en particular, no pueden sustituir a la *familia* en su tarea educativa. Prueba de ello son, por ejemplo, los *media* que ofrecen a menudo a los niños visiones éticamente reprochables de la vida. Si los jóvenes aprenden *imitando*, hay que considerar que sus modelos comportamentales, los que les son ofrecidos, no son los más correctos.

Pour ma part, j'estime que le but de ma patrie, de l'Espagne, n'est pas de s'agrandir, de s'enrichir, et encore moins aux dépens des autres peuples ; mais que son idéal est de faire de chaque Espagnol un homme, un homme digne de ce nom qui reconnaisse et respecte les droits de ses semblables (Unamuno, 1918 : 28-29).

En definitiva, para Unamuno, la finalidad de la educación debería radicar en el desarrollo ético-normativo de la *persona*. Con dicha posición, rechazó el modelo educativo alemán, el de los especialismos*, para adoptar como suyo el inglés, cuya finalidad radicaba en la formación moral de los individuos. Para Unamuno, que arranca de las altas tasas de analfabetismo de su España finisecular decimonónica, la primera misión del Estado debería consistir en el aumento de los índices de escolarización de toda la población (Pereda [ed.], 1995: 568), ya que no sería ética y políticamente admisible la aplicación del modelo educativo alemán dentro de una pirámide social cuya base ostentase dos tercios de analfabetos absolutos (Unamuno, 1968a: 690). Sin embargo, la lucha contra el analfabetismo, presente en el aumento de los índices de escolarización, no debería ser tan sólo una lucha contra la *incultura*, sino también contra la *barbarie*. De este modo, para Unamuno, la alfabetización debería ir unida a la necesidad de la *moralización* de la sociedad española. Y es precisamente aquí donde se entronca el *personalismo filosófico* del autor con su *paideia*, que apunta a la formación ética de la persona como ideal antropológico y educativo por excelencia. Asimismo, si deseásemos determinar lo esencial de su propuesta educativa deberíamos afirmar que su lucha por la *alfabetización* de la sociedad española finisecular fue simultáneamente una lucha por la *formación normativa* de su hombre de carne y hueso, ya que, en Unamuno, el *saber* no es una finalidad *per se*, sino un medio para el desarrollo ético de los individuos. Y así planteado su pensamiento educativo no nos merece ningún reproche. El problema radica en su depreciación de la *instrucción*, al considerar que la *escuela* tiene únicamente misión de educar a los alumnos

ético-normativamente. Aquí la afirmación de su alumno “con él [Unamuno] se aprende sobre todo a ser bueno” no nos permite equivocaciones hermenéuticas en cuanto a su ideal educativo. Sin embargo, a nuestro juicio, son los *contenidos* por su carácter humano los que han de humanizar a los alumnos. Y es precisamente aquí donde disentimos con respecto a las propuestas educativas de Unamuno que, con un enfoque espiritual de la educación, consideró que la función principal del *profesor*, en cuanto *padre espiritual* de sus alumnos (Unamuno, 1971: 83), era transmitir su *espíritu* en cuanto expresión individualizada del espíritu colectivo (Unamuno, 1967: 812), y la de sus alumnos recibirlo a través de una nueva individualización (Unamuno, 1971: 83), con vistas a que se constituyan como *personas*, únicas e insustituibles (Robles Carcedo [ed.], 1987: 54). Pero el hecho de que nos opongamos al carácter espiritualista de la educación propuesta por Unamuno no significa que la rechacemos de cabo a rabo. Lo que consideramos es que, al lado de la misma, Unamuno debería haber insistido en la *instrucción* y en los beneficios de los *conocimientos científicos y culturales* para la formación ético-normativa de los *alumnos*, concebidos como *personas*.

2. El desarrollo de las facultades del sentimiento, de la voluntad y de la imaginación

Y por último vienen los espirituales, los soñadores, los que llaman aquéllos con desdén místicos, los que no toleran la tiranía de la ciencia, ni aun la de la lógica, los que creen que hay otro mundo dentro del nuestro y dormidas potencias misteriosas en el seno de nuestro espíritu, los que discurren con el corazón, y aun muchos que no discurren. Espirituales y no intelectuales han sido los más de los grandes poetas. De uno de ellos, del dulcísimo Wordsworth, se ha dicho que fué un genio sin talento, es decir, un grande espíritu sin la suficiente inteligencia (Unamuno, 1966: 1143).

En Unamuno, el *telos* del acto educativo es, pues, la *formación ético-normativa de la persona* que debe estructurarse a partir de un personalismo volitivo-ideal cimentado en la raíces patrias, si se consideran sus tesis educativas posteriores a su *crisis espiritual del 97*. Al determinar de este modo el *telos* de su *paideia*, el pensador vasco-salmantino derivó hacia una concepción espiritualista de la educación, que le impidió constituirse como un defensor de una educación integral que supusiese el desarrollo del hombre en todas sus dimensiones, que, a partir de la antropología paulina, a la cual se refiere en muchas ocasiones, supondría el *desarrollo somático, intelectual y espiritual* del ser humano (Unamuno, 1966: 1142). Si hay algún criterio en la valoración de sus tesis educativas, percibimos, por de pronto, que si en algo éstas se destacan no es seguramente en la defensa del desarrollo somático o intelectual de la naturaleza humana. Sin embargo, el mismo criterio nos obliga a concluir que dicho desarrollo está implícito en su pensamiento. Y está implícito por dos razones: en primer lugar, porque su aprobación del pensamiento de Darwin, sobre todo del concepto de *adaptación al medio* (Unamuno, 1970: 200-201), le podría llevar a valorar la importancia del desarrollo físico en la formación de los individuos; y, después, porque su *concepción trágica de la existencia* supone

que el hombre sea concebido simultáneamente como un *animal racional y afectivo-sentimental* (Unamuno, 1969b: 129), pese al hecho de que Unamuno, en el primer capítulo de su *Del sentimiento trágico de la vida*, titulado sugestivamente «El hombre de carne y hueso», bajo la influencia del *existencialismo* y del *romanticismo*, proponga una concepción existencial y sentimental del mismo (Unamuno, 1969b: 109-110). Podría decirse, pues, que la aceptación de la *doctrina de la evolución*, por un lado, y su *concepción trágica de la existencia*, por otro, podrían legitimar, o por lo menos justificar, el acercamiento del autor a una concepción holista de la educación que contemplase el desarrollo del hombre en todas sus dimensiones. Sin embargo, como ya hemos afirmado, ésa no fue su postura educativa que, apoyándose en su *personalismo normativo*, se decantó por la defensa del desarrollo espiritual de la naturaleza humana. Prueba de que, al nivel de lo explícito, el *desarrollo somático e intelectual* no fueron debidamente considerados por Unamuno, pese al hecho de concebirlos en numerosos pasajes de su obra como partes integrantes de la naturaleza humana (Unamuno, 1966: 1142), es su propensión por identificar peyorativamente el desarrollo somático con la formación de los *sportmen* y el desarrollo intelectual con el *intelectualismo*; propensión que llevó a Unamuno a alejarse no sólo del *biologismo* de Spencer (Unamuno, 1996: 173-274), sino también de las aportaciones científicas de Flammarion, Haeckel y Ribot (Unamuno, 1966: 1143), que descalificó por su acusado dogmatismo doctrinal. Ahora bien, en la formación de dicha toma de posición, creemos que fue decisiva su célebre *crisis espiritual del 97*, ya que la misma tuvo como consecuencia más inmediata su alejamiento del *positivismo*, que implicó su correlativo acercamiento a una concepción espiritual del hombre. No nos extraña, pues, que Unamuno, ante la educación intelectualista finisecular, propusiese una educación de corte espiritual, que concibió en las antípodas de aquélla.

Observemos las propias palabras de Unamuno: primero, en la carta que dirigió el 29 de mayo de 1907 al pensador uruguayo Carlos Vaz Ferreira, en la cual crítica a los *sportsmen*, y, después, en su ensayo “Nicodemo el fariseo”, de 1899, donde rechaza como contranatural el intelectualismo de origen transpirenaico⁵.

(1) Empiece por aquello de Spencer de que siendo el hombre ante todo un animal, es preciso hacerle un buen animal. Y de aquí cierto abuso de la educación física. Queriendo hacer hombres fuertes o *sportsmen* se hacen brutos e ignorantes. Olvidando a la vez que el ejercicio normal de la inteligencia desarrolla al organismo todo (Unamuno, 1996: 274).

⁵ Nos permitimos subrayar, por la importancia que la idea condensa a nivel del pensamiento ibérico, que la oposición que Unamuno sostiene entre el pensamiento español y el pensamiento transpirenaico radica en una convicción más honda de nuestro autor que aísla todo el pensamiento peninsular (Portugal y España) del pensamiento europeo. Prueba de ello son, entre otros documentos, el *Epistolario ibérico. Cartas de Pascoaes a Unamuno* (notas introductorias de Joaquim de Carvalho y de Manuel García Blanco), así como el gran estudio histórico-comparativo de José Manuel de Barros Dias, *Miguel de Unamuno e Teixeira de Pascoaes. Compromissos Plenos para a Educação dos Povos Peninsulares*.

(2) Tan hondo daño ha venido a agravarlo la invasión de un mal transpirenaico que consume a parte de nuestra juventud: el intelectualismo. Y es lo más terrible, que es intelectualismo de mezquina inteligencia (Unamuno, 1969b: 368).

La prueba de que Unamuno se oponía al *intelectualismo* como ideal educativo es su novela *Amor y pedagogía*, de 1902. En dicha obra, el personaje don Avito Carrascal, el padre y pedagogo de Apolodoro, permitió a Unamuno demostrar que el desarrollo de las *facultades de la percepción* y de la *razón per se* no sólo no permitía el desarrollo proficuo de la naturaleza humana, sino que era, incluso, contraproducente, en la medida en que el desarrollo exclusivo de las mismas llevó a Apolodoro a su fracaso existencial y, por ende, al suicidio. Si se analiza dicha obra percibimos, desde el primer momento, que hay un interés filosófico de Unamuno de criticar el *positivismo* o, si se quiere, *el ideal educativo exclusivamente empírico-racional*, ya que la primera preocupación de don Avito, del pedagogo fracasado, por lo tanto, era la de que su hijo aprendiese en contacto directo con la naturaleza (Unamuno, 1967: 341) de tal forma que de los hechos sacase las leyes que los rigen (Unamuno, 1967: 350). Y hay un interés filosófico de Unamuno de criticar el *positivismo* –decíamos– porque don Avito, que consideraba como anticientíficos todos los procedimientos que tendían a desarrollar la *imaginación* humana, era incapaz de desarrollar la *voluntad* de su hijo. No nos extraña, pues, que Unamuno, en dicho ensayo, de 1899, se opusiese al *intelectualismo* (Unamuno, 1969b: 368), en la medida en que consideraba que éste tendía a frenar el desarrollo de la *imaginación* y de la *voluntad* humanas (Unamuno, 1967: 350-352). Observemos, primero, su crítica al *intelectualismo* y, después, la incapacidad de don Avito Carrascal de desarrollar la *voluntad* de su hijo.

(1) Soy catedrático, conozco los males de nuestra enseñanza y acerca de ellos he escrito algo. Y el mal mayor es que, por lo general, quien más pone no pone al enseñar más que su inteligencia. Raro es el que saca el pecho y da su sustancia propia; el alumno no siente el calor de la teta al labio. Nuestra enseñanza es una enseñanza con biberón (Unamuno, 1967: 350).

(2) — Vamos, Apolodoro, escribe a tu tía.

— No sé como decirlo eso, papá.

— Como quieras, hijo mío.

— Es que no sé cómo querer.

“¡Que no sabe cómo querer!... ¡Oh, la pedagogía no es tan fácil como creen muchos” (Unamuno, 1967: 353).

Determinado el marco teórico-conceptual en que Unamuno se inscribe cabe, ahora, determinar lo que propone para la educación de las jóvenes generaciones de finales del siglo XIX y principios del XX. Y lo primero que podríamos afirmar es que el desarrollo de la *voluntad* constituye su primera propuesta educativa. En este aspecto, casi sería innecesario demostrar la importancia que el bilbaíno concedió a la misma, intentando demostrar la importancia que el *conatus essendi* de Spinoza (Unamuno, 1969b: 112) y la *Wille zum Leben* de Schopenhauer

(Unamuno, 1969b: 196) tienen en la estructuración de su pensamiento filosófico y que ha llevado a Unamuno a considerar la *voluntad* como primer principio metafísico u ontológico de la naturaleza humana y, por ende, la primera finalidad del acto educativo. Si nuestra lectura de la novela *Amor y pedagogía*, de 1902, no está desencaminada, creemos que el desarrollo de la *facultad de la voluntad* busca cumplir un doble objetivo: en primer lugar, el de adaptar al hombre a su medio físico y social, siempre hostil; y, después, el de permitir la formación del ideal ético-normativo que debe orientarlo en todas las dimensiones de su existencia. En lo que concierne a este último aspecto, no es demasiado subrayar que el ideal ético-normativo del hombre unamuniano, *lo que uno quiere ser*, debe estructurar su acción exterior de tal forma que la exterioridad del sujeto ético sea una expresión de su interioridad, aunque de forma asintótica. A este propósito es curioso subrayar que Unamuno a lo largo de dicha novela de 1902 reitera de forma insistente que fue el no desarrollo de la *voluntad* del joven Apolodoro lo que le llevó al suicidio (Unamuno, 1967: 381). La señal, quizás la más evidente, de que la *voluntad* constituye el elemento central de la propuesta educativa unamuniana es el hecho de que la primera palabra que Unamuno hizo pronunciar a Apolodoro fue “gogo”, vocablo vasco que, según don Fulgencio, significa “‘deseo, ganas, humor, ánimo’ y [...] por extensión voluntad” (Unamuno, 1967: 342-344). En este aspecto, el hecho de que Unamuno, al apoyarse en un episodio verídico (Unamuno, 1969b: 1259), haga declarar a don Avito, el pedagogo, su incapacidad de desarrollar la voluntad de su hijo es una señal más que evidente del desprecio que Unamuno sentía hacia todas las pedagogías finiseculares, de corte intelectualista (Unamuno, 1969b: 1259). El fragmento que transcribimos a continuación de su ensayo “Puñado de verdades no paradójicas”, de 1912, es bastante ilustrativo de su toma de posición en lo que se refiere a la necesidad de desarrollar la *voluntad*, ya que a través del mismo el intérprete de Unamuno comprende que la *vida* para el autor es *voluntad y lucha* constante por la existencia, y que no interesa tener muchos conocimientos si éstos no han de servir a los que los poseen para ganarse la vida:

No basta, además, instruir sólo, hay que educar también y educar, sobre todo, la voluntad, de la que, por acá, andamos muy flojos. ¿De qué le sirve a uno salir bachiller si no sabe encarar la vida? (Unamuno, 1969b: 489).

El desarrollo de la *imaginación* constituye la segunda propuesta educativa unamuniana. Si se tiene en consideración su ensayo «Ramplonería», de 1905, verificamos que don Miguel se oponía a la voz generalizada de los intelectuales de su época, que afirmaba que era la abundancia de imaginación lo que perdía a España; y se oponía –decíamos–, porque a su juicio era, por lo contrario, la escasez de imaginación, colmada de excesiva intelectualidad, lo que impedía la *regeneración* cultural y científica de su España finisecular (Unamuno, 1966: 1240). Fue a partir de este diagnóstico hondamente negativo que Unamuno sintió la necesidad de exhortar a la *imaginación* colectiva como forma de superar el dogmatismo reinante en la sociedad intelectual española (Unamuno, 1971: 115). Sin embargo, cabe subrayarlo, para nuestro autor la imaginación no se identificaba con la *facundia*, esto es, con la facultad de repetir gracias o metáforas comunes (Unamuno, 1971: 162), sino con “la facultad de crear imágenes” o, en sus palabras, con “la facultad de ver lo real en vivo y de volver crearlo dentro nuestro”

(Unamuno, 1971: 187). Para Unamuno, sólo una *imaginación* así concebida podría constituirse como la *conditio sine qua non* del desarrollo científico (Unamuno, 1971: 114), casi inexistente en España, tanto más cuanto sabía que la creación de *hipótesis* dependía únicamente de dicha facultad, “la gran propulsora de la ciencia” (Unamuno, 1966: 1240). No nos extraña, pues, que Unamuno, en su temprano discurso pronunciado en la *Solemne apertura del curso académico de 1900-01*, en la Universidad de Salamanca, afirmase que lo que necesitaba su país no era una ciencia constituida, sino de la constituyente a través de la cual tuviesen lugar los estudios de creación (Unamuno, 1971: 66); afirmación que reiteró dos años después, en el discurso que pronunció en los *Juegos Florales de Almería*, el 27 de agosto de 1903, cuando sostuvo que lo que le faltaba a España eran poetas, esto es, creadores “de arte, de ciencia, de industria y de vida” (Unamuno, 1971: 115). En lo que concierne al tema, cabría subrayar tan sólo que su novela de 1902 vuelve a ser un texto clave para la interpretación de dicho aspecto de su pensamiento. Si se analiza dicha obra percibimos que la *imaginación* es una facultad básica de todo ser humano, que irrumpe, desde muy pronto en la niñez, cuando el niño empieza a hablar, esto es, cuando el niño, “burlándose de la lógica”, “se recrea en toda incongruencia y en todo absurdo” (Unamuno, 1967: 345), y que se manifiesta en su madurez, en el sueño o en su capacidad onírica (Unamuno, 1967: 362). Ante dicha tendencia natural, dos son las actitudes pedagógicas de don Avito y de don Fulgencio, los principales educadores de Apolodoro. Si para el primero la *imaginación* era una facultad contraria al desarrollo lógico (Unamuno, 1967: 346), siendo por ello necesario suprimirla, para don Fulgencio ésta constituía, por lo contrario, la condición de posibilidad de la personalidad (única e insustituible) de cada ser humano (Unamuno, 1967: 361), debiéndose por ello potenciarla. Y esta última posición es la que defiende el propio Unamuno, que, en su ensayo «Sepulcro de Don Quijote», de 1906, afirmó que el valor máximo del héroe de la locura radicaba en su aversión visceral hacia la tiranía de la razón tan característica de bachilleres, curas y barberos (Unamuno, 1968a: 52-53).

(1) Hay que dar oro puro, aunque sea en proporciones modestas, y con ese oro puro del arte ejercitar la imaginación infantil.

Porque la imaginación es la verdadera facultad maestra del espíritu, la que ha producido, no sólo el arte y la poesía, todo lo que consuela al hombre de haber nacido, sino que ha producido la ciencia misma, que facilita la vida. Ni se puede ni se debe proscribir la imaginación (Unamuno, 1971: 162).

(2) La más alta función del hombre es improvisar; el fin más grande de la educación no es organizar a los educandos, es educarlos para que puedan mañana improvisar (Unamuno, 1971: 360-361).

Y el tercer eje del pensamiento educativo de Unamuno estriba en el desarrollo de la facultad del *sentimiento*. Si hay alguna marca distintiva en la concepción unamuniana de hombre ésa es, como es bien sabido, la que lo define como *animal afectivo-sentimental*. Basta no pasar por alto su *Del sentimiento trágico de la vida*, de 1913, su obra de mayor aliento filosófico, para percibir que, desde sus primeras páginas, Unamuno propone una concepción romántica (Unamuno, 1969b: 110) y existencial (Unamuno, 1969b: 109) del hombre, que se

ubica en las antípodas de la del ideal ilustrado. Para Unamuno, no es la *razón* lo que más define al hombre, sino su *facultad de sentir* y de amar. No nos extraña, pues, que dicho ideal romántico-existencial se haga sentir en su pensamiento educativo. Desde luego, en el hecho de que todo acto educativo deba concretarse bajo un horizonte afectivo-sentimental como lo ponen de relieve sus concepciones de *profesor y alumno como padre e hijo espirituales* (Unamuno, 1971: 83). Pero dicha dimensión afectivo-sentimental no debe constituirse tan sólo como el horizonte bajo el cual se vertebra el acto educativo, sino también, y con mayor relieve, como la finalidad del mismo, porque, para Unamuno, lo decisivo es que el hombre desarrolle lo que le es más característico, esto es, el *sentimiento*, lo que ha de constituirse como eje de su acción. No se trata, pues, de que el hombre se constituya a partir de un ideal volitivo cualquiera, sino que dicho ideal tenga una carga señaladamente normativa, ya que la *bondad* resulta, en Unamuno, de la determinación de la facultad de la *voluntad* por la del *sentimiento* (Unamuno, 1971: 73), en cuanto connatural con el *sentimiento intrahistórico* de la comunidad patria (Unamuno, 1966: 1208). En este aspecto hay, pues, una clara inversión del pensamiento ilustrado de Kant, que consideraba que aquélla derivaba de la determinación de la *voluntad* por la *razón*. Prueba de que, en Unamuno, el desarrollo de la *facultad del sentimiento* constituye una de las tres finalidades del acto educativo es dicha novela de 1902, donde Unamuno, por boca de don Fulgencio, el filósofo, hace saber a Apolodoro que el fracaso de su obra literaria radicó en la anulación de su facultad de sentimiento a favor de la utilización de formas literarias prefijadas (Unamuno, 1967: 379). Lo cual significa que el hombre es un ser afectivo-sentimental y que, por ello, sus realizaciones personales (literarias, culturales o científicas) deben tener en cuenta dicho aspecto de su naturaleza. Cabría subrayar, tan sólo, que dicha dimensión, la afectiva, constituye el horizonte de las propias relaciones humanas dentro de dicha novela y que ésta se verifica en la relación que Apolodoro-Luis establece con su madre, Marina del Valle, y en la que desea extender a su novia, Clarita. Por lo demás, la gran preocupación de Apolodoro-Luis es saber si es querido o amado por los mencionados personajes femeninos.

Observemos, en primer lugar, cómo Apolodoro desea saber si es querido o amado por su madre.

- ¿Di, mamá, me quieres?
- Mucho, mucho, mucho, Luisito, mi Luis, mucho, mucho, mucho, sol, cielo, mi Luis, ¡Luisito...! ¡Luis!
- ¿Me quieres mucho, mamá?
- Mucho... mucho... mucho... Luis, sol de mi vida... ¡Luis!
- ¿Cuánto me quieres?
- Más que todo el mundo (Unamuno, 1967: 344).

Y analicemos, ahora, cómo el mencionado ente de ficción desea saber si es querido también por su novia. Aquí, la forma casi semejante como Unamuno describe ambos episodios manifiesta la obsesión de nuestro autor por su omnipresente *identificación* entre los conceptos de *esposa y madre*.

- ¿Así me quieres? ¿Me quieres así? ¿Me quieres? ¿Me quieres di, me quieres? No bajas los ojos. Vamos, Clarita, sé buena. ¿Me quieres?
- Ya lo sabes...
- Ya lo sabes, no. ¿Me quieres?
- Pero, hombre, eso no se pregunta.
- Sí, se pregunta; se pregunta eso. Te he prometido ir a ver a ese don Martín. Di, ¿me quieres?
- Pues bueno, sí.
- “Pues bueno, sí...” Este “sí” con ese “pues bueno”... Ese Federico..., ese Federico... (Unamuno, 1967: 375-376).

En definitiva, si algo caracteriza el pensamiento educativo de Unamuno eso es sin duda la defensa de una *educación de corte espiritual*, que se vertebra a partir del desarrollo de las *facultades del sentimiento*, de la *imaginación* y de la *voluntad*. Con esta toma de posición, Unamuno terminó por olvidar la realidad pluridimensional de la existencia humana, ya que no consideró con la debida importancia las *dimensiones somática e intelectual*. Sin embargo, implicaría un grave error considerar que Unamuno está en contra de dicho desarrollo somático e intelectual: en primer lugar, porque fue un acérrimo defensor de las *excursiones* a pie y a caballo por todo el territorio nacional (Unamuno, 1966: 281-285) y, después, porque su concepción de *sentimiento trágico de la vida* supone una concepción implícita del *hombre como ser racional* (Unamuno, 1969b: 175). De este modo, podríamos afirmar que Unamuno vio con buenos ojos el *desarrollo somático e intelectual* de los jóvenes españoles siempre y cuando éste no constituyese una finalidad educativa *per se* y estuviese subordinado al desarrollo espiritual de su hombre de carne y hueso. Lo que estuvo en contra fue de una educación somática e intelectual que derivase hacia la formación de *sportsmen*, “brutos o ignorantes”, ésta es su adjetivación, o hacia la formación de intelectuales desprovistos de cualquier tipo de espiritualidad. Asimismo, pese al hecho de que lo fundamental de su propuesta educativa sea la defensa del *desarrollo espiritual de la naturaleza humana*, cabe subrayar que eso no supone que Unamuno no considerase como bueno el desarrollo somático e intelectual de la misma. Sin embargo, eso no basta para considerar a nuestro autor como un defensor de una *educación integral*, ya que éste debería haber defendido con el mismo empeño e intensidad dichas dimensiones de la naturaleza humana. Y eso no lo hizo, como hemos acabado de observar. Ante lo expuesto quisiéramos puntualizar tan sólo que, para Unamuno, el desarrollo espiritual inherente a las facultades de la *imaginación*, de la *voluntad* y del *sentimiento* era muy importante por tres motivos fundamentales: en primer lugar, porque el progreso científico y cultural dependía de la capacidad de *formular hipótesis* (imaginación); después, porque la lucha por la vida sólo se concreta a partir de la *determinación volitiva de los individuos* (voluntad); y, finalmente, porque la constitución del ideal ético-normativo, que debe regir la acción ética de cada hombre, depende de su *bondad interior* (sentimiento).

3. El desarrollo pluridimensional de la existencia humana: el hombre como ser individual, social, político, estético, ético y religioso

- ¡Qué me ha de pasar, don Fulgencio! Me pasa que entre usted y mi padre me han hecho desgraciado, muy desgraciado; ¡yo me quiero morir! —y rompe a llorar, como un niño.
- Pero, hijo mío, pero Apolodoro... cálmate, hombre, cálmate... Alguna niñería. ¡Vamos, hombre, no seas así!...
- ¡Que no sea así..., que no sea así!... Y ¿cómo soy, sino como ustedes me han hecho? (Unamuno, 1967: 383).

Para Unamuno, que parte del hecho de que el hombre es un ser espiritualmente pluridimensional, toda educación consciente de su finalidad debería formarlo a partir de dicha realidad, que, en términos exclusivamente espirituales, se refiere a la naturaleza individual, social, política, estética, ética y religiosa de la naturaleza humana. De este modo, si es cierto que el *personalismo educativo* de Unamuno supone una educación de corte espiritual que se olvida de la naturaleza somática e intelectual del ser humano, no es menos cierto también que eso no constituyó un impedimento para que Unamuno tomase conciencia de que el hombre es un ser espiritualmente pluridimensional y que, por consiguiente, creyese necesario educarlo en todas sus dimensiones. Hay, pues, en Unamuno, el deseo de una educación espiritualmente integral. Y dicho deseo es tanto más consciente cuanto que el rector salmantino percibe que el hombre, inacabado desde el nacimiento, depende directamente de los procesos de *socialización* y de *educación* para poder constituirse. Ahora bien, si en términos espirituales cada hombre es, desde su nacimiento, un ser abierto al mundo, un ser existente, entonces la esencia de cada individuo, su identidad espiritual o *ipseidad* propia, sólo podrá constituirse a través de los procesos de *socialización* y *educación*. De este modo, podríamos decir que dichos procesos son fundamentales en el desarrollo armonioso de cada individuo, sobre todo el de *educación*, ya que este último procura formar a los jóvenes a partir de tres valores antropológicos fundamentales como los de la *conciencia*, la *libertad* y la *autonomía*. No nos extraña, pues, que Unamuno, en su novela *Amor y pedagogía*, de 1902, haga que Apolodoro, el alumno, culpabilice a sus maestros por su fracaso existencial, ya que, para dicho personaje, éste se debió a una educación incapaz de formarlo para las exigencias de la propia vida (Unamuno, 1967: 383).

La defensa de la *personalidad* fue la gran propuesta de Unamuno para el desarrollo de la dimensión individual de la naturaleza humana. Y lo fue, porque, como subraya César Aguilera (1965: 442), si el *hombre* es fundamentalmente una *persona*, “[lo que] hay que salvar [es esa misma] [...] persona”. Para el rector salmantino, lo decisivo era, pues, que cada español, por temperamento étnico esencialmente individualista, fuese capaz de activar su *ipseidad* a partir del concepto de *persona*. Por ello pretendió que cada español buscara su propia esencia no a través de un *aislamiento simplista*, a partir del concepto de *individuo*, sino a través de una *interiorización* capaz de explicitar su identidad espiritual (Blázquez González [ed.], 2007: 273). Para concretar dicho ideal filosófico, Unamuno sintió la necesidad de predicar el *egotismo*, es decir, el *culto frenético al yo* (Unamuno, 1968a: 1173-1174). Sin embargo, y pese a su apariencia, dicho culto al *yo* no supone una caída en un *egoísmo antropológico*, ya que la defensa del *yo-individual* es simultáneamente la defensa de *todos los yos* y, por lo tanto, del

otro (Unamuno, 1970: 360). De este modo, en Unamuno, cuya concepción filosófica se ubica en las antípodas de la de Lévinas, la defensa del *otro* sólo tiene lugar cuando se defiende el propio *yo*, lo que equivale a decir que la *defensa de la identidad* constituye la condición de posibilidad de la *defensa de la propia alteridad*. Cabría subrayar a este propósito que la activación del concepto de *persona* sólo se realiza, en Unamuno, a partir del ideal volitivo de cada individuo (Unamuno, 1967: 973), que se apoya, en último término, en el ideal humano o étnico de cada pueblo (Unamuno, 1966: 792-794). No se trata, pues, de un *ideal volitivo* fundado únicamente en el *hombre*, concebido como *persona*, sino un ideal que se apoya también en la *idiosincrasia del pueblo*, que es interpretada como una expresión étnica de *ideal humano*. Y esta tesis –subráyese– es precisamente la tesis del primer Unamuno, del Unamuno anterior a su crisis espiritual del 97. Sin embargo, y pese a esto, no dejamos de concordar con Gómez de la Torre (2000: 22), cuando afirma que la tendencia *iconoclasta* de todos los intelectuales de la *Generación del 98* condujo a Unamuno a una filosofía de corte señaladamente *solipsista*, que permitió la irrupción de un “nuevo sistema de valores” en el cual el *yo-individual* se constituyó como valor máximo en torno al cual todos los demás deberían estar subordinados. Cabría subrayar, también, que la activación del concepto de *persona* no equivale tan sólo a la formación del *yo-íntimo* de cada individuo, sino, y con mayor relieve, a la formación del *yo-público* (Unamuno, 1969b: 890). En lo que concierne al tema, la aceptación por parte de don Miguel de la tesis de Carlyle, de que el *yo* es una *realidad incognoscible* aliada a la exigencia que solicita dicho autor de que cada *individuo* se realice *exteriormente* para que pueda formar su propio *yo*, lo ha llevado a considerar que el *ideal volitivo* de cada *individuo*, en cuanto expresión del *Volksgeist colectivo*, tenía por misión estructurar la formación de una *obra pública* para que la misma –a partir del concepto de *sedimentación* (Unamuno, 1966: 792)– permitiese la formación del *yo-íntimo* de cada *individuo*.

Obsérvese cómo en los dos fragmentos que transcribimos a continuación Unamuno apunta a la *formación del yo* como *finalidad antropológica* por excelencia. Pedimos que el lector tenga presente –ya que esto es lo decisivo en el pensamiento de nuestro autor– que dicha finalidad antropológica representa el *telos* de su *paideia*.

(1) Y el fin de la vida es hacerse un alma, un alma inmortal. Un alma que es la propia obra. Porque al morir se deja un esqueleto a la tierra, un alma, una obra a la historia. Esto cuando se ha vivido, es decir, cuando se ha luchado con la vida que pasa por la vida que queda (Unamuno, 1969b: 309).

(2) “Conócete a ti mismo”, decía Sócrates con [sic] el templo de Delfos. Y Tomás Carlyle, el puritano, le responde: “¿Conócete a ti mismo? Harto te ha atormentado ese pobre ti mismo, ¡jamás le conocerás, créelo! No creas que tu cuestión es conocerte: eres un individuo incognoscible: ¡Conoce lo que puedes obrar y obra como un Hércules! ¡Este será tu mejor plan!” (Unamuno, 1970: 893).

Si trasladamos nuestra reflexión del plano individual hacia el social verificamos que las grandes propuestas educativas de Unamuno para el desarrollo de la dimensión social de la naturaleza humana fueron la *defensa del hombre como valor absoluto* (Unamuno, 1966: 971-977) y del *trabajo como condición de la formación de la persona* (Unamuno, 1971: 134). Para el bilbaíno, que en este aspecto sigue a Kant, el *hombre* no es un medio sino un *fin en sí mismo* (Unamuno, 1969b: 115). Por ello, toda tendencia filosófica que tendiese a reducirlo a un simple medio económico, social o político debería ser inmediatamente rechazada. No nos extraña, pues, que en su primer periodo de formación intelectual, a raíz de la explotación inicua de los obreros, sobre todo de los que trabajaban en las minas, se inscribiese en el Partido Socialista, buscando de este modo defenderlos de los abusos de los patronos. En lo que concierne al tema, no es demasiado subrayar que Unamuno fue un defensor acérrimo del *valor absoluto del hombre*, que, a su juicio, es completamente independiente de su *capacidad de producción* o de *crear riqueza* (Unamuno, 1966: 974). Con dicha toma de posición, Unamuno terminó por ubicarse en la misma línea de los ideales de la *Revolución francesa*, en la medida en que creía que todos los *hombres* son igualmente dignos independientemente de su condición social. Otro rasgo fundamental de su propuesta educativa consistió en considerar el *trabajo* como la condición de posibilidad de la propia *persona*. Para Unamuno, que asume, en parte, la *concepción renacentista de la persona*, y es este pequeño matiz el que nos aleja de la interpretación de Armando Zubizarreta (1960: 201-202)⁶, el *hombre* es en cierto modo *hijo natural* de sus propias obras (Unamuno, 1968a: 70). Por ello, concibió el *trabajo* como una vía de acceso a la *formación de la persona humana*. El *trabajo* asume así una *dimensión formativa* en la vida de los individuos, puesto que a través del mismo el *hombre* está llamado a formar su propio *yo*. De ahí que Unamuno le atribuya una *dimensión religiosa*, que se proyecta más allá de la *dimensión económica y estética* por la cual cada *individuo* en su *oficio* tiene la misión de hacerse *único e insustituible* para sus feligreses.

Exhortamos al lector a que analice con atención los siguientes fragmentos de la obra de Unamuno, ya que en los mismos don Miguel ha puesto de relieve su concepción de *trabajo* como condición para la formación de la *persona* de cada obrero. En lo que concierne al tema, la afirmación unamuniana “tender a hacerse para con sus parroquianos el zapatero único e insustituible” no nos deja equivocarnos con respecto a la relación que los conceptos de *trabajo* y *persona* mantienen dentro de su pensamiento.

(1) Cuando se ve el fin social de lo que se trabaja, aparte de la recompensa que por ello se recibe, se encuentra otra más íntima recompensa en el trabajo mismo. El trabajo socialmente útil es, como la virtud, premio de sí mismo (Unamuno, 1971: 134).

⁶ No nos podemos olvidar de que el *self made man* es la exigencia del *statu quo* de la burguesía renacentista en contra del honor medieval y no propiamente la exigencia de miles de trabajadores o asalariados que son vilmente explotados por sus patronos.

(2) Aquí tenéis un zapatero que vive de hacer zapatos, y que los hace con el esmero preciso para conservar su clientela y no perderla. Ese otro zapatero vive en un plano espiritual algo más elevado, pues que tiene el amor propio del oficio, y por pique o pundonor se esfuerza en pasar por el mejor zapatero de la ciudad o del reino, aunque esto no le dé ni más clientela ni más ganancia, y sí sólo más renombre y prestigio. Pero hay otro grado aún mayor de perfeccionamiento moral en el oficio de la zapatería, y es tender a hacerse para con sus parroquianos el zapatero único e insustituible, el que de tal modo les haga el calzado, que tengan que echarle de menos cuando se les muera –“se les muera” , y no sólo “se muera”–, y piensen ellos, sus parroquianos, que no debía haberse muerto, y esto sí porque les hizo calzado pensando en ahorrarles toda molestia y que no fuese el cuidado de los pies lo que les impidiera vagar a la contemplación de las más altas verdades; les hizo el calzado por amor a ellos y por amor a Dios en ellos: se lo hizo por religiosidad (Unamuno, 1969b: 270).

Respecto a la dimensión política de la naturaleza humana, Unamuno fue un defensor tanto de la *libertad de pensamiento* (Unamuno, 1971: 459-460) como de la *participación pública* (Unamuno, 1968c: 1033). Para Unamuno, que en este aspecto sigue a Aristóteles, *el hombre es un ser político* (Unamuno, 1969b: 889); y, si lo es, lo fundamental es desarrollar dicha dimensión a partir de la exhortación a la *participación pública*. En la formación de dicha posición jugó un papel decisivo su adhesión al *liberalismo*, que le permitió concebir la *defensa de la libertad individual* como un ideal humano inalienable, ante el cual no cabe ningún tipo de concesión (Unamuno, 1971: 143). No nos extraña, pues, que Unamuno, cercano al *protestantismo liberal alemán*, criticase tanto el *principio de la obediencia ciega* de los jesuitas (Unamuno, 1971: 1200) como la ideocracia (Unamuno, 1966: 954), ya que, a su juicio, era fundamental no sólo que todos los creyentes examinasen sus propias creencias (Unamuno, 1968a: 268), sino también que todos los intelectuales fuesen ideológicamente libres (Unamuno, 1966: 956-957). Pues bien, de la misma forma que Unamuno postuló la *libertad religiosa e intelectual*, así también lo hizo en lo que respecta a la *libertad política*. Prueba de que Unamuno fue un acérrimo defensor de dicho tipo de libertad fue su rechazo concerniente a cualquier adhesión partidaria a partir de 1897 (Unamuno, 1971: 394). Para Unamuno, ser libre políticamente radicaba en la posibilidad de expresar públicamente sus ideas sobre este o aquel aspecto de la vida política sin limitaciones ideológicas de ninguna clase. Por ello, podríamos afirmar que la gran propuesta educativa de Unamuno consistió en la *defensa de la participación pública y libre* de todos los ciudadanos sobre todos los problemas de su país. En lo que concierne a este aspecto de su pensamiento, el concepto de *herejía* es fundamental para comprender la propuesta política y educativa de nuestro autor (Unamuno, 1971: 982). Para Unamuno, el espíritu del pueblo español, fundamentalmente herético y pasional (Unamuno, 1968a: 935), era radicalmente distinto del espíritu del pueblo francés, lógico y sensual (Unamuno, 1969b: 399) y del pueblo alemán, dogmático y racional (Unamuno, 1971: 982). Y, al establecer las características del espíritu del pueblo español por contraste con el espíritu del pueblo francés y alemán, terminó por considerar que la *libertad*, identificada con la *herejía*,

debería radicar en la capacidad de desestructurar *dogmas* y *concepciones lógico-formales* a favor de una *libertad individual* cimentada en torno de una concepción de *hombre* como un *ser único e insustituible*. No nos extraña, pues, que después de su crisis espiritual del 97, Unamuno no deseara afiliarse a ningún partido político (Unamuno, 1971: 394).

Los fragmentos que transcribimos a continuación son ejemplares en cuanto a las propuestas educativas de Unamuno para la formación de la dimensión política de la naturaleza humana. Es interesante verificar como, en el primer fragmento, Unamuno asocia el *principio liberal del libre examen* o la *libertad de pensamiento* al concepto de *herejía*, que, a su juicio, caracteriza al pueblo español, así como la forma como concibe la *participación pública*, en el segundo, independientemente de la afiliación a cualquier *partido político*, lo que manifiesta desde luego su afinidad con la *herejía* y desprecio frente al *dogma*.

(1) Tal es mi profesión de fe de ciudadanía española –que se me da de honor–, sin rendirme a dogmas que excluyan herejías y aun negaciones. Desde muy joven frente a dogmas políticos, filosóficos y religiosos, he mantenido el principio liberal del libre examen, sin arredrarme en los lindes del escepticismo y del agnosticismo y haciendo de la rebusca la cura de la esperanza (Unamuno, 1971: 459-460).

(2) Sí, yo hago política y la hace todo el que manifiesta públicamente su opinión sobre un problema público. Y para ser político no es menester alistarse en ninguno de los partidos organizados, con mote, bandera y santo y seña, aunque no se me ocurra censurar a los que en ellos se alistén (Unamuno, 1968c: 1033).

Para el rector salmantino, que parte del hecho de que el *hombre* es un *ser estético*, todo *hombre* debería ser educado para la *creación* y *contemplación* de *obras de arte*, ya que sólo de este modo podría realizarse en su dimensión estética o artística. Pero su exhortación al arte no supuso una exhortación a cualquier tipo de arte. Para Unamuno, todas las *concepciones formalistas del arte* deberían ser inmediatamente impugnadas (Unamuno, 1967: 379), ya que, en la línea del *romanticismo*, del *vitalismo* y del *existencialismo*, se decantó por una *concepción del arte* fundada en el *sentimiento*, en la *voluntad* y en la *imaginación*. Unamuno, al asumir como suya dicha concepción del arte, intentó poner de relieve su concepción romántico-existencial del hombre, cuya tarea principal consistiría en la posibilidad de constituirse asintóticamente en el tiempo a través del desarrollo de su naturaleza afectiva y existencial (Unamuno, 1969b: 109-110). Ahora bien, en sintonía con este aspecto, Unamuno concibió también el *arte* como una *forma de conocimiento* o espejo de la realidad (Ayala, 1974: 128; Longhurst, 2003: 146; Marías, 1997: 120; París, 1989: 52). Y al hacerlo consideró que el *arte* no debería servir tan sólo para que el *hombre* se recrease en la lectura o en la contemplación de obras artísticas, sino también para que el hombre se autocontemplase (Unamuno, 1968c: 483). Lo fundamental era, pues, que todos los hombres pudiesen autodesvelarse en la lectura de una novela, de una obra de teatro o de un cuento, o en la contemplación de una obra pictórica. Por ello, el *arte* adquiere, en nuestro autor, una doble función: la *estética*, de recreación, y la *epistemológica*, de conocimiento. Cabría subrayar también que, siendo el *arte* una secuela de

la tensión ontológica de persistencia, del *conatus essendi* de Spinoza, exige que el *artista* o *literato* intente perpetuarse en las conciencias de sus *lectores* o *contempladores*. Sin embargo, dado que las conciencias de *lector* y *autor* están mediadas por la del *personaje*, hay una *discontinuidad ontológica* del paso de una a otra o una *continuidad en la heterogeneidad* del espíritu del autor en los espíritus de sus lectores. Y, si esto es así, el *autor* no puede perpetuarse en la conciencia de sus lectores/contempladores tal como es, sino tal como el *lector* lo percibe. Lo que significa que el *impulso egoísta* de perpetuación del propio espíritu, que constituye el arranque de la *obra de arte*, se metamorfosea en un *impulso altruista* de darse en espíritu a sus lectores.

En lo que concierne a las propuestas unamunianas para el desarrollo de la dimensión estética de la naturaleza humana, quisiéramos transcribir un fragmento del “Prólogo” de *Cómo se hace una novela*, de 1927, puesto que en el mismo don Miguel pone de relieve el aspecto altruista del quehacer artístico, donde el autor termina por darse en espíritu a su lector, que, contemplando su obra literaria, está llamado a recrearla dentro de su conciencia.

Eso que se llama en literatura producción es un consumo, o más preciso: una consunción. El que pone por escrito sus pensamientos, sus ensueños, sus sentimientos, los va consumiendo, los va matando. En cuanto un pensamiento nuestro queda fijado por la escritura, expresado, cristalizado, queda ya muerto, y no es más nuestro que será un día bajo tierra nuestro esqueleto. La historia, lo único vivo, es el presente eterno, el momento huidero que se queda pasando, que pasa quedándose, y la literatura no es más que muerte. Muerte que otros pueden tomar vida. Porque el que lee una novela puede vivirla, revivirla –y quien dice una novela dice una historia–, y el que lee un poema, una criatura –poema es criatura y poesía creación– puede recrearlo (Unamuno, 1970: 710-711).

Para don Miguel, el *hombre* es también un *ser ético* y, por consiguiente, debería ser igualmente educado en esta dimensión. Para hacerlo, creyó que era fundamental tener en cuenta la ambivalencia de la existencia humana, es decir, su *interioridad* (bondad) y su *exterioridad* (obra). Dado que Unamuno se ubica dentro de las *éticas de la conciencia* (Unamuno, 1968c: 1057-1058), en virtud de haber nacido en el seno de una familia católica, el concepto de *bondad* constituyó el centro de su pensamiento ético (Unamuno, 1968a: 173-174), cuya activación debería permitir tanto la purificación de los *sentimientos* de cada individuo (Unamuno, 1970: 820) como la *realización histórica del yo* (Unamuno, 1970: 821). Se trataba, pues, de educar la *voluntad* de tal forma que los individuos condujesen sus vidas interiores a partir de *buenos sentimientos* (Unamuno, 1966: 1207-1208) y que éstos se constituyesen, a su vez, como base para la realización histórica de cada hombre. De este modo, la propuesta ético-educativa de Unamuno supone no sólo la formación de la *interioridad* de los *sujetos éticos*, sino también su *exterioridad*. Por ello, concordamos con Gómez de la Torre (2000: 24) cuando afirma que la originalidad de Unamuno, dentro de su época finisecular, consistió en la afirmación conjunta de las dimensiones *estética*, *ética* y *religiosa* de la existencia humana, en un tiempo en que la *ética* y la *religión* se veían anonadadas por el arte. Y aquí el hecho de que don Miguel afirmase conjuntamente la dimensión religiosa y ética al lado de la estética tiene implicaciones decisivas

en sus propuestas educativas, ya que dentro del plano ético pasará a ser decisivo no *el hacer el bien sino el ser bueno* (Unamuno, 1970: 819-820), lo que reviste la ética de un tono claramente religioso cuyo eje es la *conciencia* de cada sujeto ético. Corona sus propuestas educativas para el desarrollo de la dimensión ética de la naturaleza humana el concepto aparentemente contradictorio de *imposición mutua*. Lo que significa que no basta *ser bueno*, sino que cada *sujeto ético* influya positivamente sobre sus semejantes, dejando su sello o su alma en ellos (Unamuno, 1971: 262). La lucha por la imposición espiritual del *yo* sobre su prójimo, instinto aparentemente egoísta, viene a expresar así el darse a su semejante, que termina enriquecido con el espíritu de su hermano en humanidad (Unamuno, 1971: 261). Dentro de la antropología espiritualista de Unamuno, el hombre, como ser inconcluso, tendrá tanto más espíritu cuanto más espíritu reciba de los demás. Asimismo lo que a primera vista parece una lucha ávida por la persistencia personal en la memoria de los demás termina por transformarse en una gratitud del darse en espíritu.

El fragmento que transcribimos a continuación es recogido de su *Del sentimiento trágico de la vida*, de 1913. En el mismo, Unamuno formula su imperativo ético que, al arrancar del *conatus essendi*, de Spinoza, exhorta a que cada individuo se haga insustituible a partir de sus obras. Aquí, el *deseo de persistencia individual* es, como es bien sabido, el primer paso para el *darse en espíritu* al prójimo en humanidad.

¿Cuál es nuestra verdad cordial y antirracional? La inmortalidad del alma humana, la de la persistencia sin término alguno de nuestra conciencia, la de la finalidad humana del Universo. ¿Y cuál es su prueba moral? Podemos formularla así: obra de modo que merezcas a tu propio juicio y a juicio de los demás la eternidad, que te hagas insustituible, que no merezcas morir. O tal vez así: obra como si hubieses de morirte mañana, pero para sobrevivir y eternizarte (Unamuno, 1969b: 264).

Y la defensa de la *libertad del creyente* constituyó la gran propuesta unamuniana para el desarrollo de la dimensión religiosa de la naturaleza humana (Unamuno, 1966: 964). Para el rector salmantino, que parte del hecho de que el *hombre* es un *ser religioso*, esto es, que es un ser que se vincula a la trascendencia, lo decisivo era que cada *fiel* fuese capaz de *examinar sus propias creencias* (Unamuno, 1969b: 377) y lo hiciese de forma autónoma, libre y consciente. Si se analiza su pensamiento religioso, percibimos que nada era más detestable para Unamuno que lo que denominó *fe de carbonero* (Unamuno, 1966: 965), es decir, la fe que se basa en la autoridad ciega de la Iglesia y de sus representantes. No nos extraña, pues, que Unamuno, al ser reacio por temperamento a todo tipo de *dogmatismo* (Segarra Guarro, 2000: 455), se ubicase en la misma línea del *protestantismo liberal alemán* (Unamuno, 1966: 760) y defendiese la *libertad de lectura e interpretación del texto bíblico* (Unamuno, 1966: 1102). Con esta toma de posición, Unamuno se opuso a la ortodoxia religiosa de la Iglesia católica (Madruga Méndez, 2007: 67), lo que le valió, entre muchas otras cosas, el enfrentamiento con el obispo Cámara, que intentó “expulsar[lo] de su cátedra” en el año de 1903 (Raut, 2004: 14). Ahora bien, ante dicha postura de Unamuno, percibimos que lo esencial de su *paideia* radica en la *defensa de la libertad* (Unamuno, 1971: 459-460). Para el rector salmantino, todos los *fieles* deberían ser suficientemente *libres* para cuestionar tanto las posiciones religiosas de los curas como las interpretaciones bíblicas que les proponían. Por ello, la educación religiosa que propuso fue la

que se ubica en la línea de la *Reforma protestante* y que defiende que todos los *fieles* pueden y deben interpretar por sí mismos el *texto bíblico* (Unamuno, 1971: 990-991). Es por ello que don Miguel en su ensayo “La fe”, de 1900, no dejó de alabar las primeras comunidades cristianas que, sin un credo y un dogma determinados (Unamuno, 1966: 963-964), tenían diferentes concepciones de fe (Unamuno, 1966: 964). Y dicho loar es tanto más intenso cuanto lo fundamental en el cristianismo primitivo era la figura del Cristo de los Evangelios (Unamuno, 1966: 963). Es dentro de este marco teórico que don Miguel, en contra de la fe escolástica, dogmática y metafísica (Unamuno, 1966: 964), alaba los nuevos movimientos religiosos –es decir, “la ingente labor histórico-crítica” a la cual se vinculan los nombres de Ritschl, Strauss, Baur, Renan, Réville, Gieseler, Schleiermacher, Harnack, Reuter y Hatch (Unamuno, 1966: 760)– que perciben, en la misma línea de las primitivas comunidades cristianas, que lo fundamental es el texto bíblico y el ejemplo de Jesucristo (Unamuno, 1966: 964). Es interesante considerar también que otro de los rasgos de la concepción unamuniana de fe, que arranca de su concepción trágica de la existencia, de la lucha entre la *pistis* y la *gnosis* (Unamuno, 1969b: 215), es la creencia en la trascendencia como *deseo de querer creer* (Unamuno, 1968a: 859), que se cimienta en la *duda* con respecto al mundo de allende la tumba (Unamuno, 1969b: 311). Y es interesante considerarlo –decíamos–, porque dicha concepción de fe que Unamuno intenta transmitir a sus lectores tiene el enorme mérito de evitar *fundamentalismos religiosos*, cuyas consecuencias son sobradamente conocidas en nuestro mundo actual.

Veamos, primero, como Unamuno concibe la fe como *deseo de querer creer* en su ensayo “¿Qué es verdad?”, de 1906:

Y ¿qué es creer en Dios? –preguntarán aquí los Pilatos. Y dejándome de la fe lógica, paralela a la llamada verdad lógica, y ateniéndose a la fe moral correspondiente a la verdad moral, les diré que creer en Dios es querer que Dios exista, anhelarlo con toda el alma. El que no pudiendo concebir con la inteligencia la esencia de Dios, considerando su idea una hipótesis que nada explica, y puros sofismas los que llaman pruebas de su existencia, desea, sin embargo, en su corazón, que Dios exista y se acomoda a una conducta para con Él, dando personalidad al Ideal Supremo, cree en Dios mucho más que aquel otro que está convencido lógicamente de que existe un Dios, pero para nada lo tiene en cuenta, o sólo para justificar su culto a la mentira (Unamuno, 1968a: 859).

Observemos, ahora, como concibe la fe como *duda*, o lucha entre la razón y vida, en su obra mayor del destierro, *La agonía del cristianismo*, de 1924:

El modo de vivir, de luchar, de luchar por la vida y vivir de la lucha, de la fe, es dudar. Ya lo hemos dicho en otra nuestra obra, recordando aquel pasaje evangélico que dice: “¡Creo, socorre a mi incredulidad!” (Marcos, IX, 24). Fe que no duda es fe muerta.
¿Y qué es dudar? *Dubitare* contiene la misma raíz, la del numeral *duo*, dos, que *duellum*, lucha. La duda, más la pascaliana, la duda agónica o polémica, que no la cartesiana, o duda metódica, la duda de vida –vida es lucha–, y no de camino –método es camino–, supone la dualidad del combate (Unamuno, 1969b: 311).

En definitiva, la educación espiritual que Unamuno propuso a sus conciudadanos en la época finisecular decimonónica fue, como hemos observado, una educación señaladamente pluridimensional, ya que tuvo en cuenta las dimensiones individual, social, política, estética, ética y religiosa de la naturaleza humana.

Si se tienen en consideración todas las dimensiones de la vida humana percibimos que Unamuno fue un defensor de una educación: (1) que, en términos individuales, desarrollase la *persona humana*, tanto su dimensión interior (*conciencia*) como exterior (*obra*); (2) que, en términos sociales, salvaguardase el *valor absoluto del hombre* y del *trabajo* como condición de posibilidad de la persona humana; (3) que, en términos políticos, preservase la *libertad de pensamiento* y la *participación pública y libre de todos los ciudadanos*; (4) que, en términos estéticos, concibiese el *arte* como una *forma epistémica* de autodesvelamiento del hombre; (5) que, en términos éticos, potenciase la *bondad humana* a través de la purificación de sus sentimientos y de la realización de buenas obras; (6) y que, en términos religiosos, defendiese la *lectura libre y adogmática del texto bíblico*.

Y consideradas todas sus propuestas educativas, que hemos mencionado en este estudio, estamos obligados a considerar que Unamuno fue un claro defensor de una educación espiritualmente integral.

Conclusiones

La *paideia* de Unamuno es, como hemos observado, de naturaleza eminentemente espiritual. Prueba de ello es su rechazo del desarrollo de la *dimensión somática e intelectual* de la existencia humana al identificar equivocadamente la *educación física* con la creación de *sportsmen*, “brutos e ignorantes”, y la *intelectualidad* con el *intelectualismo*.

A Unamuno le interesó únicamente el hombre y, como protector del mismo, fue un acérrimo defensor de su *desarrollo ético-normativo*, en consonancia con el ideal pedagógico inglés del *Gentleman*. Centrada su *paideia* en el desarrollo de la *persona*, e influenciado por los ideales filosóficos del *vitalismo*, del *romanticismo* y del *existencialismo* finiseculares decimonónicos, propuso el desarrollo de las facultades humanas de la *sensibilidad*, de la *voluntad* y de la *imaginación* en contra de los *ideales empírico-racionales* de la tradición empirista y racionalista absorbidos por el *positivismo* de finales del siglo XIX y principios del XX, del cual se aleja después de su crisis *espiritual del 97*.

Reducida su acción educativa a su aspecto estrictamente espiritual, el insigne rector salmantino se decidió por el desarrollo de las *dimensiones individual, social, política, estética, ética y religiosa* de la naturaleza humana. Y consideradas todas sus propuestas educativas se percibe su deseo del desarrollo de la *persona humana* fundado en la *libertad* y en la *tradición espiritual de su pueblo* como expresión individualizada del ideal humano. Por ello, podemos presentar a Unamuno como un decidido defensor de una *educación humanista* cimentada en los conceptos indisociables de *individuo* y *persona*. Y es precisamente este carácter humanista el que legítima y justifica el presente estudio, que otro objetivo no tuvo sino el de presentar objetivamente las insignes propuestas antropológico-educativas de nuestro autor.

Bibliografía

Fuentes

UNAMUNO, Miguel de (1918). L'Envie et la Germanophilie espagnole, *Hispania*, pp. 27-30 (Archivo Casa-Museo Unamuno).

- (1966). *Obras Completas I*. Madrid: Escelicer.
- (1967). *Obras Completas II*. Madrid: Escelicer.
- (1968a). *Obras Completas III*. Madrid: Escelicer.
- (1968b). *Obras Completas IV*. Madrid: Escelicer.
- (1968c). *Obras Completas V*. Madrid: Escelicer.
- (1969a). *Obras Completas VI*. Madrid: Escelicer.
- (1969b). *Obras Completas VII*. Madrid: Escelicer.
- (1970). *Obras Completas VIII*. Madrid: Escelicer.
- (1971). *Obras Completas IX*. Madrid: Escelicer.
- (1996). *Epistolario Americano (1890-1939)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, p. 32.

ROBLES CARCEDO, Laureano (ed.) (1987). *Epistolario completo Ortega-Unamuno*. [Madrid]: El Arquero.

PASCOAES, Teixeira de y UNAMUNO, Miguel de (1957). *Epistolario Ibérico. Cartas de Pascoaes a Unamuno*. Nova Lisboa: Câmara municipal de Nova Lisboa.

PEREDA, Cristina (ed.) (1995). *Correspondencia inédita Unamuno-Múgica*. Salamanca: Facultad de Filosofía de la Universidad de Salamanca (Archivo Casa-Museo Unamuno).

BLÁZQUEZ GONZÁLEZ, Jesús A. (ed.) (2007). *Miguel de Unamuno y Bernardo G. de Candamo: amistad y epistolario (1899-1936)*. Madrid: Ediciones 98.

Investigaciones

AGUILERA, César (1965). “Pensamiento educacional de D. Miguel de Unamuno”. *Calasancia*, vol. 11, n.º 44, pp. 405-523.

AYALA, Francisco (1974). *La novela: Galdós y Unamuno*. Barcelona: Seix Barral.

BARROS DIAS, José Manuel (2002). *Miguel de Unamuno e Teixeira de Pascoaes. Compromissos Plenos para a Educação dos povos peninsulares*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

BERDUGO GÓMEZ DE LA TORRE, Ignacio (2000). “Unamuno y la Universidad: rector e intelectual”. In: FLÓREZ MIGUEL, Cirilo (coord.). *Tu mano es mi destino*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 47-58.

BLANCO PRIETO, Francisco (2011). *Unamuno, profesor y rector en la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Hergar Ediciones Antema.

CABEZAS, Juan A. (1962). “Una visita de D. Miguel de Unamuno a las Escuelas del Ave María de Granada”. *Salmanticensis*, vol. 9, pp. 231-239.

DELGADO CRIADO, Buenaventura (1973). *Unamuno educador*. Madrid: Editorial Magisterio Español.

HERRERO CASTRO, Santos (1991). “Pensamiento socio-educativo de Miguel de Unamuno: estructura y cambio social en la España del primer tercio del siglo XX”. *Studia Paedagogica*, n.º 22, pp. 55-79.

LONGHURST, Carlos Alex (2003). “Teoría de la novela en Unamuno. De Niebla a Don Sandalio”. In: CHAGUACEDA TOLEDANO, Ana (ed.). *Miguel de Unamuno. Estudios sobre su obra I*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 139-151.

MADRUGA MÉNDEZ, Joaquín (2007). *Miguel de Unamuno: profesor y político*. Salamanca: Gráficas Cervantes.

MARÍAS, Julián (1997). *Miguel de Unamuno*. Madrid: Espasa Calpe.

MORASVERDES, El Chico de (pseudónimo) (1906). “Páginas pedagógicas. Unamuno catedrático”. *La Iberia. Semanario Independiente*, año IV, n.º 159, p. 4.

PARÍS, Carlos (1989). *Unamuno: estructura de su mundo intelectual*. Barcelona: Anthropos.

QUENTAL, Antero de (2008). *Causas da decadência dos povos peninsulares*. Lisboa: Tinta da China.

RAUT, François (2004). “‘Mi defensa’ o el borrador de una contestación inédita a la tentativa de destitución de Unamuno del rectorado de Salamanca por el obispo Cámara (finales de 1903-principios de 1904)”. *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, n.º 39, pp. 13-25.

SEGARRA GUARRO, Rodrigo (2000). “Razón y fe: de enemigos imprescindibles (Unamuno) a enemigos ausentes”. In: FLÓREZ MIGUEL, Cirilo (coord.). *Tu mano es mi destino. Congreso internacional Miguel de Unamuno*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 455-465.

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

ZUBIZARRETA, Armando (1960). *Unamuno en su nivola*. Madrid: Taurus.