



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

La concepción unamuniana de asignatura como ciencia viva

Maroco-dos-Santos, Emanuel José

La concepción unamuniana de asignatura como ciencia viva

Revista Educación, vol. 41, núm. 2, 2017

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051357007>

DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21675>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

La concepción unamuniana de asignatura como ciencia viva

Unamuno's conception of subject area as a living science

Emanuel José Maroco-dos-Santos [1]
Fundação para a ciência e a tecnologia (FCT), Portugal
emanuel.ejms.santos@gmail.com
 <http://orcid.org/0000-0003-3974-5870>

DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/revdu.v41i2.21675>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051357007>

Recepción: 08 Noviembre 2015

Corregido: 01 Mayo 2017

Aprobación: 23 Marzo 2017

RESUMEN:

Para Unamuno, que concibe al catedrático como un “fraguador de doctrinas”, la asignatura universitaria, ubicada en las antípodas de su concepción en la enseñanza secundaria, debería ser una expresión de una “ciencia viva” o *in fieri*, y no un repositorio de conocimientos. Con dicha toma de posición, el rector salmantino terminó por oponerse a la ciencia oficial y al dogma científico a favor de una enseñanza de procedimientos. El presente trabajo procura recuperar dicha concepción de asignatura, intentando desvelarla en sus varias dimensiones con vistas a aportar al espacio de la reflexión pedagógica contemporánea las *sui generis* ideas educativas unamunianas que, por su densidad y sentido, permiten enfocar la asignatura académica no como un espacio de mera instrucción, sino como un momento de investigación de “hipótesis y utopías”. La gran propuesta unamuniana es, pues, la de que docente y estudiante pierdan sus características clásicas, que les definen como un “templo del saber” y un “botijo vacío”, respectivamente, a favor de una concepción más adaptada a los nuevos tiempos académicos, en que el perenne desarrollo científico y cultural hace obsoletos los contenidos asimilados ayer.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza universitaria, asignatura, programa y tiempo lectivo.

ABSTRACT:

For Unamuno, who envisaged the professor as a forger of doctrines, the university subject, standing at the antipodes of his conception in secondary education, should be an expression of a living or *in fieri* science, not a repository of knowledge. With this stance, this author eventually opposed the official science and scientific dogma in favour of teaching procedures. The current paper seeks to recover this conception of course (subject), while trying to unveil such conception in its various dimensions, with an ultimate purpose of bringing into the space of the contemporary pedagogical reflection the *sui generis* educational ideas of Unamuno, which allow to prospect the subject area not only as a place of simple instruction but as a moment of investigation of “hypotheses and utopias”. The methodology that we shall be using in this research study is reading, analysis and commentary of Unamuno’s texts. Their philosophical, educational and historical contextualization is carried out based on Unamuno’s opposition, within his work, to scholastic pedagogy, which was present in the university of his time in the figure of the university professor or reader. Unamuno’s proposition is that the teacher and the student lose their classic characteristics which define them as “house of knowledge” and “empty container”, respectively, in favour of a conception more adapted to the new academic times, in which the continuous scientific and cultural development makes obsolete the contents assimilated yesterday.

KEYWORDS: University education, subject, syllabus and instructional time.

NOTAS DE AUTOR

- [1] Licenciado en Filosofía por la Universidad de Coimbra, PORTUGAL (2001). Master en Filosofía por la Universidad de Salamanca, ESPAÑA (2007). Doctor en Filosofía por la Universidad de Salamanca, ESPAÑA (2014). Como parte de sus publicaciones se encuentran: Santos, Emanuel. 2015. Unamuno y la poiesis educativa: Las técnicas de enseñanza y aprendizaje enfocadas a partir de la importancia de los elementos del triángulo pedagógico. *Conjectura: Filosofia e educação*, (20, 3), 198-223. (Brasil). 2015. Unamuno y las pedagogías vigentes en España a finales del siglo XIX y principios del XX. *Revista de educación y desarrollo*, (33), 5-13. (México). 2011. La conciencia histórica e intrahistórica en Miguel de Unamuno. *Euphía. Revista de Filosofía*, (5), 115-136 (México). 2009. El idioma castellano y la hispanidad en Miguel de Unamuno. En *La filosofía y las lenguas de la Península Ibérica: Actas de las VIII (Barcelona, 2007) y IX (Santander, 2009) Jornadas Internacionales de Hispanismo Filosófico* (pp. 509-534). (España).

1. INTRODUCCIÓN [2]

¡Ciencia hecha! He aquí todo; con sus dogmas, sus resultados, sus conclusiones, verdaderas o falsas. Es todo menos lo vivo, porque lo vivo es la ciencia in fieri, en perpetuo y fecundo hacerse, en formación vivificante. Son las conclusiones frente a los procedimientos, el dogma frente al método, es el gato en el plato en vez de la liebre en el campo. (Unamuno, 1966, p. 745)

Este estudio intenta analizar la concepción unamuniana de asignatura que, como es bien sabido, es uno de los aspectos de su pensamiento pedagógico que no fue suficientemente valorado por el conjunto de quienes lo comentaron, por lo menos en cuanto tema aislado de su peculiar concepción de catedrático. La importancia hermenéutica de este mismo radica en el hecho de que nos permitirá percibir su peculiar visión educativa, cuyos rasgos románticos y existencialistas ofrecen una nueva luz acerca de lo que ha de ser la enseñanza universitaria.

Es más que conocida su concepción de catedrático. Para Unamuno, el profesorado universitario, después de la invención de la imprenta, no podía ser concebido como un ente lector (Unamuno, 1970, pp. 1195-1198) [3], ya que el alumnado, ahora también sujeto lector, podría adquirir los contenidos elementales de su asignatura en “libros de fácil acceso” (Unamuno, 1971, p. 140). Y forzoso es admitir que su reflexión, así, lato sensu considerada, es intachable.

Pues bien, no pudiendo el rol catedrático continuar siendo un lector como en el tiempo del gran Alberto (Unamuno, 1898) [4], este es su ejemplo, habría que cambiar radicalmente la forma de concebir la misión y funciones educativas del profesorado universitario, que habría de ser, ante todo y sobre todo, “fraguador de doctrinas” (Unamuno, 1971, pp. 138-144). Para don Miguel, la misión del sujeto catedrático ya no puede ser pensada más como la de recitar la lección diaria, por lo que se debió sustituirse por la de presentar y recorrer con sus estudiantes líneas de investigación, así como por la de mostrar los problemas filosóficos, políticos, lingüísticos, económicos, éticos, estéticos y religiosos que son inherentes a su área de conocimiento.

Sin embargo, hay una concesión en su pensamiento que hay que atender. Si es cierto que Unamuno ha considerado que la asignatura debería asemejarse en la universidad al seminario alemán, no deja de serlo también que nunca escamoteó la importancia de la asignatura concebida como “ciencia oficial” o “hecha”, por lo menos en lo que se refiere a la enseñanza secundaria (Unamuno, 1971, pp. 138-144). Para el pensador vasco-salmantino, solo sería posible la concepción de la asignatura universitaria como “ciencia viva” si esta fuese interpretada como “ciencia hecha” en los institutos de segunda enseñanza, ya que solo de esta forma estos podrían preparar a los alumnos y alumnas para los estudios facultativos.

Asimismo, puede afirmarse, siguiendo al propio Unamuno, que la asignatura solo podrá ser un reflejo de una “ciencia viva”, si los institutos de segunda enseñanza impartiesen a su alumnado los conocimientos elementales del saber universitario o, en otros términos, si las asignaturas de los institutos transmitiesen lo “asignado”, la “ciencia hecha” u “oficial”. De este modo, hay legitimidad hermenéutica para afirmar que hay, en el autor, una doble concepción de asignatura, siendo cierto que la concepción tradicional solo tiene sentido cuando se dirige a su propia concepción, sobre todo, en lo que se refiere al saber universitario.

Introducido al público lector en el tema del artículo, nos cumple afirmar que el objetivo principal del presente estudio es desvelar la concepción unamuniana de asignatura, así como los aspectos fundamentales que le son inherentes, de los cuales destacamos sus criterios de selección, así como los de sus programas, y los criterios de determinación de los tiempos lectivos. Para realizar este estudio será considerada toda la obra educativa del autor, así como la filosófica, sobre todo, en los aspectos en los cuales los temas son comunes o se superponen.

2. LA CONCEPCIÓN UNAMUNIANA DE ASIGNATURA

A) En De la enseñanza superior en España, de 1899, Unamuno se propuso determinar lo que, a su juicio, debería ser una asignatura. Para ello, como procedimiento metodológico, puntualizó, de forma previa y a contraluz, el modo como en su época aquella era concebida e interpretada. Si se analizan los pasajes de dicha obra, donde Unamuno se detuvo a analizar las significaciones inherentes a dicho concepto, se verifica, por de pronto, que por asignatura se entendía, en el ámbito intelectual y educativo de su entonces, “lo que era asignado” o “determinado de antemano”, esto es, la “ciencia oficial”, que Unamuno define peyorativamente como “enjaulada” o “hecha” (Unamuno, 1966, pp. 731-772). En lo que concierne al tema, es curioso observar que, para el rector salmantino, esta concepción vulgar, que se refiere a la transmisión de un saber ya hecho, implica también un programa predeterminado, con sus “divisiones y subdivisiones”, que no admite ningún cambio en su estructura y que, por lo tanto, no admite lo contradictorio (Unamuno, 1966, pp. 731-772). Ahora bien, fue precisamente en contra de esta concepción de asignatura, de inspiración escolástica, que Unamuno se rebeló al afirmar que el evolucionismo de Darwin, del cual parte teóricamente, impone que aquella se conciba como una realidad dinámica, en permanente cambio, esto es, *in fieri*. No extraña, pues, que Unamuno definiese su concepción de asignatura como “ciencia viva”, en perpetua transformación, e interpretase la enseñanza, no como una transmisión pasiva de conocimientos, sino como la “exploración de hipótesis y utopías”, que estudiantes, con la ayuda de sus docentes, deberían desarrollar en clase (Unamuno, 1966, pp. 731-772). De este modo, para el rector salmantino, el profesorado no debería exponer “conocimientos” sino enseñar los “procedimientos” que dan origen a estos mismos. O, si se quiere en otras palabras, debería ofrecer las herramientas cognitivas y metacognitivas que permitiesen al alumnado el acceso a estos, ya que el saber no es un “caput mortuum” sino una realidad en permanente desarrollo.

¿Para qué explicar una vez más el valor de las hipótesis y el de las utopías? Sería inútil; porque tan fecundas como lo son para la ciencia, le son fatales a la asignatura. Las carreras de caballos, ejercicio puramente especulativo, sin utilidad práctica inmediata, sólo sirven, suele decirse, para fomentar la cría de caballos de carrera, caballos inútiles o poco menos para otros fines más prácticos y positivos. Pero esos caballos de pura sangre, esos caballos utópicos, dan, cruzados con robustos y sólidos caballos de labor, una casta excelente; su cría permite impedir por el cruce que degeneren la casta laboriosa, vencida por su trabajo. ¡Cuánta falta nos hacen nobles utopistas, caballos de carrera! Ellos se cruzarán espiritualmente con todos esos percherones que no saben pedir más que canales y pantanos y buenos gobiernos y nada de latín ni religión, y podrán darnos una casta renovada. (Unamuno, 1966, pp. 752-753)

Si hay que valorar esta concepción unamuniana de asignatura, lo primero que hay que afirmar es que Unamuno es un intelectual atento a la realidad educativa de su época histórica. De hecho, en este como en tantos otros aspectos, Unamuno antes de proponer algo puntualiza primero los problemas inherentes a la realidad que pretende reformar o cambiar. De este modo, cuando se propuso determinar lo que debería ser una asignatura, puso de relieve, en primer lugar, su concepción vulgar, la que circulaba en su época. Sin embargo, si es cierto que Unamuno es un intelectual que analiza muy bien los problemas sobre los cuales se propone reflexionar, no deja de ser igualmente cierto, también, que a la hora de presentar soluciones suele desviarse del justo término medio, ya que presenta propuestas educativas en las antípodas de la realidad que quiere combatir.

Asimismo, si se valoran las propuestas educativas de Unamuno se verifica que estas suelen tener los problemas contrarios a las propuestas que pretende combatir. Por ello, sus propuestas no pueden ser interpretadas sino como sugerencias a partir de las cuales quien lee deberá buscar el justo término medio. De este modo, desde una perspectiva crítica, una asignatura deberá ser tanto expresión de “ciencia hecha” como de “ciencia viva”, ya que el alumnado necesita tanto de aprender el conjunto de conocimientos científicos elementales inherentes a cada una de sus asignaturas como de investigar “hipótesis y utopías” que los mismos conceptos suscitan. En el fondo, el triángulo pedagógico debe ser bipolar, centrado simultáneamente en la figura del profesorado y del alumnado, de quien enseña y de quien aprende. Pero otra es la propuesta de

Unamuno que, en términos epistemológicos, centra el triángulo pedagógico en el eje estudiante-saber a raíz de su oposición radical hacia el modelo tradicional que se polarizaba en torno al eje docente-saber.

Sin embargo, y pese a la equivocación del autor, debe valorarse muy positivamente esta propuesta educativa unamuniana, que es muy novedosa para su época, en cuanto que alerta sobre el error de creer que una asignatura se reduce a un programa predeterminado, con sus “divisiones y subdivisiones”, en el cual no cabe ningún tipo de cambio, ya que es un gran error creer que la enseñanza universitaria se reduce a la triste lección diaria, que desgraciadamente todavía hoy perdura. Unamuno, lo subrayamos, no fue, en lo que concierne a este aspecto, suficientemente leído o, por lo menos, sus palabras no han sido debidamente consideradas. Y enfocada su concepción de asignatura desde su contexto sociológico propio, se comprende su toma de posición, sobre todo si se analiza a la luz de su época en que cada docente de universidad era, en la verdadera acepción de la palabra, “lector” o, según su peyorativa expresión, “fonógrafo cargado de lecciones”.

El concepto de la asignatura es algo arquitectónico, porque una asignatura es aquello de que puede hacerse programa, con divisiones y subdivisiones, y hasta con claves y subclaves, por I, II, III, IV y 1.º, 2.º, 3.º y A grande y a chica... Esto es método asignaturesco, la distribución ajedrezca de las materias que han de ser objeto de nuestro estudio; es decir, de nuestra charla. Lo otro, el arte de la caza de la verdad, el método vivo, el que investiga y halla, o no halla, ese... ese conduce al escepticismo devorador. (Unamuno, 1966, p. 745)

B) Muy pocas páginas de análisis y reflexión nos dejó Unamuno acerca de la forma como deberían elegirse las asignaturas de cada uno de los grados de enseñanza. De hecho, se cuentan con los dedos de una mano las páginas de su extensa obra en las cuales Unamuno se detuvo en el referido problema. Sin embargo, el autor no dejó de plantear su importancia en dos ocasiones: primero, cuando se opuso a los sectores que deseaban suprimir el latín dentro de la enseñanza media (Unamuno, 1966, pp. 875-889); y después, cuando se opuso a la introducción de las asignaturas de filología comparada y de sánscrito en la enseñanza superior (Unamuno, 1966, pp. 731-772). Asimismo, pese al hecho de que Unamuno no haya determinado lo que, a su juicio, debería ser el cuadro curricular de cada uno de los grados de enseñanza, no dejó de puntualizar el principio educativo que debería ser valorado a la hora de elegirse las asignaturas que deberían ser impartidas. Pues bien, si se empieza por una definición negativa, esto es, por determinar el principio según el cual no deberían elegirse las asignaturas, debe afirmarse que Unamuno, desde siempre, se mostró reacio a aceptar el criterio de la uniformidad entre los estudios realizados en los países más ricos y desarrollados, como Francia, Alemania e Inglaterra, y los estudios realizados en los países más pobres, como España, Portugal o Grecia. Para don Miguel, dicho criterio era muy poco razonable, ya que las grandes diferencias sociales, económicas, culturales y políticas que mediaban entre dichos países exigían un plan de estudios diferenciado. Pues bien, al determinar de este modo el problema, terminó por adoptar una postura de profundo realismo que se concretó, entre otras cosas, en su oposición radical hacia los especialismos* (Unamuno, 1966, pp. 731-772). Pero ¿cuál es el principio según el cual deberían determinarse las asignaturas en cada grado de enseñanza? Si se valora lo que Unamuno afirma a lo largo de su obra, ese principio debería ser el de la adecuación. Para Unamuno, las asignaturas de cada grado de enseñanza deberían ser elegidas de acuerdo con las necesidades intelectuales del país. No ha de extrañar, pues, que Unamuno no viese con buenos ojos, por ejemplo, las asignaturas de sánscrito y de filología comparada dentro del cuadro curricular de la Licenciatura de Filosofía y Letras, ya que consideraba que el nivel intelectual del país no estaba preparado para recibirlas.

(1) Gentes hay que creen que con la fauna española basta para iniciarse en los métodos de la Anatomía comparada, así como crean otros que mejor que subiéndonos a la parra sanscritánica, para meternos a comparaciones por todo lo alto entre los idiomas indo-europeos, aprenderíamos lingüística investigando los orígenes de nuestra propia lengua, hasta entroncarla en el bajo latín, y comparándola con los demás idiomas neolatinos de España y fuera de ella. Pero ¡viste tan poco! ¡Es tan mezquino eso de comparar el castellano al catalán, al gallego, al bable, al francés, al italiano... e ir a buscarle en el latín de abolengo! Dicen que con este sistema se hubiese aprendido en vivo, en la propia lengua, la lingüística y sus procedimientos, mientras que el cursillo de sánscrito apenas basta para aprender a leerlo. Pero ¿qué dirían las naciones extranjeras? En España no hay cátedra de sánscrito. ¡Horror! (Unamuno, 1966, p. 752)

(2) Entre tanto, seguimos reformando la enseñanza, poco a poco, con tino, introduciendo las nuevas asignaturas que el progreso de los tiempos reclama. ¿Qué es eso, qué es eso que se habla por ahí de filología comparada? ¡Oh, qué bonito, qué interesante, qué nuevo! Florece en los países más cultos..., no hay más remedio, es preciso introducir esa enseñanza en España. ¿Que esos estudios han tomado cuerpo y brío merced al conocimiento del sánscrito? Pues a establecer una cátedra obligatoria, ¡ajo!, y alterna, de sánscrito. Esto del sánscrito viste mucho. ¿Hay que estudiar Anatomía comparada? Pues, ea, traigamos y aclimatemos aquí elefantes, y renos, y canguros..., las especies más remotas... (Unamuno, 1966, p. 752)

Pero, ¿lleva Unamuno razón al afirmar que el criterio de selección de las asignaturas debe ser el de adecuación y no el de uniformidad entre los estudios realizados en los países ricos y España?

La respuesta a dicha pregunta es difícil sin matizaciones. Si se aprecia bien el mencionado problema, y en esto Unamuno está en lo cierto, es impensable que el único criterio de selección de las asignaturas sea el de uniformidad, ya que no todos los países tienen el mismo desarrollo cultural, científico y tecnológico. Pero, y en esto don Miguel se equivoca, tampoco es aceptable que se caiga en el extremo opuesto, es decir, en el criterio de adecuación sin un más allá, ya que la adecuación ha de servir como medio para la uniformización, sin pérdida de la tipicidad única de la idiosincrasia y del temperamento de cada pueblo o de sus propias necesidades. De este modo, creemos que solo es aceptable la posición de Unamuno, es decir, la afirmación del principio de adecuación, si esta se dirige a un fin ulterior: el de la uniformidad.

C) Para Unamuno, la elección de las asignaturas que componen el plan de estudios de cada uno de los grados de enseñanza no bastaba por sí sola para promover la regeneración del país. Es necesario, además, reconfigurar el programa de cada asignatura. Pero ¿a partir de qué principio o principios han de determinarse los programas? En este aspecto, como no podría dejar de ser, hay un claro paralelo teórico-conceptual con el problema anterior. Para Unamuno, el principio de la adecuación debería ser igualmente tenido en cuenta a la hora de determinar los contenidos de cada asignatura. Prueba de ello son sus reflexiones acerca de la importancia del latín, ya que si se analizan los argumentos que Unamuno esgrimió para defender su enseñanza verificamos que nuestro autor sostuvo que dicha lengua en su época no podía ser enseñada como en el Medievo por dos razones fundamentales: (1) porque esta había perdido su importancia con respecto a las nuevas disciplinas del saber humano, que han irrumpido a mediados del siglo XIX; y (2) porque el tiempo disponible para aprenderla exigía que se enfocase de otra forma (Unamuno, 1966, pp. 875-889). Sin embargo, hay que afirmarlo, no era tan solo el principio de adecuación el que debería determinar los programas de cada una de las asignaturas, sino también el vitalista, ya que, para Unamuno, era el ser humano, y no el saber, el telos de la educación (Unamuno, 1996, pp. 29-34). Por ello, dado que don Miguel parte teóricamente de Darwin, los programas de las disciplinas han de contener, por fuerza, aquel conjunto de contenidos que permitan que el estudiantado triunfe en la vida, puesto que lo fundamental, si se quiere utilizar el pensamiento de Darwin, es que cada persona pueda adaptarse a su medio social. Empero, el vitalista tampoco es el último criterio. Hay otro, y con igual importancia, si se considera el Unamuno posterior a su crisis espiritual del 97. Es el étnico-nacional. Para don Miguel, que parte del hecho de que no hay estudiantes apátridas, toda educación debería tener un fuerte acento étnico, no en el sentido de modelar el estudiantado en torno a cualquier nacionalismo exclusivista, sino de fomentar sus vidas espirituales a partir de la idiosincrasia o temperamento de su propio pueblo (Unamuno, 1966, pp. 123-133). He aquí, pues, la razón de que el Volksgeist español sea, a juicio de Unamuno, un principio a tener en cuenta a la hora de determinar los programas de las asignaturas.

Obsérvese, primero, cómo el criterio de adecuación está presente en la reflexión unamuniana.

Dado el tiempo a que [sic] está necesariamente reducido el estudio del latín y el amenguamiento relativo de su importancia en virtud del desarrollo de las demás disciplinas, no cabe enseñarlo como hasta aquí ni para el mismo fin, si es que fin claro y definido había. (Unamuno, 1966, p. 879)

Véase, ahora, cómo Unamuno inserta en su reflexión el criterio vitalista. El siguiente fragmento es recogido de la carta que Unamuno envió a Marcelo Rivas Mateos el primero de enero de 1918:

En la Geografía se les enseña que, según la posición respectiva que ocupan en el globo como habitantes respecto a otros, se les puede llamar antecos, periecos, metecos o antípodas. Y en su vida [no] volverán a oír hablar de antecos, ni de periecos,

ni de metecos –como no sea esto último en otro sentido, en un sentido político–, porque aunque se les puede llamar así, no hace falta llamarles, ni con aprender eso se aprende nada. (Unamuno, 1918) ^[5].

En la misma misiva, Unamuno, refiriéndose al criterio étnico-nacional, escribe lo que transcribimos a continuación:

(3) En Historia de España se les enseña todo aquello de iberos, celtas, celtíberos –¡menudo lio!–, fenicios, cartagineses, griegos, romanos, godos –¡¡¡con la lista de sus reyes!!!–, árabes, etc., etc. Y debajo de eso no se pone nada, absolutamente nada. (Unamuno, 1918)

Si el criterio unamuniano de selección de las asignaturas puede resultar un poco desajustado, debe hacerse otra valoración en cuanto a los criterios de selección de los programas de cada asignatura. Decir, como Unamuno lo dice, que los programas de las asignaturas deben ser los adecuados a los tiempos lectivos y a las necesidades reales del alumnado; o que los contenidos impartidos en clase han de ser los útiles para su adaptación a su entorno social y profesional; o, incluso, que los saberes han de tener un fuerte acento étnico-cultural; decir esto –decíamos– es tener un idea bien lúcida de lo que es la enseñanza.

Pues bien, dado que los dos primeros criterios son evidentes por sí mismos, se valorará únicamente el criterio étnico-nacional. Puede resultar, al público lector menos familiarizado con el pensamiento unamuniano, extremadamente nacionalista, y quizás retrógrado, también, dicho criterio. No obstante, para el primer Unamuno, para el Unamuno anterior a su crisis espiritual del 97, lo nacional era solo un momento en dirección a lo universal o a lo humano. Y, si se considera desde esta perspectiva dicho criterio, nos parece más que acertado, ya que no se trata de fomentar nacionalismos, sino de intentar buscar lo humano o lo universal a partir de lo propio o de lo nacional. Por ello, dicho enfoque teórico-conceptual supone un alejamiento del Unamuno posterior al 97, por lo menos en este aspecto, puesto que es reductor el desarrollo por contraste de los espíritus de los pueblos como si la unidad y continuidad de estos supusiesen una identidad cerrada a la alteridad. La toma de posición más correcta no es esta, sino la del primer Unamuno, que creía que la regeneración de su España finisecular habría de resultar de la confluencia de lo nacional y de lo europeo, como si todos los esfuerzos étnicos fuesen importantes en el acercamiento al ideal humano (Unamuno, 1966, pp. 773-869).

D) Para Unamuno, las asignaturas de los tres grados de enseñanza deberían ser simultáneamente tanto una expresión del mundo o, en sus palabras, de la realidad palpitante de la vida, como conducir al alumnado a ese mismo mundo o realidad (Unamuno, 1971, pp. 60-67). En este aspecto, el hecho de que Unamuno considere que los libros han de servir para que el estudiantado aprenda a conocer mejor el mundo, la vida, pone de manifiesto la finalidad de cada asignatura (Unamuno, 1971, pp. 60-67). Pero, por realidad palpitante de vida entiende Unamuno la intrahistoria, esto es, “la vida silenciosa de millones de hombres sin historia” (Unamuno, 1966, p. 793), que no es más que el Volksgeist español que habita en el interior de cada individuo. Pues bien, es esta vida intrahistórica la que, según Unamuno, debería constituir el referente epistemológico de cada asignatura. Prueba de ello son los cinco ejemplos que Unamuno condensó en el famoso discurso que pronunció en la Universidad de Salamanca, en la apertura del año académico de 1900/01, concernientes a la enseñanza de la literatura, de la lengua, de la historia, del derecho y de la economía. Si se tienen en consideración sus afirmaciones, percibimos (1) que la esencia de la literatura española se cimenta más en los “cantos, cuentos, consejos, dicharachos, relatos, refranes y leyendas” populares que en las grandes obras de la literatura nacional, como las de Cervantes, Calderón o Lope de Vega (Unamuno, 1971, p. 62); (2) que la esencia de la lengua se instaure más en su forma y estructura popular que en la prescripción sintáctica y morfológica impuesta por la Real Academia de la Lengua; (3) que la esencia de la historia se estructura más en los sucesos cotidianos que en los sucesos remotos recogidos en libros y registros; (4) que la esencia del derecho se organiza más en los “tratos y contractos, y trueques y cambalaches”, que se establecen entre los individuos del mismo pueblo, que en los grandes tratados sobre el código civil o penal (Unamuno, 1971, p. 62); y (5)

que la esencia de la economía se establece más en la forma como se gobierna cada individuo del pueblo que en los grandes tratados sobre el tema (Unamuno, 1971, pp. 60-67).

Las disciplinas que aquí se os transmiten son legado de los siglos, recordatorio de la humanidad, es cierto, pero también lo es y con mayor plenitud aún la realidad exterior concreta, la actualidad palpitante. En la vida común que os rodea, en las costumbres a que todos por hábito ajustamos nuestra conducta, en lo que sucede en la plaza, en el mercado o en la feria, en el templo, en el hogar o en la campiña late el pasado más vivo aún que en todos los libros, crónicas y documentos, donde de ordinario no quedó más que su engañoso y deformado trasunto. (Unamuno, 1971, p. 61)

E) Muy interesante y sugestiva es, también, la postura del autor con respecto a la cuestión de los tiempos lectivos. En contra de los que pedían más horas de clase para poder transmitir los contenidos inherentes al programa de su asignatura, Unamuno reaccionó en sentido contrario, afirmando que el verdadero profesor es el que sabe lo que hay que enseñar en el tiempo que le ha sido consignado. Para comprender esta toma de posición hay que tener presentes tres factores fundamentales. En primer lugar, su acercamiento hacia una perspectiva vitalista del saber que, en las antípodas del enciclopedismo libresco, rechaza la idea de que la finalidad de cada asignatura consista en la transmisión enciclopédica de los hallazgos científicos relacionados con cada rama del saber para adoptar la idea de que solo deben transmitirse los conocimientos útiles al alumnado. (Unamuno, 1971, pp. 204-211). En segundo lugar, su acercamiento hacia una perspectiva holista o gestáltica del conocimiento que, siendo contraria a la de los especialismos*, tiende a considerar cada asignatura en el conjunto del cuadro curricular de cada grado de enseñanza (Unamuno, 1966, pp. 731-772). Y, finalmente, su acercamiento a una pedagogía vanguardista que propone el eje estudiante-saber como el centro del triángulo pedagógico, de tal forma que el acto educativo deja de ser concebido como una mera transmisión de conocimientos para pasar a ser interpretado como transmisión de procedimientos a partir de los cuales el alumnado está llamado a acercarse al saber. No ha de extrañar, pues, que Unamuno se hubiese colocado en contra del aumento del horario lectivo, afirmando que cada asignatura puede ser impartida tanto en seis como en seiscientos horas (Unamuno, 1966, pp. 731-772). Lo importante, afirma Unamuno, es que cada docente sepa lo que hay que enseñar en conformidad con el tiempo lectivo que le es otorgado por el Ministerio de Instrucción Pública. Aquí, el hecho de que su concepción de asignatura se acerque al concepto de seminario es fundamental, ya que, al minimizar la tarea de transmisión de los conocimientos, resta importancia al factor tiempo. La investigación puede iniciarse en el aula y extenderse –como es obvio– hacia fuera, esto es, hacia la biblioteca o el laboratorio, o, incluso, hacia casa.

Oiréis decir, por ejemplo, de una asignatura que es muy vasta, muy extensa, muy compleja y que no basta un curso para explicarla. Ponedlo en duda. Todo sistema de conocimientos pueden [sic] enseñarse en un curso, y en medio, y en veinte lecciones, y hasta en una. Sucede con esto lo que sucede con el mapa de un país, sea España, que puede hacerse a muy diversas escalas. Y así cabe trazar el mapa de España en el lienzo de una vasta catedral, figurando hasta alquerías y senderos, y puede reducirse al tamaño de un papelillo de fumar. Todo consiste en saber qué es lo que hay que suprimir cada vez. Y lo mismo ocurre con una disciplina cualquiera. La historia universal cabe en una lección de una hora, cabe en tres palabras: nacieron, sufrieron, murieron. (Unamuno, 1971, p. 205)

Si se valora dicha propuesta unamuniana, estamos obligados a afirmar que, si el proceso de maestría y de aprendizaje se redujera a la figura del alumnado, Unamuno llevaría absoluta razón; sin embargo, y en contra de lo que don Miguel afirma, incluso en el seno de la enseñanza universitaria, la educación no se centra exclusivamente en el alumnado, sino que el personal docente desempeña un papel clave, sobre todo en los contenidos de mayor abstracción y complejidad. Asimismo, los tiempos lectivos son importantes, no obstante la veracidad del planteamiento unamuniano. Hay contenidos importantes que tienen que ser asimilados por el estudiantado, y esa asimilación lleva un determinado tiempo para realizarse. Por ello, saber qué tiempo es necesario para cada asignatura es algo importante que no puede soslayarse, lo niegue o no Unamuno, pues verdaderamente hay mucho acierto en su imagen del plano. Lo que no podemos decir a la ligera es que la historia de la humanidad se pueda reducir a tres palabras: “nacieron, sufrieron y murieron”, porque decir eso no es decir nada. Asimismo, siendo importantes los contenidos, hay que saber qué contenidos son

fundamentales, cuáles pueden ser aprendidos sin ayuda del profesorado y cuáles no y, claro, cuánto tiempo requiere su asimilación.

3. APORTACIONES UNAMUNIANAS PARA LA CONCEPCIÓN DE LA ASIGNATURA UNIVERSITARIA EN LA ACTUALIDAD

Se hará a continuación una breve exposición sobre las propuestas que el pensamiento pedagógico unamuniano aporta al debate contemporáneo sobre cómo concebir e interpretar la asignatura universitaria.

a) La concepción unamuniana de asignatura se opone radicalmente a su concepción tradicional, que la concibe como un centro de “ciencia oficial”, “enjaulada” o “hecha”, esto es, como algo que es programáticamente asignado de antemano. Para el rector salmantino, que asume como suyo el legado de Darwin, cada asignatura debería ser una expresión de la vida, una realidad dinámica y en permanente cambio, esto es, *in fieri*. Por ello, opuso a la “ciencia hecha” la “ciencia viva” y en perpetua transformación, y a los contenidos programáticos prefijados de antemano la exploración de “hipótesis y utopías”.

La lectura contemporánea de este aspecto de su obra sugiere, por de pronto, que Unamuno tenía plena razón al rebelarse en contra de las clases meramente expositivas de su época, donde el alumnado era considerado como un mero “botijo vacío” que el profesorado debería llenar con contenidos y programas seleccionados a su antojo. Hoy, al contrario de ayer, en todas las universidades científicamente respetables las asignaturas tienen una parte teórica y otra práctica. Y en esto las propuestas de Unamuno se han concretado. Sin embargo, si se considera que para el autor las asignaturas en cuanto “ciencia hecha” deberían establecerse en la enseñanza secundaria como momento preparatorio para los estudios universitarios, en los cuales, éstas deberían ser una expresión de una “ciencia viva”, se verifica que don Miguel, leído a partir de las exigencias académicas actuales, podría aportar algo más que la mera división entre clases teóricas y prácticas, ya que su propuesta de exploración de “hipótesis y utopías”, como algo esencial a los estudios universitarios, exige que las asignaturas sean anuales, de tal forma que en el primer cuatrimestre el profesorado ofrezca a sus estudiantes los contenidos esenciales de cada asignatura y que en el segundo desarrolle y explore con sus grupos las líneas actuales de investigación de su asignatura. A las clases puramente teóricas del primer cuatrimestre se yuxtapondrían las clases prácticas de segundo, cuyos resultados deberían ser expuestos por el alumnado en la clase. Si se concretara esta propuesta educativa unamuniana se evitaría el gran error de pensar que el alumnado con el diploma de licenciatura en la mano está capacitado para el desarrollo de su profesión, sin necesidad de ulteriores estudios, ya que, en el mundo actual, el vertiginoso desarrollo científico y cultural exige que cada profesional actualice constantemente sus conocimientos.

Escribe a este propósito con extrema actualidad don Miguel en la ponencia que denominó “La enseñanza universitaria” y que se celebró en Barcelona entre los días 2 y 7 de enero de 1905:

El problema de la enseñanza universitaria cabe decir que se reduce, en su esencia, a la manera como han de conciliarse las dos tendencias que en ella se disputan el campo, o a cuál de las dos se haya de renunciar si no es hacedero el conciliarlas. Las tendencias son: la una, la que convierte a las Facultades en Escuelas de técnicos profesionales: abogados, médicos, farmacéuticos o catedráticos. Y la otra, la que atiende ante todo a mantener y formar la alta cultura, formando estudiantes e investigadores de Derecho, Sociología, Fisiología, Química, Ciencias de todas clases, Filosofía y Humanidades; hombres de ciencia, en fin, que la hagan y rehagan tanto como la apliquen. ... La separación entre la teoría y la práctica, lo mismo que la separación entre la investigación y la transmisión de la verdad, es cosa enteramente absurda, pero no cabe duda de que según el profesor se acueste [sic] a preferir una u otra tendencia, sacrifica uno u otro de los ramales en que la enseñanza universitaria puede juzgarse se divide.

Lo más corriente hoy es reducir las Facultades a fábricas de abogados, médicos, farmacéuticos o catedráticos, y debo declarar que por mi parte me inclino a lo otro. El motivo que principalmente me lleva a esta mi inclinación, es el advertir que cuando más se quiere contraer las Facultades a que se limiten a hacer abogados, médicos, farmacéuticos y catedráticos prácticos, menos prácticos los hacen, necesitando éstos siempre empezar su verdadero aprendizaje luego que han obtenido el título. El practicismo docente resulta ser en la práctica lo más contrario a la práctica misma, sin que sirva apenas sino para hacer perduradera la rutina. (Unamuno, 1971, p. 139)

Independientemente de que Unamuno lleve o no razón al ubicar el centro del triángulo pedagógico en el alumnado, nos parece que sus reflexiones son verdaderamente significativas a la hora de leer e interpretar la enseñanza universitaria. Su concepción de asignatura como “ciencia viva” o *in fieri* nos parece decisiva cuando hay que combatir enseñanzas señaladamente expositivas y el personal docente lector. Ante la disyuntiva: enseñanza de conocimientos o de procedimientos, la elección será la propuesta unamuniana si se refiere únicamente al saber universitario. Resulta claro que lo fundamental, como todo en la vida, es el justo término medio la posición que se defiende en este artículo en contra de la posición dominante de Unamuno.

b) Es curioso observar los principios que, según Unamuno, deberían ser valorados a la hora de elegir las asignaturas de cada grado de enseñanza, así como los programas de cada asignatura.

Si con respecto a la elección de las asignaturas Unamuno propuso el principio de adecuación a la realidad del país por oposición al principio de la uniformidad entre los estudios realizados en España y los realizados en Alemania, Francia o Inglaterra, ya que las diferencias sociales, culturales y económicas de dichos países harían infructuoso cualquier paralelo en este aspecto, en lo que concierne a la elección de los programas de cada asignatura Unamuno propuso, allende el principio ya mencionado, los principios vitalista y étnico-nacional.

Consideremos, primero, el principio según el cual se deberían elegir las asignaturas. Se ha mencionado a lo largo de este estudio que Unamuno, a partir de su realismo educativo, propuso el criterio de adecuación a las necesidades del país como el principio según el cual se deberían seleccionar las asignaturas de cada licenciatura universitaria. Como se refirió también que dicho criterio no debía ser considerado como un absoluto per se, sino un momento para la uniformización de los estudios entre países menos y más desarrollados. Sin embargo, hay una consideración más que debe hacerse. El efecto de la globalización es –como es bien sabido– el de la uniformización de las formas de vida y de las costumbres entre los más diversos países; efecto que tiene como consecuencia la pérdida de lo nacional o de lo propio. A corto plazo no se diferenciarán los países sino por su idioma, lo que conducirá a los pueblos a la amalgama de la indiferenciación. Lo que cabe saber es si la uniformización total de los estudios académicos es aceptable o no. Si don Miguel pudiera contestar a este interrogante –el don Miguel anterior a su crisis espiritual del 97–, lo haría paradójicamente a partir de la afirmación simultánea y contradictoria de lo nacional y de lo universal, esto es, a partir de la afirmación simultánea del principio de la adecuación y de la uniformización. Unamuno llamaría a este proceso académico de unidad en la oposición. Asimismo, la lectura del pensamiento unamuniano apela contemporáneamente a la universalización de los estudios sin pérdida de lo nacional. Lo que equivale a decir, a partir de la afirmación alternativa de los contradictorios –que es el método filosófico y pedagógico del autor–, que los criterios de adecuación y de uniformización deben ser igualmente considerados a la hora de determinar las asignaturas de cada licenciatura en cada país.

He aquí lo que escribe a este propósito Unamuno en su *En torno al casticismo*, de 1902:

Suele buscarse la verdad completa en el justo medio por el medio de remoción, via remotionis, por exclusión de los extremos, que con su juego y acción mutua engendran el ritmo de la vida, y así sólo se llega a una sombra de verdad, fría y nebulosa. Es preferible, creo, seguir otro método: el de afirmación alternativa de los contradictorios; es preferible hacer resaltar la fuerza de los extremos en el alma del lector para que el medio tome en ella vida, que es resultante de lucha. (Unamuno, 1966, p. 784)

c) Para Unamuno, los programas han de ser, en primer lugar, lo que el tiempo disponible permite que sean –deberán, pues, adecuarse al tiempo–, así como han de tener en consideración los saberes útiles a la vida y la idiosincrasia o temperamento del propio pueblo, ya que, para Unamuno, que tiene en consideración las implicaciones filosóficas del evolucionismo y de la *Völkerpsychologie*, lo fundamental es que la escuela transmita aquel conjunto de conocimientos que prepare a sus estudiantes para la vida de acuerdo con el *Volksgeist* nacional.

En lo que concierne a este aspecto de su obra, merece la pena considerar el criterio vitalista y el étnico-nacional como criterios a tener en cuenta a la hora de determinar los programas de cada asignatura.

Unamuno, al rechazar la tesis aristotélica referente al origen del saber –es sabido que para el Estagirita el origen de conocimiento radica en el deseo de saber– se acerca conscientemente a Darwin, cuyo postulado

filosófico se asienta en la famosa expresión *struggle for life*. Para don Miguel, vitalista, solo los conocimientos esenciales para la vida, los esencialmente vitales, deben ser impartidos al alumnado. Asimismo, la gran propuesta de Unamuno para nuestra época es la sustitución del ideal enciclopedista del siglo XVIII, que pretende formar seres humanos cultos a partir de un conjunto enciclopédico de conocimientos, por el ideal vitalista que considera que lo fundamental es adaptar a los alumnos y alumnas a las exigencias del mundo de la vida. Con ello, propuso que se suprimiesen de los contenidos programáticos todos aquellos que no tenían interés vital para el alumnado, como puede observarse en el siguiente fragmento que trascribimos de su ensayo “La reforma de la ortografía en la sociedad burguesa”, de 1894:

¡Qué inmensa mole de conocimientos inútiles para la generalidad y más inútiles aún como se enseñan!, ¡qué frecuente es oír: “debes hacerte bachiller; adorna mucho y da cultura al espíritu”! ¡Cultura al espíritu el aluvión de fórmulas muertas e ideas petrificadas! ¡Cultura al espíritu las letras impresas en vez de hechos que respiren y chorreen vida! ¡Cultura al espíritu el gerundio y las oraciones de infinitivo, y las de sum, y el polipote y la metonimia, y bárbara, darii, ferio, baralipton y la lista de las dinastías egipcias, y los motes de cuatro bicharracos y la descripción de la máquina de Atwood! ¡Pobre cultura de las generaciones en cultivo! (Unamuno, 1968, p. 300)

Si es sugestiva la crítica unamuniana al enciclopedismo como criterio de selección de los programas de las asignaturas, más significativa es todavía su crítica al criterio universalista o de uniformización de los conocimientos impartidos en las escuelas, institutos y universidades.

Para Unamuno, no hay neutralidad ideológica. Por ello, en el acto educativo, el alumnado y el profesorado estarán insertados en un horizonte cultural, filosófico o científico, aunque no lo sepan. Si esto es así, reflexiona don Miguel, los saberes impartidos en la clase han de tener un fuerte acento étnico-cultural. No ha de extrañar que para el insigne rector salmantino fuese impensable que un alumno español se formase en consonancia con el espíritu de otro pueblo, aunque este fuese más rico o avanzado científica y tecnológicamente. La misión, pues, de la escuela, en España, es hacer personas que, antes de cualquier otra denominación, son españolas. Hacer una ciudadanía española es, pues, la misión del Ministerio de Instrucción Pública en España. Pero, ¿qué implicaciones educativas tendrá dicha tesis unamuniana? Para Unamuno, heredero del romanticismo, reposando en la lengua el espíritu del pueblo, el único idioma de enseñanza, ya sea en la escuela, en el instituto o en la universidad, ha de ser el del propio país. Unamuno se ubica, por lo tanto, en las antípodas de las exigencias de nuestro mundo actual. Hoy, con la pretensión de universalidad de los estudios, se intenta gradualmente hacer que la enseñanza universitaria sea impartida en inglés, así como que las revistas científicas acepten solo artículos redactados en dicho idioma. He aquí la máxima exigencia de la universalidad. Sin embargo, como lo vio muy bien Unamuno, en cada idioma late el espíritu de cada pueblo y, si así es, aceptar que el idioma inglés sea el idioma de enseñanza y de investigación científica es inmediatamente aceptar la conquista espiritual del pueblo inglés sobre todos los demás pueblos.

Obsérvese como don Miguel en su ensayo “¡Plenitud de plenitudes et todo plenitud!”, de 1904, identifica cada idioma con el espíritu de su pueblo o, en sus palabras, con “su concepción abstracta del mundo”. Escribe Unamuno en dicho ensayo:

Cabe sostener que hay tantas filosofías como idiomas y tantas variantes de éstas como dialectos, incluso lo que podemos llamar el dialecto individual. Si hay una filosofía alemana, no es más que la filosofía del idioma alemán, y así con las demás. ... Cada pueblo ha ido asentando en su lenguaje su concepción abstracta del mundo y de la vida, y en la extensión y comprensión que da a cada vocablo va implícita su filosofía. En la etimología de concipere y de comprehendere, y de intendere y de intelligere, y luego en la de substantia y accidens y existere, y en la de mil vocablos, va la filosofía escolástica toda. El filósofo no hace sino sacar del lenguaje lo que el pueblo todo había metido en él durante siglos. Y por ello, a poco afinar se llegan a convertir en tautologías los axiomas filosóficos. (Unamuno, 1966, p. 1178)

Ahora bien, don Miguel, al considerar el idioma como la “sangre” y el “alma” de cada pueblo, luchó incansablemente para que la lengua de enseñanza en todo el territorio español fuese el castellano. Lo que no es fortuito ni casual, ya que lo que estaba en cuestión no era la defensa o anulación de las minorías étnicas (gallego, vasco, catalán), sino la afirmación de una misma sangre espiritual. Dicha tesis unamuniana se hace

inmediatamente comprensible, si se considera el siguiente fragmento que recogemos de su ensayo “Lengua y Patria”, de 1911.

Tenemos, pues, que, según López, cuando los ingleses invadieron Buenos Aires, se resistió éste contra unas ideas y unas creencias vinculadas a una lengua extranjera, y cuando se temía que los franceses la pudieran invadir como habían invadido España, estaba dispuesto a defender su lengua y sus tradiciones sociales. Y en ambos casos nos muestra, no sé con qué conciencia, a la lengua como núcleo y raíz del patriotismo.

Y así es, en efecto. El hombre no sólo piensa, sino que siente en una lengua determinada. Cuando alguno de los propugnadores de la supremacía del english speaking folk repite, refiriéndose a Inglaterra y los Estados Unidos, aquello de que la sangre es más espesa que el agua, en alusión a que la consanguinidad une más que el mar separa, no falta quien haga notar que dista hoy mucho de ser la misma sangre que corre por las venas de un britano y la que riega las de un yanqui. Pero el tal olvida que la sangre del espíritu es la lengua, y que el norteamericano de sangre polaca, alemana, italiana o irlandesa, si habla y piensa en inglés, en inglés siente, quiéralo o no, e inglesa es la sangre de su alma. (Unamuno, 1968b, pp. 597-598)

La cuestión, pues, con la que se cierra el presente artículo es la siguiente: ¿Estarán los pueblos dispuestos a sacrificar la “sangre de su alma” a favor de una enseñanza universitaria vertebrada en inglés? La respuesta de Unamuno es, como es bien sabido, negativa. No por mero patriotismo, claro, sino por cuestiones señaladamente espirituales que tienen que ver con la idiosincrasia y temperamento étnicos de cada pueblo. Pero Unamuno deja antever también la respuesta de los sectores académicos y políticos, en general, a la referida cuestión, cuando, en su ensayo “La crisis del actual patriotismo español”, de 1905, escribe perentoriamente:

Se observa un fenómeno de polarización, “consistente en que van creciendo paralelos el sentimiento cosmopolita de humanidad y el apego a la pequeña región nativa. El regionalismo se acrecienta de par con el cosmopolitismo, a expensas del sentimiento patriótico nacional, mal forjado por la literatura erudita y la historia externa”. (Unamuno, 1966, p. 1288)

La tesis de Unamuno, siendo clara, anticipa con una clarividencia inaudita la realidad contemporánea. Enflaquecido el “sentimiento patriótico nacional” a favor del “sentimiento cosmopolita de la humanidad”, cada ciudadano y ciudadana, en el caso concreto del mundo académico, cada persona investigadora procurará más el cosmopolitismo que sus raíces patrias. Asimismo, el rumbo parece estar trazado a partir del sacrificio de lo nacional o de lo propio a favor de lo universal o de lo impropio. ¿Será que la totalidad del personal académico estará consciente de este aspecto? La respuesta parece ser negativa. Es por ello que se expone, de forma consciente, en este artículo, el planteamiento del problema de manos de Unamuno, así como su posible solución: la de la afirmación simultánea de los contradictorios, solución con la cual procura defenderse simultáneamente, con la misma intensidad y vigor, lo nacional y lo universal.

CONCLUSIONES

Concluido el presente estudio, se exige condensar sinópticamente los retos más significativos del planteamiento educativo unamuniano.

La concepción de la asignatura académica como “ciencia viva”, para que sea concretada al modo unamuniano, exige todavía un esfuerzo más de parte de los sectores académicos actuales, ya que no basta dividir las clases en “teóricas” y “prácticas”, sino hacer que el alumnado investigue “hipótesis y utopías”, es decir, que desarrolle, con la ayuda de sus docentes, nuevas líneas de investigación que sus asignaturas suscitan. Los resultados de sus investigaciones podrían, una vez evaluados y debidamente corregidos por sus profesores o profesoras, ser publicados en revistas estudiantiles de cada universidad.

Otro reto unamuniano, o por lo menos leído a la luz de su método de la afirmación simultánea de los contradictorios, es el que propone la elección de las asignaturas de cada licenciatura según los criterios de la adecuación a las necesidades del país y de la uniformización con los estudios realizados en los países más ricos y desarrollados. Aquí, la afirmación de lo contradictorio permitiría la posibilidad de la convivencia en oposición de lo nacional y de lo universal.

Y, por último, es también deseo unamuniano la eliminación del criterio enciclopedista como seleccionador de los programas de cada disciplina. Para don Miguel, vitalista, pero también romántico, los verdaderos criterios de selección de los contenidos de cada asignatura son: el vitalista y el étnico-nacional. Pero, quizás sea el étnico-nacional, leído una vez más a partir de su método, el de la unidad en la oposición, el que más sugerencias aporta para el mundo académico actual, ya que la afirmación del inglés como única lengua académica o de investigación –que es precisamente la exigencia de la universidad contemporánea– supone la anulación del espíritu del alumnado y del profesorado que tengan por idioma materno otras lenguas.

REFERENCIAS

- Unamuno, M. (02, septiembre, 1898). La cátedra de la prensa, *La Época*. Archivo Casa-Museo Unamuno.
- Unamuno, M. (01, enero, 1918). Carta de Unamuno a Marcelo Rivas Mateos. Salamanca: Archivo Casa-Museo Unamuno (texto dactilografiado).
- Unamuno, M. (1966). Obras completas I. Madrid: Escelicer.
- Unamuno, M. (1968b). Obras completas IV. Madrid: Escelicer.
- Unamuno, M. (1970). Obras completas VIII. Madrid: Escelicer.
- Unamuno, M. (1971). Obras completas IX. Madrid: Escelicer.
- Unamuno, M. (1996). Epistolario americano (1890-1939). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

NOTAS

- [2] Trabajo apoyado por la FCT – Fundação para a ciência e a tecnologia, Lisboa, Portugal.
- [3] En este estudio se utilizan las Obras completas del autor editadas por Manuel García Blanco, que sirven de referencia a todo el personal académico que investiga el pensamiento del insigne rector salmantino. En lo que se refiere a las “citas indirectas”, añadiremos al nombre del autor y al año de publicación la primera y la última página de cada obra unamuniana a que se refiere la cita para que el lector pueda ubicarla en el tomo a que hacemos referencia.
- [4] La presente cita se refiere al artículo unamuniano “La cátedra de la prensa”, publicado el 2 de septiembre de 1898, en el periódico *La Época*. Dicho documento no se halla recopilado en las Obras completas de autor; sin embargo, puede ser consultado por los especialistas en el pensamiento unamuniano en el archivo de la Casa Museo Unamuno de Salamanca.
- [5] Esta carta no ha sido recogida en ninguna edición de las obras del autor. Sin embargo, puede ser consultada en el archivo de la Casa-Museo Unamuno de Salamanca.