

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE FILOSOFÍA
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA, LÓGICA Y ESTÉTICA



TESIS DOCTORAL

ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN UNAMUNO

Autor:

EMANUEL JOSÉ MAROCO DOS SANTOS

Directora:

Prof^a. Dr^a. MARÍA DEL CARMEN PAREDES MARTÍN

Salamanca, 2014

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.

Carta de Unamuno a Juan Arzadun, Bilbao, 18.XII.1890, en UNAMUNO, Miguel de, *Epistolario americano (1890 - 1936)*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1996, p. 32.

Para mi hijo,

Miguel



ÍNDICE

ÍNDICE	11
INTRODUCCIÓN	17
INTRODUÇÃO.....	45
PARTE I – MICROSISTEMAS EDUCATIVOS: FAMILIA, ESCUELA Y OTROS MICROSISTEMAS.....	73
Capítulo I – Familia: los padres y sus misiones educativas.....	75
1. La <i>familia</i> : el fundamento de la sociedad	77
2. La <i>maternidad</i> y la formación del «yo interior»	85
3. La <i>paternidad</i> y la formación del «yo exterior»	92
4. Las <i>niñeras</i> , las <i>nodrizas</i> y los <i>personajes extranaturales</i> , y su sinsentido educativo	99
Capítulo II – Escuela: los agentes y los grados de enseñanza.....	105
1. Los tres grados de enseñanza: la escuela, el instituto y la universidad	107
1.1. Sus finalidades educativas: la iniciación en la vida racional y civil, la potenciación de una pequeña enciclopedia de los conocimientos y la especialización holista e integrada del saber humano	109
1.2. Sus asignaturas: de la ciencia hecha u oficial a la ciencia viva, <i>in fieri</i>	132
1.3. La <i>Gramática</i> y su inutilidad, el <i>Latín</i> y el conocimiento histórico del castellano, y el <i>Griego</i> y el idioma como manifestación del espíritu.....	153
1.4. La <i>universidad</i> : el contexto institucional y geográfico, y la autonomía universitaria	180
2. Los agentes del acto educativo: el maestro, el catedrático, el rector y los claustros	203
2.1. El <i>maestro</i> : la formación de una concepción unitaria del saber	205
2.2. El <i>catedrático</i> : fraguador de doctrinas.....	211
2.3. El <i>rector</i> : libertad y estatismo.....	239
2.4. Los <i>claustros</i> : su concepción orgánica	250
Capítulo III – Otros microsistemas.....	257
1. La <i>Iglesia</i> y sus movimientos religiosos, la Congregación San Luis Gonzaga: imaginación y meditación.....	259
2. Las <i>bibliotecas</i> : el conocimiento y las concupiscencias del saber	263
3. Las « <i>academias de arte</i> »: el aprendizaje de pintura con el maestro Lecuona.....	269
4. Las <i>asociaciones infantiles</i> , el <i>campo</i> y el <i>juego</i> , en cuanto realidades potenciadoras de la socialización	274

PARTE II – MESOSISTEMAS EDUCATIVOS: LA SOCIEDAD EN SUS DIMENSIONES MATERIAL, INTELECTUAL Y ESPIRITUAL.....	281
Capítulo I – La sociedad, en su dimensión material, y sus implicaciones educativas.....	283
1. El <i>individuo</i> y su necesidad existencial de constituirse como persona.....	285
1.1. La <i>persona</i> y su realización histórica a partir del yo-volitivo-ideal.....	287
1.2. El <i>individualismo español</i> como problema y condición de posibilidad de la persona	293
1.3. El <i>egotismo</i> , en cuanto defensa del «yo» y del «otro».....	302
1.4. La <i>soledad</i> y el desvelamiento del yo-individual.....	307
1.5. La <i>interiorización</i> , y la formación del yo-íntimo	313
1.6. La <i>exteriorización</i> y la formación del yo-público.....	321
2. El <i>Estado</i> y su deber de permitir la realización existencial de los individuos	327
2.1. El <i>hombre</i> y su valor absoluto, no reductible a ningún tipo de instrumentalización económica o política	329
2.2. La <i>sociedad</i> , el progreso social y las relaciones de clase	335
2.3. El <i>trabajo</i> y su valor social, la formación del «yo-colectivo» y del «yo-individual».....	349
2.4. La <i>ciudadanía</i> , el libre examen y la participación política.....	354
2.5. La <i>democracia</i> entre la Monarquía y la República	368
2.6. El <i>castellano</i> como expresión del <i>Volksggeist</i> nacional, como unidad político-lingüística, y sus funciones antropagógicas	373
2.7. El <i>patriotismo</i> , la necesidad de activación de la raíz sensitiva e intelectual de la patria	409
2.8. El <i>Estado</i> y la separación entre el Trono y el Altar	416
Capítulo II – La sociedad, en su dimensión intelectual, y sus implicaciones educativas.....	423
1. La <i>epistemología</i> y los fundamentos del conocimiento humano	425
1.1. <i>Don Quijote</i> , la imaginación, y <i>Sancho</i> , la percepción, y sus viajes epistemológicos	427
1.2. El <i>ver</i> helénico y el <i>oír</i> bíblico, en cuanto modelos del conocimiento	430
1.3. La <i>gnosis</i> y la <i>pistis</i> , una doble respuesta a la cuestión sobre el origen del conocimiento	435
1.4. El <i>mundo material</i> y el <i>mundo espiritual</i> , una doble respuesta a la cuestión sobre la esencia del conocimiento	445
1.5. La <i>verdad lógica</i> y la <i>verdad moral</i> , una doble respuesta a la cuestión acerca del criterio de verdad	452
1.6. El <i>escepticismo</i> , la única respuesta posible para el problema de la posibilidad del conocimiento	458
2. La <i>estética</i> y el autodesvelamiento de la naturaleza humana.....	463
2.1. La <i>novela</i> , en cuanto forma de conocimiento	465
2.2. El <i>teatro</i> , en cuanto forma de conocimiento.....	476
2.3. La <i>poesía</i> , en cuanto forma de inmortalidad personal y de desarrollo espiritual del lector	484
2.4. El <i>autor</i> y el <i>lector</i> , y sus relaciones recíprocas de pervivencia y realización existencial	492
2.5. El <i>personaje</i> y la <i>persona</i> , sus realidades ontológicas paralelas y la teoría del espejo.....	504
Capítulo III – La sociedad, en su dimensión espiritual, y sus implicaciones educativas	513
1. La <i>ética</i> y la formación de la persona humana.....	515

1.1. La <i>bondad</i> y la formación del yo-interior.....	517
1.2. La <i>obra</i> y la formación del yo-exterior.....	532
1.3. La <i>punición</i> , en cuanto consecuencia natural del pecado	540
1.4. El <i>perdón</i> y la reconversión existencial de los individuos.....	546
2. La <i>religión</i> y la apertura a la trascendencia.....	549
2.1. La <i>ciencia</i> y su incapacidad para dar un sentido último y trascendente a la vida	551
2.2. La <i>religión</i> , la respuesta más anhelada al deseo de inmortalidad	561
2.3. La <i>fe</i> , la aventura azarosa del querer creer	569
2.4. El <i>vivir trágico</i> , el eterno combate entre razón y fe.....	580
2.5. El <i>Dios Persona</i> , el único garante de la inmortalidad personal	591
PARTE III – ESOSISTEMAS EDUCATIVOS: EL TRIÁNGULO FAMILIAR, EL TRIÁNGULO PEDAGÓGICO Y EL TRIÁNGULO DEMAGÓGICO.....	605
Capítulo I –El triángulo familiar: la maternidad, la paternidad y la filialidad.....	607
1. La <i>maternidad</i> : la domesticidad o la dimensión ético-normativa de la vida humana	609
1.1. La <i>maternidad biológica</i> , el ejemplo de Josefa Ignacia.....	611
1.2. La <i>maternidad espiritual</i> , el ejemplo de Gertrudis.....	620
2. La <i>paternidad</i> : la civilidad o la dimensión jurídico-política de la vida humana	631
2.1. La <i>paternidad biológica</i> , el ejemplo del padre Jacinto.....	633
2.2. La <i>paternidad espiritual</i> , los ejemplos de San Manuel Bueno y Don Quijote	645
3. La <i>filialidad</i> : lo ético-normativo como cimiento de lo jurídico-político.....	659
3.1. La <i>filialidad biológica</i> , el ejemplo de Ignacio y de Pedro	661
3.2. La <i>filialidad espiritual</i> , los ejemplos de Manolita y de Ángela Carballino.....	667
Capítulo II – El triángulo pedagógico: el profesor, el alumno y el saber	675
1. El <i>profesor</i> : el que tiene la misión de enseñar	677
1.1. Los factores intrínsecos y extrínsecos que desprestigian su figura y profesión	679
1.2. La <i>vocación</i> , la docencia como una sagrada misión de apostolado civil	686
1.3. La <i>paternidad</i> , el profesor en cuanto expresión individualizada del <i>Volksggeist</i>	691
1.4. El maestro Unamuno	704
2. El <i>alumno</i> : el que tiene el deber de aprender	709
2.1. El desinterés generalizado de la población finisecular española por el tema educativo	711
2.2. El <i>estudio</i> , la <i>disciplina</i> y el <i>valor propio</i> , los tres ejes de los buenos aprendizajes	716
2.3. La <i>filialidad</i> , el alumno en cuanto expresión individualizada del espíritu de su maestro	721
3. El <i>saber</i> : la esencia del conocimiento humano.....	727
3.1. La necesidad de buenas instalaciones, <i>mens sana in corpore sano</i>	729
3.2. La <i>escuela</i> y el <i>aula</i> , en cuanto expresiones del mundo de vida	735
3.3. Los <i>títulos académicos</i> , el error educativo del régimen capitalista burgués.....	739
3.4. El <i>biologismo</i> y la <i>hispanidad</i> , en cuanto fundamentos del saber	743
3.5. Los <i>libros de texto</i> , su importancia en la primera enseñanza	750
3.6. Los <i>exámenes</i> , su sentido y sinsentido en la universidad unamuniana.....	755

Capítulo III – El triángulo demagógico: el demagogo, el pueblo y España	761
1. El <i>demagogo</i> : la formación del «yo-individual» y del «yo-colectivo».....	763
1.1. La <i>Generación del 98</i> , el deseo de salvación de las personalidades individuales	765
1.2. Unamuno, el <i>agitador</i> de espíritus	772
2. El <i>pueblo</i> : la población «letrada» e «iletrada»	791
2.1. El <i>analfabetismo</i> , su erradicación como condición de posibilidad de la regeneración de la España finisecular.....	793
2.2. La <i>educación</i> , de la imposibilidad de la especialización científica y cultural a la formación moral de los individuos	803
3. España: el <i>Volksgeist</i> como el ideal educativo del pueblo español	811
3.1. La <i>España intra- e interhistórica</i> , el <i>Volksgeist</i> nacional, en su realidad orgánica, difusa e inconsciente	813
3.2. La <i>España histórica</i> , la literatura como manifestación del <i>Volksgeist</i> , los ejemplos de Cervantes, Calderón y Santa Teresa	833
PARTE IV- MACROSISTEMAS EDUCATIVOS: THEORÍA, PRAXIS Y POIESIS	847
Capítulo I – Theoría: los fundamentos teóricos de la educación	849
1. La formación del hombre como <i>telos</i> del acto educativo	851
1.1. Desarrollo normativo de la persona: el <i>Volksgeist</i> nacional como una expresión del ideal humano	853
1.2. Desarrollo de la vida espiritual: las facultades de la voluntad, de la imaginación y del sentimiento.....	859
1.3. Desarrollo de la vida espiritual: las dimensiones individual, social, política, estética, ética y religiosa de la naturaleza humana	870
2. La existencia, la hispanidad, la filosofía y la lengua como fundamentos epistemológicos	877
2.1. La vida en sus relaciones primarias con el <i>Volksgeist</i> y la naturaleza.....	879
2.2. El <i>Allgeist</i> y el <i>Volksgeist</i> : los ideales educativos en el antes y en el después de su crisis espiritual del 97	884
2.3. La filosofía: la formación holista y normativa de la persona a partir de una concepción unitaria y total del universo	889
2.4. La religión: el desvelamiento de la identidad patria y del sentido último de la existencia humana	896
2.5. La lengua: el castellano en cuanto vehículo de enseñanza y modelo ontognoseológico de conocimiento	905
Capítulo II – Praxis: los fundamentos ético-políticos de la educación	917
1. Educación y política: el Estado como <i>conditio sine qua non</i> de la enseñanza	919
1.1. Democratización de la enseñanza: el sexo y el estrato social	921
1.2. Estado Docente: sólo al Estado compete educar.....	930
1.3. Estado Organizador de la Enseñanza: la inspección de los docentes y otras funciones	941
1.4. Estado Mayor de la Enseñanza: una instancia legislativa superior e independiente al poder político	950

2. Educación y ética: la libertad como <i>telos</i> de la educación.....	957
2.1. Libertad de enseñanza: Estado Docente y Estado Organizador de la enseñanza	959
2.2. Enseñanza para la libertad: libre examen, conciencia de la ley y cultura	962
2.3. Libertad y autodeterminación: la libertad profesional, intelectual y espiritual de los jóvenes españoles	967
Capítulo III – Poiesis: los saberes técnicos concernientes al arte de enseñar	973
1. Pedagogía: la educación del niño y los «métodos» de enseñanza	975
1.1. Los riesgos inherentes a la pedagogía en cuanto ciencia independiente	977
1.2. La crítica unamuniana a los tres modelos educativos finiseculares: la Compañía de Jesús, la Escolástica y la Escuela del Avemaría	992
1.3. La relación pedagógica: el amor y el cariño espirituales, y la familiaridad, bajo el trasfondo de la niñez	1010
1.4. El profesor y su misión: la agitación de espíritus	1018
1.5. El alumno y su deber: el esfuerzo, el espíritu de constancia y la búsqueda de la verdad	1033
1.6. El saber y su naturaleza: el mundo de experiencias, conocimientos y preocupaciones del niño, la embriología, el contexto, el escepticismo y la memoria.....	1038
1.7. El juego libre y su importancia: el desarrollo espiritual del niño	1046
2. Demagogía: la educación del pueblo y sus «métodos» de enseñanza	1051
2.1. Un postulado previo: la incultura y el analfabetismo, y el deber moral de educar al pueblo ...	1053
2.2. La crítica unamuniana a los especialismos, en cuanto modelo educativo: la base de la pirámide social	1059
2.3. Los «métodos» demagógicos* que hallan paralelo con la pedagogía unamuniana	1067
2.4. El publicismo: la forma privilegiada de Unamuno de comunicarse con su público	1073
2.5. El escritor ovíparo: la ausencia de programa	1082
CONCLUSIONES.....	1089
CONCLUSÕES	1099
FUENTES:.....	1109
Obras de Unamuno:	1109
Dispersos:.....	1111
Epistolario de/a Unamuno:	1113
BIBLIOGRAFÍA SECUNDARIA:.....	1117

INTRODUCCIÓN

En el presente estudio intentaremos analizar el pensamiento educativo de Unamuno desde un enfoque sistemático. Nos interesa saber si el Unamuno de las paradojas, de las antítesis, de las inversiones y de las metáforas, si el gran y polémico «agitador de espíritus» español, es decir, si el Unamuno ensayista, puede o no leerse desde una perspectiva sistémica. O dicho de una forma más radical, nos interesa saber si nuestro Unamuno, el asistemático, propuso o no una visión sistémica sobre los más variados puntos del quehacer filosófico, en general, y sobre el tema educativo, en particular. Por de pronto, lo evidente y lo inmediato es que Unamuno, de la mano de Kierkegaard, no quiso proponer ningún sistema sobre cualquier tema o rama del saber humano; lo evidente y lo inmediato, por lo tanto, es que Unamuno pretendió sugerir ideas e inquietar a sus oyentes y lectores sobre los temas más candentes en su época histórica. Sin embargo, si hay algún criterio de verdad hermenéutica habrá que afirmar que Unamuno, en sus ensayos, conferencias y obras filosóficas, e, incluso, en sus novelas, teatro y poesías, hizo mucho más que sugerir e inquietar a oyentes y lectores, es decir, se percibirá que Unamuno a lo largo de su quehacer intelectual, al lado de sugerir e inquietar, fue formulando su pensamiento en lo que concierne a los demás temas filosóficos, en general, y en lo que concierne al tema educativo, en particular. Con respecto a esta idea de que el pensamiento filosófico de Unamuno puede leerse desde una perspectiva sistemática, cabría subrayar que nos ubicamos en la misma línea interpretativa de Morón Arroyo que, en su muy sugerente libro *Hacia el sistema de Unamuno*, defendió que el sistema filosófico de nuestro autor tiene como eje vertebrador su

accidentada vida intelectual y existencial. O sea, y ésta es nuestra más honda convicción, en Unamuno, cual pensador asistemático, hay un muy claro sistema filosófico, ya que todos los aspectos de su pensamiento, por más contradictorios que sean o que nos parezcan, encuentran su unidad temática en el centro de su vida intelectual. Podríamos, pues, afirmar que su pensamiento filosófico, en general, y su pensamiento educativo, en particular, es uno en el tiempo y en el espacio. Es uno en el tiempo, porque las varias metamorfosis de su pensamiento, que han dado origen a sus cuatro etapas de formación intelectual, resultan unas de las otras y están vinculadas con la vida espiritual de su autor. Y es uno en el espacio, también, porque su pensamiento religioso, moral, estético, político y social comulga de la misma matriz filosófica. Todo su pensamiento se relaciona entre sí. Y entre todos sus aspectos y etapas hay una muy evidente unidad temática.

Pues bien, fue a partir de este supuesto teórico que hemos pretendido analizar su pensamiento educativo. Para ello, y dado que nuestro autor rechaza, de forma consciente e intencional, el conceptismo clásico, cayendo en planteamientos más o menos fenomenológicos sobre los demás temas educativos, nos hemos sentido forzados a utilizar una terminología extrínseca a su propio pensamiento, sobre todo en lo que concierne a la estructura y división del presente estudio, con vistas a determinar, con el máximo rigor posible, su pensamiento educativo. Obviamente, este procedimiento metodológico plantea una cuestión hermenéutica, a la cual no queremos rehuir. Y es la que pone en duda la legitimidad de dicha metodología interpretativa a partir de la consideración de que de este modo se desvirtúa, falsifica o adultera el pensamiento del autor. Ante dicha cuestión, no podemos sino invocar el parricidio que Platón propuso de Parménides, en su diálogo el *Sofista*. Y de hecho, decir que «A es igual a A» no es decir nada, en la medida en que el predicado nada acrecienta al sujeto de la mencionada proposición, esto es, en la medida en que dicha proposición no es más que una mera tautología. Por ello, en el presente caso, el de la necesidad hermenéutica del texto unamuniano, nos parece necesario decir algo más que lo que el texto unamuniano dice, para que lo que ha dicho Unamuno tenga sentido hermenéutico. Por lo demás, la *Hermenéutica contemporánea*, en cuando disciplina filosófica, hace mucho que impugnó los ideales de reconstitución del texto a partir de una razón pura y *a priori*. Y en este sentido, juegan un papel fundamental los conceptos *prejuicio* y *fusión de horizontes*. Si el *texto en sí* es una realidad inaccesible para el sujeto del conocimiento, entonces lo único que queda es el *texto para mí*. Pero el hecho de que lo afirmemos no nos hace colocar en la misma línea hermenéutica de Unamuno, que rechaza,

por completo, el sentido originario del texto, como lo atestigua su estupenda afirmación «¿Qué me importa lo que Cervantes quiso o no quiso poner allí y lo que realmente puso? Lo vivo es lo que yo allí descubro, pusiéralo o no Cervantes, lo que yo allí pongo y sobrepongo y sotopongo, y lo que ponemos allí todos». Nuestra posición no es ésta. Lo subrayamos. Y no lo es porque no asumimos, en este trabajo, una perspectiva vitalista del quehacer hermenéutico. Nuestra perspectiva, la del presente estudio, es la de que el sentido del texto surge a partir de la fusión de horizontes que se establece entre el lector y el autor, y que el horizonte hermenéutico del lector debe ayudar a restablecer el sentido original del texto, esto es, el horizonte hermenéutico del autor. De este modo, los conceptos extrínsecos al pensamiento unamuniano que vamos a utilizar a lo largo de este estudio tienen la función de hacer inteligible el propio texto de Unamuno, siendo cierto que el sentido del mismo surge a partir de la fusión de nuestros horizontes hermenéuticos, del suyo y del nuestro. Hay, pues, en el presente estudio, el deseo de un posicionamiento exegético híbrido entre la *hermenéutica historicista* y la *vitalista*, tanto más cuanto que deseamos determinar su pensamiento educativo a partir no sólo de su contexto histórico, sino también a partir de las necesidades hermenéuticas de nuestra época histórica.

La presente investigación está dividida en cuatro partes. Y la hemos dividido de este modo, porque, al inspirarnos en la terminología de Urie Bronfenbrenner, consideramos que el sistema educativo de Unamuno podría leerse a partir de los conceptos *micro-*, *meso-*, *eso-*¹ y *macro-* *sistemas educativos*. En este aspecto, es necesario tener presente que dichos conceptos no son empleados por nosotros en el mismo sentido que adquieren en el pensamiento del mencionado psicólogo ruso, el autor de la teoría ecológica del desarrollo

¹ En lo que concierne al prefijo *eso-*, que, en el presente estudio, da origen al concepto *esosistema*, cabría subrayar que no es de cuño bronfenbrenneriano, ya que el psicólogo ruso propone más bien el concepto *exosistema*. La razón que nos ha llevado a sustituir el concepto *exosistema* por el de *esosistema* radica en los diferentes supuestos teóricos que ambos enuncian. El prefijo *eso-*, al contrario de *exo-*, sugiere la idea de interior, de movimiento hacia adentro, y esta idea, siendo más cercana al concepto unamuniano de *intrahistoria*, remite a los sistemas educativos que estructuran las realidades de la *familia*, de la *escuela* y de la *sociedad*, y que hemos identificado con los conceptos *triángulo familiar*, *triángulo pedagógico* y *triángulo demagógico**. Asimismo, si Bronfenbrenner, con el concepto *exosistemas*, busca referirse a los sistemas educativos que se proyectan hacia fuera de los *mesosistemas*, nosotros por lo contrario, con el concepto *esosistemas*, identificamos los sistemas educativos que estructuran o, si se quiere, que habitan en el interior de los *micro-* y de los *mesosistemas educativos*.

humano. Para nosotros, los *microsistemas educativos* se refieren a los pequeños sistemas educativos, como la *familia*, la *escuela*, la *Iglesia*, entre otros, con los cuales el niño entra en contacto y cuya importancia es decisiva en su desarrollo educativo. Los *mesosistemas educativos*, esto es, la *sociedad*, en sus *dimensiones material, intelectual y espiritual*, se refieren a los sistemas medios, es decir, a los sistemas educativos que se ubican entre los pequeños y grandes sistemas educativos, y que se vinculan con los *valores individuales, políticos, epistemológicos, estéticos, éticos y religiosos*, que determinan axiológicamente una determinada sociedad y que por ello son decisivos en los procesos de *socialización* del hombre. Los *esosistemas educativos* son los sistemas que se ubican dentro de los *micro-* y de los *meso-* *sistemas educativos*, nos referimos, en concreto, al *triángulo familiar* (padre, madre e hijo), al *triángulo pedagógico* (profesor, alumno y saber) y al *triángulo demagógico** (demagogo*, pueblo y España intra- e inter- histórica), y que permiten su funcionalidad. Y los *macrosistemas educativos* se refieren a los grandes sistemas educativos, esto es, a las *teorías, prácticas y técnicas* educativas, que, siendo de carácter supranacional, son comunes o, por lo menos, abarcan todos los ideales étnico-educativos.

La primera consideración que nos cumple hacer es que ni el concepto *sistema* ni los prefijos griegos *micro-*, *meso-*, *eso-* y *macro-*, que lo califican, son de cuño unamuniano. No aparecen en su texto. Son nociones externas a su pensamiento, por lo tanto. Son nociones que, bajo la inspiración de Bronfenbrenner, hemos utilizado para interpretar su pensamiento. Don Miguel, hermano en espíritu de Kierkegaard, así se caracterizó él mismo, tiene un verdadero horror a la voz *sistema*. Y forzoso es admitir que nunca la utilizó para calificar su propio quehacer filosófico. Todo lo contrario, siempre se refirió a ella, ya sea de forma directa o indirecta, en términos, claramente, peyorativos. Pero, si esto es así, ¿por qué la utilizamos, entonces? La utilizamos por dos motivos fundamentales. La utilizamos, en primer lugar, porque la finalidad del presente estudio no es hacer un estudio histórico-hermenéutico, esto es, leer e interpretar lo más posible el texto de nuestro autor según su especificidad propia, sino interpretarlo a la luz de las exigencias de nuestra época histórica. No se trata, pues, de leer e interpretar su texto a partir del contexto filosófico, social y político de la época finisecular o según el horizonte filosófico, educativo o metodológico de finales del siglo XIX y principios del XX, sino de interpretarlo a la luz de las necesidades inherentes al contexto socioeducativo en que nos ubicamos. Y lo utilizamos, en segundo lugar, porque, lo desee o no Unamuno, la vida humana, y no sólo ésta sino también la animal y vegetal, e, incluso, la propia realidad inanimada, es susceptible de leerse bajo un sistema

de relaciones y reacciones recíprocas. Y si esto es así, por más que Unamuno evite la sistematización de su pensamiento, con o sin voluntad, con o sin conciencia de ello, terminó por dejar implícito un sistema inherente a su pensamiento, en la medida en que reflexionó sobre una realidad, la vida humana, que, en su propia esencia, se configura, como ya lo hemos indicado, a partir de un sistema de relaciones y reacciones recíprocas. Una vez justificada la utilización del concepto *sistema* para interpretar el pensamiento educativo de Unamuno, cabe justificar, también, las nociones que de él se derivan a partir de la aglutinación de los susodichos prefijos. Pues bien, al igual que la voz *sistema*, tampoco surgen en el texto unamuniano los conceptos *microsistema*, *mesosistema*, *esosistema* y *macrosistema*. Pero el hecho de que no surjan no nos impide utilizarlos. Porque, aunque Unamuno no los haya empleado, lo cierto es que se refirió a la realidad que los mismos designan. De hecho, Unamuno nunca pronunció, menos aún escribió, la palabra *microsistemas educativos*, pero dicho hecho no le impidió referirse a la *familia*, a la *escuela*, a la *Iglesia*, a las *bibliotecas*, a las «*academias de arte*» y a las *asociaciones infantiles*, y a su importancia en la formación de los niños, esto es, no le impidió analizar lo que denominamos por la mencionada palabra. También es cierto que Unamuno nunca empleó la palabra *mesosistemas educativos*. Pero tampoco deja de ser igualmente cierto que no dejó de referirse a la *sociedad*, a la sociedad española finisecular, se entiende, en sus *dimensiones material, intelectual y espiritual*, esto es, a los *valores individuales, políticos, epistemológicos, estéticos, éticos y religiosos* inherentes a la misma, ya sea para corroborarlos, ya sea para corregirlos, según el *Volksgeist nacional*, que nuestro autor interpretó a partir del concepto *intrahistoria*. Y lo mismo podría decirse de los *esosistemas educativos*. Dicha palabra nunca fue empleada por Unamuno. Pero eso no constituyó un obstáculo para que Unamuno hablase y teorizase acerca de las relaciones que guardan entre sí, dentro de la familia, el *padre*, la *madre* y los *hijos*; dentro de la escuela, el *profesor*, el *alumno* y el *saber*; y dentro de la sociedad, el *educador*, el *pueblo* y la *España intra- e inter- histórica*. Y otro tanto podría decirse con respecto a la palabra *macrosistemas educativos*. Unamuno no la empleó. Es cierto. Pero tampoco deja de serlo que no dejó de hablar sobre los fundamentos supranacionales, esto es, sobre los *fundamentos teóricos, prácticos y técnicos* de la educación, los fundamentos educativos que todos los pueblos deben valorar a la hora de determinar el *modus* y el *telos* del acto educativo.

Varios fueron los *microsistemas educativos* contemplados, analizados y teorizados por Unamuno, en cuanto teórico de la educación. Fueron: la *familia*, la *escuela*, la *Iglesia*, las

bibliotecas, las «*academias de arte*», las *asociaciones infantiles*, y dentro de éstas el *campo* y el *juego*, el juego libre, se entiende.

Para Unamuno, la *familia* es la célula de la sociedad; es su elemento más básico y estructurador. Y, porque lo es, tiene una función más que decisiva en la formación de las jóvenes generaciones. Fue por ello que Unamuno criticó a todos los padres que desatendían a sus hijos a causa de sus devaneos y distracciones. Y lo hizo, porque, para nuestro autor, la misión primordial de la familia es la de educar a las nuevas generaciones. Empero, y esto hay que subrayarlo, dicha educación no debería ser estructurada en torno a un ideal educativo cualquiera sino más bien en torno del ideal educativo que subyace al *Volksgeist* nacional, ya que Unamuno, en consecuencia de su crisis espiritual del 97, sustituyó el *ideal humano* por el *ideal étnico* de su pueblo como *telos* de su παιδεία. Y en la concreción de esta educación étnico-nacional, como ya lo hemos afirmado, debería tener un papel decisivo la familia, esto es, los padres, que deberían educar a sus hijos según el espíritu de sus respectivas familias, que habría de ser, a su vez, una expresión individualizada del *Volksgeist nacional*, que, en Unamuno, se confunde, en sus rasgos más generales, con la religión española católica popular. Hay, pues, en Unamuno, un jerarquía y, al mismo tiempo, una espiral espiritual que une entre sí el pueblo y las demás familias con sus individuos. El pueblo tiene un *Volksgeist* propio, cada familia participa de ese *Volksgeist*, y sus individuos participan, a su vez, del espíritu de sus familias. Dado que las familias y sus individuos son, esencialmente, seres únicos e irrepetibles, cada individuación del espíritu colectivo permite el desarrollo intergeneracional del *Volksgeist* nacional. El espíritu del pueblo forma la idiosincrasia y el temperamento de las familias y de sus individuos, y éstos, a partir de su unicidad, forman el espíritu de su pueblo. Pero hay otro aspecto que hay que considerar. En Unamuno, la religión española católica popular, el espíritu del pueblo, sólo es concebible a partir del *personalismo* y *liberalismo* filosóficos de finales del siglo XIX y principios del XX. En Unamuno, la religión es, en primer lugar, algo íntimamente *personal* e *individual*. Es algo que tiene que ver con la *interioridad* del hombre. Pero es algo más que esto, también; es algo *racional* y *sentimental*, a la vez; algo, por lo tanto, *escéptico*, que nada tiene que ver con una *fe dogmática* e *inculta*. Asimismo, dado que, para Unamuno, lo que debe alimentar el espíritu de las familias españolas es el *Volksgeist* nacional o, si se quiere, la religión católica popular, debidamente modelada por los principios del *personalismo* y del *liberalismo* finiseculares, se percibe que, según sus propuestas educativas, las familias deban formar a sus hijos, ético-normativamente, para la libertad, según el espíritu de su propio pueblo.

Pero, en Unamuno, hay otro dato que no podemos olvidar. Los *padres*, es decir, el *padre* y la *madre*, no tienen las mismas funciones educativas; no educan de la misma forma. Tienen, por lo contrario, funciones pedagógicas diferenciadas, en la medida en que representan dos aspectos bien distintos de lo humano. La *madre*, porque representa la *vida doméstica, familiar y hogareña*, deberá educar a sus hijos según el espíritu de su familia, esto es, deberá educarlos ético-normativamente con vistas a potenciar la formación del *yo-interior* de las jóvenes generaciones. Y el *padre*, por lo contrario, porque representa la *vida civil y pública*, deberá educar a sus hijos para la *civilidad*, esto es, para la vida civil y pública, lo que implica la formación del *yo-externo* de las jóvenes generaciones. En este aspecto, Unamuno es un claro hijo de su tiempo, ya que su propuesta educativa, en lo que concierne a la función educativa de los progenitores, manifiesta una clara asunción de la concepción tradicional de la familia, donde los papeles sociales del padre y de la madre están fijamente determinados en torno del mundo civil y doméstico, respectivamente. Cabría subrayar, tan sólo, en lo que concierne a la familia, que Unamuno era reacio a conceder alguna importancia educativa a las *niñeras*, a las *nodrizas* y a los *personajes extranaturales*, los que inculcan a los niños para poderlos gobernar mejor. Si cuanto a su oposición hacia las nodrizas y niñeras su posición puede parecer, en cierto sentido, polémica y anacrónica, si se la interpreta a la luz de las exigencias de nuestro mundo actual, en el cual el padre y la madre tienen funciones civiles y públicas, en lo que respecta a la necesidad de anular los personajes extranaturales, siempre de índole maléfica, nos parece más que ajustada, ya que no hay necesidad de inculcar a los niños un principio metafísico tenebroso, maléfico y malo, siempre con consecuencias nefastas, en términos psicológicos, éticos y religiosos, en la vida de los adultos, cuando puede inculcarse un principio cercano al bien moral, el único que debe regir a los hombres.

La *escuela* tiene, igualmente, a juicio de Unamuno, una influencia decisiva en la formación de las jóvenes generaciones. Pero ¿cuál es su función o sus funciones educativas, según las propuestas educativas de nuestro autor? La respuesta de Unamuno es clara y tajante: (1) la promoción de la racionalidad y de la civilidad, (2) la difusión de la cultura general y (3) la especialización holista e integrada del saber. Miremos, pues, cada una de dichas finalidades a partir de los tres grados de enseñanza. Para Unamuno, la *escuela primaria*, es decir, la primera enseñanza, debería asumir como suyas tres finalidades educativas: en primer lugar, deberá iniciar a los jóvenes en la *vida racional*, enseñándolos a leer, a contar y a escribir; después, deberá potenciar su *vida civil*, enseñándoles las reglas de

convivencia que deben estructurar las relaciones *inter pares* y las relaciones con los superiores; y, por último, deberá prepararlos para el segundo grado de enseñanza. Los *institutos*, esto es, la segunda enseñanza, debería asumir, a su vez, dos finalidades educativas: la primera, y la fundamental, es la de *formar hombres cultos* a través de la transmisión de una pequeña enciclopedia de los conocimientos humanos, y la segunda, la de preparar a los alumnos para la enseñanza superior. Fue por ello que consideró que dicho grado de enseñanza debería ser dividido en dos secciones: la primera de cultura general y la segunda de especialización en Letras o en Ciencias. Y las *universidades*, o sea, la enseñanza facultativa, deberían tener como finalidad educativa la *especialización holista e integrada del saber humano*. Para Unamuno, la universidad no debería ser ni una *fábrica de licenciados*, ni una *escuela de técnicos profesionales*, sino un *centro de alta cultura*. O sea, para Unamuno, la misión de la universidad no era la de formar *especialistas* en esta o aquella rama del saber sino la de formar *hombres*. Y en este aspecto, no nos podemos olvidar que Unamuno critica el modelo educativo alemán (el del *Fachmann*), el del doctor especialista, a favor del modelo educativo inglés (el del *Gentleman*), el del hombre culto y respetable. Pues bien, fue porque Unamuno identificó el *telos* de su παιδεία con el modelo educativo inglés, esto es, con la formación ético-normativa de los individuos, que terminó por rebelarse contra el modelo educativo germánico, que consideró, subráyese, como causa de la Primera Guerra Mundial (1914-1918). La función de la universidad no es la de formar especialistas a partir de una sólida base técnica, sino la de formar hombres cultos a partir de una sólida base teórica. En la universidad, deberá, pues, enseñarse (1) a plantearse teóricamente los problemas y (2) a explorar hipótesis y utopías, porque la técnica, así lo considera Unamuno, brota espontáneamente de la teoría. Pero ¿estaba Unamuno en contra de la especialización *per se*? Lo estaba y no lo estaba. Lo estaba, si ésta se circunscribe al mundo teórico y práctico de una determinada rama del saber. Y no lo estaba, si, a través de una determinada área del conocimiento humano, el académico se abre a la totalidad de lo real. Esto es, y no lo estaba, si a través de un prisma el académico pretendiese ver todo el diamante. Y es, precisamente, en esta última posición, donde se ubica Unamuno.

Cuando Unamuno se propuso analizar la escuela, en cuanto microsistema educativo, no dejó de reflexionar sobre las funciones de los *agentes del acto educativo*, esto es, sobre las funciones educativas del *maestro*, del *catedrático*, del *rector* y de los *claustros*. Para don Miguel, cada *maestro*, cada maestro de primeras letras, se entiende, debería asumir tres funciones educativas. La primera, y la más obvia, es la de enseñar a leer, a contar y a escribir.

La segunda es la de enseñar a leer el Libro de la Naturaleza y el Libro de la Historia. Y la tercera es la de potenciar la formación de una concepción unitaria del saber. Y en lo que concierne a este último aspecto, su posición es muy clara. Era su honda convicción que una trasmisión enciclopédica de los saberes, hecha de forma fragmentaria, no tenía ninguna razón de ser, porque lo decisivo es que los mismos fuesen inteligibles a partir de una visión de conjunto, que debería ser consustancial a la idiosincrasia y temperamento étnico de cada pueblo. A este propósito, no nos podemos olvidar de que la formación intelectual unamuniana se hizo, en parte, a partir de sus lecturas de autores románticos y de autores vinculados con la *Völkerpsychologie*, de Moritz Lazarus y Heymann Steinthal. Por ello, no nos extraña que lo fundamental, en su παιδεία, fuese el *Volksgeist* nacional, en cuanto eje estructurador o trasfondo teórico de los conocimientos que son impartidos en la clase. Y ésta, hay que afirmarlo, es la característica esencial de su pensamiento educativo, por lo menos de su pensamiento posterior a su célebre crisis espiritual del 97, que sustituye el ideal humano (*Allgeist*) por el ideal ético del pueblo (*Volksgeist*), como fundamento teórico o ideológico de la educación. Igualmente singular y *sui generis* es su concepción del *catedrático*, definido *a priori* como *fraguador de doctrinas*. Para Unamuno, el invento de la imprenta, por la mano de Gutenberg, supuso la muerte de la antigua universidad, donde el *catedrático* era concebido, esencialmente, como un lector. Ahora, que el libro es propiedad de todos y no propiedad exclusiva de las universidades y grandes bibliotecas, las funciones del profesor universitario no pueden ser las mismas de antaño, la de leer y explicar la lección diaria, sino la de explorar hipótesis y utopías, esto es, la de abrir nuevas líneas de investigación, para que los alumnos puedan acercarse al saber por sí mismos. Con esta toma de posición, Unamuno quiso impugnar la tradicional concepción de la *cátedra* como una *asignatura* para acercarla al *seminario* alemán. Por otro lado, es también una honda convicción de nuestro autor que las funciones de los *catedráticos* no pueden limitarse a su dimensión meramente pedagógica, sino extenderse a todo el pueblo. Para Unamuno, el *catedrático*, sobre todo en su España finisecular, oscurecida por las altas tasas de analfabetismo, debería ser por fuerza un *publicista*, de tal forma que con su acción demagógica* pudiese elevar la cultura del país, haciendo que el pueblo pudiese ser el guía de su propio destino.

En Unamuno, son, igualmente, agentes educativos los claustros y los rectores. No tanto en la tarea de enseñar e impartir conocimientos, es cierto, sino en la de reglamentar los estudios académicos y de hacer cumplir dichos reglamentos. En lo que concierne a los

claustrós (más allá de todas las críticas que Unamuno les dirigió, sobre todo las que se vinculan con la célebre autonomía universitaria, que nos podrían llevar a considerar que Unamuno no sentía gran aprecio por los mismos, ni por su importancia en la vida académica), hay que subrayar que es convicción de nuestro autor que los mismos podrían tener una palabra muy importante que decir en la vida académica, si los catedráticos, que los forman, tuviesen sentido de responsabilidad académica y civil, y si los mismos, los claustros, se entiende, se concibiesen como un verdadero organismo. Para Unamuno, la formación puramente mecánica de los claustros hacía que los catedráticos se agrupasen como meras mónadas aisladas entre sí y sin puntos de contacto. Fue por ello que propuso claustros orgánicos, donde los catedráticos se organizaran entre sí como las células en un organismo, de tal forma que el saber transmitido en las cátedras fuese un saber integrado a partir de una visión holista del conocimiento humano. En este aspecto, es curioso subrayar que Unamuno consideraba que, si los claustros fuesen lo que deberían ser, harían innecesarias, en su existencia, todas las Academias de la Lengua, de las Ciencias Morales y Políticas, de Medicina, de la Historia o de las Ciencias. Y en lo que concierne a los *rectores*, Unamuno consideró que éstos deberían distinguirse por su *estatismo* y por su *libertad*. Deberían distinguirse por su estatismo, porque deberían ser un ejemplo en el cumplimiento escrupuloso de las leyes académicas. Y deberían distinguirse por su libertad, porque no deberían ejercer su función condicionados por esta o por aquella ideología política o doctrinal.

Para Unamuno, al lado de la familia y de la escuela, hay otros microsistemas educativos que, por su importancia en la formación de las jóvenes generaciones, no podían pasar desapercibidos. Nos referimos, en concreto, a la *Iglesia* y a sus movimientos religiosos, a las *bibliotecas*, a las «*academias de arte*» y a las *asociaciones infantiles*.

Unamuno, y esto hay que subrayarlo, nunca se interesó verdaderamente por la importancia educativa de las *instituciones religiosas*. Sólo se interesó verdaderamente por las mismas, en lo que concierne a su deseo de ofrecer a las familias católicas instituciones de enseñanza, que, al lado de la escuela pública, pudiesen impartir los tres grados de enseñanza; y siempre para criticarlas, por lo menos, hasta su regreso del exilio. Cuanto a los movimientos religiosos y a su importancia educativa, lo único que nos dejó escrito se refiere a su experiencia como miembro de la *Congregación de San Luis Gonzaga*. Y es a esta experiencia que circunscribiremos nuestros análisis. Lo que Unamuno afirmó, en sus

Recuerdos de niñez y de mocedad, fue que los ejercicios meditativos hechos a la luz de la vela, en dicha congregación religiosa, le han permitido desarrollar su *imaginación* implume. Lo cual quiere decir que, siendo el hombre un ser tanto racional como afectivo-sentimental, dichos ejercicios meditativos tenían una importancia decisiva, en la medida en que permitían desarrollar la *dimensión afectiva* de su hombre de carne y hueso, fundamentalmente las facultades de la *imaginación* y del *sentimiento*, que tantas veces son olvidadas por la escuela. Lo que implica que, para Unamuno, la existencia de dichas instituciones es decisiva, ya que permite proporcionar una educación integral, esto es, una educación que potencie el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano, a las jóvenes generaciones españolas.

Las *bibliotecas* constituyen otro microsistema educativo contemplado por Unamuno. Si se tiene en consideración la mencionada obra autobiográfica de 1908 percibimos, por de pronto, la importancia que la biblioteca paterna y la biblioteca de la *Santa Casa de Misericordia*, de Bilbao, han tenido en la formación intelectual unamuniana. Por lo demás, fue el propio Unamuno el que lo puso de relieve cuando afirmó que fue a través de las mismas que se inició en el saber filosófico occidental. Asimismo, percibimos que, para Unamuno, las bibliotecas tienen una importancia educativa decisiva en el desarrollo de la dimensión racional, y quien dice racional dice afectiva y sentimental, de la naturaleza humana, ya que las dos dimensiones se desarrollan en interacción recíproca. Fue porque Unamuno leyó a los grandes clásicos de la literatura española y mundial que se constituyó como *persona* y como *intelectual*.

Unamuno, también, consideró, aunque indirectamente como veremos, las «*academias de arte*» como un microsistema educativo decisivo en el desarrollo integral de la naturaleza humana. Unamuno, en cuanto escritor autobiográfico, nunca habló de la importancia que las academias de arte tienen en la formación de las jóvenes generaciones. De lo que habló fue de su aprendizaje de pintura con su maestro Lecuona, en el estudio que se ubicaba en el mismo edificio donde nuestro autor moraba en Bilbao, y de la influencia espiritual (y, aquí, puede leerse educativa) que su maestro ejerció sobre todos los artistas bilbaínos y vascongados. Lo primero que hay que subrayar es que, en Unamuno, el arte tiene dos funciones antropagógicas*: la primera es la que se refiere a la capacidad de fomentar la *autocontemplación humana* y, por ende, el *autodesvelamiento del espectador o del lector*; y la segunda es la que se refiere a la capacidad de potenciar su *desarrollo ético-normativo*.

Asimismo, si se interpretan dichas funciones en términos estrictamente educativos podríamos decir que, según Unamuno, las «academias de arte» tienen la función epistemológica de potenciar el autodesvelamiento de las jóvenes generaciones y la función moral de crear sentimientos éticamente positivos ante la vida.

Al contrario de las «academias de arte» y de las instituciones religiosas, las *asociaciones infantiles*, y con ellas, el *campo* y el *juego*, constituyeron tres objetos reiterados de reflexión filosófica unamuniana. Son, pues, y esto es lo que queremos subrayar, microsistemas educativos a los cuales Unamuno dedicó largas páginas de análisis y reflexión. Para Unamuno, las *asociaciones infantiles* eran fundamentales en la formación de las jóvenes generaciones, sobre todo porque permitían, entre otras cosas, la *socialización* o, si se quiere, el desarrollo de la civilidad entre los niños. Pero hay otros aspectos educativos, igualmente, importantes y que nos cabe considerar. Y estos aspectos derivan de la relación que dicho microsistema mantiene con el *campo* y con el *juego*. Unamuno, en cuanto teórico de la educación, percibió, desde muy pronto, que las asociaciones infantiles no se concretan en el vacío, que se concretan en un espacio bien determinado y que éste es fundamentalmente el *campo*. Y, al tomar conciencia de ello, descubrió (1) que las mismas permitían el desarrollo cognitivo del niño, en la medida en que el campo es un espacio de aprendizaje, donde el niño aprende a conocerse a sí mismo, a los demás y a la propia naturaleza; (2) que permitían su desarrollo ético, puesto que el campo al permitir el choque entre voluntades iguales potencia la regulación moral de la relación *inter pares*; y (3) que permitían, igualmente, su desarrollo lúdico, por cuanto el campo es un espacio de juego y de recreo. Con respecto al *juego*, al juego libre, se entiende, Unamuno fue siempre tajante en afirmar que el mismo era decisivo en el desarrollo de las facultades del *sentimiento*, de la *voluntad* y de la *imaginación*.

Si nos detenemos, ahora, en lo que denominamos *mesosistemas educativos*, verificamos que la *sociedad*, bajo la teoría paulina de los tres hombres, que Unamuno conoce y cita varias veces en sus obras y ensayos, podría ser dividida en tres dimensiones, en la *material*, en la *intelectual* y en la *espiritual*, y que las mismas suponen y se estructuran en torno a un conjunto de valores que permiten la *socialización* de los individuos. Con ello, no afirmamos que Unamuno haya alguna vez defendido que la sociedad se estructure a partir de estas tres dimensiones, menos aún que las haya interpretado según la perspectiva que proponemos, lo que afirmamos es que dicha conceptualización puede permitir un

acercamiento al pensamiento del autor y que nuestro propósito es leer su pensamiento a través de la misma, porque, para nosotros, lo fundamental no es repetir miméticamente lo que Unamuno dijo, lo que equivaldría a no decir rigurosamente nada, sino presentar una propuesta de interpretación de su pensamiento educativo a partir de un cuadro conceptual extrínseco a su propio pensamiento.

La sociedad, en su dimensión material, se refiere al *individuo* y al *Estado*. Se refiere, en primer lugar, al individuo, porque la misma resulta de una comunidad de individuos en interacción recíproca. Y se refiere, en segundo lugar, al Estado, porque éste es la entidad jurídico-política que regula la interacción de los individuos que lo componen. Y si esto es así, la sociedad, en su dimensión material, supone un conjunto de valores individuales y políticos. Para Unamuno, la sociedad española, en cuanto conjunto de individuos, estaba fuertemente despersonalizada, si se entiende por despersonalización la falta de contenido interior. Por ello, propuso la personalización de la misma. Se trataba de que los individuos que componían la sociedad española finisecular fuesen simultáneamente tanto *individuos* como *personas*. Para ello, exhortó a todos los españoles a la *soledad*, con vistas a que éstos, en cuanto individuos, se acercasen a la realidad concreta de su *yo-individual*, y después, los exhortó a la *interiorización* y a la *exteriorización* de sus *personas*. A través de la interiorización, los individuos deberían formar su *yo-interior* o *íntimo* a partir del concepto de *bondad* moral. Y a través de la exteriorización, los individuos deberían formar su *yo-exterior* o *público* a partir de su *trabajo* y de sus *obras*. Pero la sociedad no se reduce, tan sólo, a los individuos que la componen, ya que por encima de éstos se ubica el Estado, en cuanto entidad jurídico-política que regula las relaciones que se establecen entre los individuos que lo componen. Y si esto es así, deberíamos preguntar sobre cuáles son las funciones del Estado, según las propuestas educativas de Unamuno. En un primer momento, estamos obligados a afirmar, si se excluye el tema de la educación que recorre casi todas las etapas de su formación intelectual, que el Estado, en su acepción clásica, es visto de forma negativa por Unamuno. Y por ello, si nos mantenemos en la mencionada concepción del mismo, más que preguntar por las funciones del Estado, deberíamos preguntar cómo debería estructurarse el *progreso social*, las *relaciones de clase*, el *trabajo*, la *ciudadanía*, el *idioma oficial del Estado* y el *patriotismo*, en Unamuno; siendo cierto que con respecto al Estado propiamente dicho Unamuno defendió la separación entre el Trono y el Altar. Las ideas políticas de Unamuno, a pesar de sus avances y reculos, son las siguientes: (1) el *hombre* es un valor absoluto que no es reductible a ningún tipo de instrumentalización

económica o política; (2) el *progreso social*, lejos de depender de las clases superiores, se incrementa a partir de las demandas y exigencias de las clases inferiores, debiendo defenderse por ello el derecho al consumo como defensa de los demás derechos humanos; (3) las *relaciones de clase* deberían estructurarse a partir del sentimiento de compasión mutua entre el proletariado y el patronato; (4) el *trabajo* debería ser interpretado como la condición de posibilidad de la realización y formación de la *persona* humana; (5) la *ciudadanía* debería estructurarse a partir de la defensa de la libertad de pensamiento y de la participación política; (6) y el *patriotismo* debería ser pensado y sentido a partir de la activación de la raíz sensitiva e intelectual de la patria. Pero si este es el pensamiento de Unamuno posterior a 1897, lo cierto es que hasta su famosa crisis espiritual, Unamuno, más socialista que liberal, defendió la idea del *Estado proteccionista*, del Estado que reglamenta las *relaciones de clase* y el *trabajo*, con vistas a proteger los trabajadores de los abusos del patronato, idea que de alguna forma continúa presente en su pensamiento posterior, pero ahora completamente alejada del *sindicalismo revolucionario*. Y si esto es así, deberíamos afirmar que hay una cierta ambigüedad en la importancia y existencia del Estado, en Unamuno. Si en su primer periodo de formación intelectual el Estado tenía una función decisiva en la reglamentación de las relaciones de clase y del trabajo, y por ello era defendido acérrimamente por nuestro autor; en su pensamiento posterior, bajo la influencia del liberalismo, esa importancia desapareció significativamente, aunque no del todo con el acercamiento de Unamuno a una solución espiritual para los problemas individuales y colectivos del país; siendo cierto, como ya lo hemos afirmado, que la importancia del Estado continuó siempre presente, en su pensamiento posterior a 1897, y en este aspecto sin ningún matiz, en lo que concierne al tema educativo. Pero esta ambigüedad, lejos de herir de muerte el pensamiento de nuestro autor, debe llevarnos a concluir que, en su pensamiento, cohabitan dos nociones del Estado: por un lado, la concepción clásica del mismo, que propone el Estado como una entidad abstracta de carácter jurídico-político; y por otro, una concepción más moderna, que propone el Estado como una entidad concreta, esto es, como una entidad encarnada en el propio pueblo, siendo por ello de carácter ético-normativo. Y en lo que concierne a este último aspecto, no nos podemos olvidar que Unamuno consideraba que el pueblo debería ser el guía de su propio destino y darse a sí mismo las leyes que lo deberían regir. Pues bien, independientemente de saber si estas dos concepciones del Estado cohabitan o no teóricamente en el pensamiento de Unamuno posterior a 1897, lo cierto es que desde una perspectiva hermenéutica, en la que nos

ubicamos, estas concepciones pueden leerse de forma conjunta, en la medida en que no anulándose una a otra permiten la afirmación de dos aspectos de la vida humana, el material y el espiritual.

La sociedad, en su dimensión intelectual, se refiere a los valores epistemológicos y estéticos. Y éstos tienen una influencia e importancia decisivas, ya que permiten la formación intelectual de todos los españoles a partir de su peculiar cosmovisión o sentimiento del mundo. Desde un punto de vista epistemológico, hay, para Unamuno, un conjunto de valores que estructuran la vida de los españoles y su peculiar relación con el mundo. Para nuestro autor, en cuanto intelectual comprometido con la filosofía occidental, el conocimiento humano arranca del sentido helénico de la *visión* y del sentido hebraico de la *audición*, que implican dos viajes epistemológicos muy distintos entre sí. Son: el *odiseaco* o *sanchopancesco*, por un lado, y el *abrahámico* o *quijotesco*, por otro. Para Unamuno, de la misma forma que el *mundo visible* o fenoménico (el aparential) es hijo del *instinto de conservación*; el mundo *invisible* o no fenoménico, que muchas veces designa sustancial, es hijo del *instinto de perpetuación*. El primero es una obra de creación de las *facultades gnósticas* de la *sensibilidad* y de la *razón*, y el segundo de las *facultades písticas* de la *voluntad*, del *sentimiento* y de la *imaginación*. Hay, pues, en Unamuno, una doble solución para los problemas del origen y esencia del conocimiento humano, lo que implica que Unamuno recibe, en su pensamiento, tanto los ideales epistemológicos del *empirismo* y del *racionalismo*, por un lado, como los ideales epistemológicos del *romanticismo* y del *vitalismo*, por otro, que, enfocados desde una perspectiva oposicional, dan origen a dos modelos o criterios de verdad. Nos referimos, en concreto, a la *verdad lógica* y a la *cordial*. Muy sugestiva es también su solución para el problema del conocimiento, nos referimos a su *escepticismo vital*, en la medida en que, al impedir actitudes epistemológicamente dogmáticas, abre el hombre unamuniano hacia una búsqueda constante y azarosa del saber. Pero ¿dónde radica lo novedoso y lo sugestivo de la propuesta gnoseológica de Unamuno? En primer lugar, en la afirmación de que Sancho y Don Quijote, y sus concepciones dicotómicas del conocimiento, representan el ideal epistémico español y, por extensión, el humano. Después, en la afirmación de que las facultades *písticas* del conocimiento, las del sentimiento, de la imaginación y de la voluntad, no pueden ser olvidadas, por cuanto tienen un gran peso en la relación del hombre con el mundo. En tercer lugar, en la afirmación de que la verdad cordial, lo que uno siente como verdadero, es tan importante como la verdad lógica. Y finalmente, en la afirmación de que lo único que permite el desarrollo constante del

conocimiento es una actitud no dogmática con respecto a los conocimientos ya alcanzados por la humanidad. Pues bien, si se analizan, ahora, los *valores estéticos* que determinan la relación del pueblo español con el mundo verificamos que Unamuno considera que el *deseo de inmortalidad* es la marca distintiva del pueblo español. No nos extraña, pues, que entre el *autor* y el *lector* se establezca un vínculo ontológico por el cual el primero intenta perpetuarse en el segundo. Sin embargo, y pese a su apariencia, dicho vínculo no manifiesta una actitud egoísta por parte del autor, ya que su deseo de pervivencia espiritual permite la realización espiritual del lector, que debe formar su *persona* a partir del mencionado influjo espiritual. Pero, en Unamuno, la *obra de arte*, en cuanto manifestación del *Volksgeist* nacional, tiene otra función fundamental, a la cual hemos concedido gran importancia. Nos referimos a su capacidad de *desvelar* la esencia de lo humano. Para el rector salmantino, la *novela*, el *teatro* y la *poesía* tienen una *función epistemológica*, la de permitir la *autocontemplación* del lector en el personaje. Y ésta es la segunda gran propuesta estética de Unamuno, que concibe el *personaje* y la *persona* como seres ontológicamente paralelos a partir de la *teoría del espejo*.

Y la sociedad, en su dimensión espiritual, se refiere a los valores éticos y religiosos. Si hay algo a lo cual Unamuno concedió mucha importancia, eso fue sin duda a la vida moral y religiosa del pueblo español. No supondrá ningún problema hermenéutico el afirmar que Unamuno deseó la elevación moral de todos los españoles y que la misma debería realizarse a partir del sustrato espiritual de su pueblo. Pero ¿cómo concibió dicha formación? Si nuestros análisis no están desencaminados, a partir de la formación del *yo-interior* y del *yo-exterior* de cada sujeto moral, esto es, a partir de los conceptos *bondad* y *obra*. Para Unamuno, lo fundamental era que los individuos formasen su *persona* sobre la base del bien moral, que debería derivar de la determinación de la voluntad por la categoría del sentimiento, lo que implica que Unamuno hace una inversión del pensamiento ilustrado de Kant a partir del ideal romántico. Pero, en su pensamiento moral, también están presentes rasgos vitalistas, como lo prueba su imperativo ético, que exigen que el sujeto moral deba obrar de tal forma que merezca no morir del todo. Y es, precisamente, a partir de este aspecto que la moralidad, en Unamuno, transita de su dimensión subjetiva a la intersubjetiva o, si se quiere, para la social. En Unamuno, el sujeto moral no debe sólo *ser bueno* sino imponer su moralidad, es decir, su *persona*, a sus semejantes, y debe hacerlo a partir de sus *obras*, esto es, a partir del desarrollo de su *oficio* o *profesión*. Cabría subrayar, también, que, en su pensamiento ético, la moralidad se extiende al ámbito jurídico-político,

ya que Unamuno yuxtapone al concepto *punición* el de *perdón*, con vistas a la reconversión existencial de los individuos. En lo que concierne a los *valores religiosos*, que deberían estructurar la sociedad española finisecular, podríamos afirmar que sus postulados educativos principales son, fundamentalmente, tres: (1) la afirmación de una *fe escéptica*, una eterna y azarosa aventura del *querer creer*; (2) la afirmación de una *vida trágica y agónica*, de eterno combate entre *razón y fe*; y (3) la afirmación de un *Dios persona*, capaz de garantizar la inmortalidad del alma personal. En este último aspecto, lo decisivo, para Unamuno, era presentar la *religión* como única realidad capaz de otorgar un *sentido trascendente y último a la vida*, ya que, a su juicio, la ciencia y la política, esto es, una sociedad perfecta, no podían satisfacer al hombre que sólo se contenta con su propia inmortalidad.

¿Qué entendemos por *esosistemas educativos*? Tal y como lo indica el prefijo *eso-*, dichos sistemas educativos se refieren a las relaciones que se establecen en el interior de los *micro- y meso- sistemas educativos*, esto es, se refieren a los sistemas educativos que se establecen en el interior de la *familia*, de la *escuela* y de la *sociedad*. Basándonos en nuestras lecturas de Jean Houssaye, consideramos que, al lado de lo que este autor denomina *triángulo pedagógico*, compuesto por el *profesor*, por el *alumno* y por el *saber*, podría establecerse un *triángulo demagógico** e, incluso, un *triángulo familiar*, compuesto el primero por el *demagogo**, por el *pueblo* y por la *España intra- e inter- histórica*, y el segundo por el *padre*, por la *madre* y por el *hijo*. Pero, y esto hay que subrayarlo, el *triángulo familiar* ostenta una diferencia fundamental con respecto a los precedentes, ya que debe enfocarse de una forma invertida. Si en el caso del *triángulo pedagógico* la base del mismo es ocupada por el profesor y el alumno y si en el caso del *triángulo demagógico** su base es ocupada por el demagogo* y por el pueblo, lo que implica que la cúspide de ambos es el saber y la España intra- e inter- histórica, respectivamente, en el caso del *triángulo familiar* su base invertida es ocupada por el padre y por la madre y el vértice inferior por el hijo, ya que en este último caso son el padre y la madre los que poseen los saberes familiares que han de transmitirse de padres a hijos.

En el texto unamuniano nunca surge el concepto *triángulo familiar*. Sin embargo, dicho hecho no constituyó un obstáculo para que Unamuno hablase del *padre*, de la *madre* y de los *hijos* y de las relaciones que éstos mantienen entre sí, dentro del ámbito familiar. En Unamuno, siempre que se habla de *padre*, *madre* e *hijo* hay dos dimensiones que son siempre invocadas: la *biológica* y la *espiritual*. Y esto no es fortuito ni casual, porque, a su juicio, el

padre, la *madre* y el *hijo* pueden serlo tanto según la carne como según el espíritu, ya sea de forma simultánea, ya sea de forma no simultánea: o bien sólo según la carne, o bien sólo según el espíritu. Para Unamuno, que asume como suya la doctrina spinoziana del *conatus*, debidamente modelada por el biologicismo clásico, donde los instintos de conservación y de perpetuación determinan lo que Darwin denomina *Struggle for life*, el hombre sólo se realiza existencialmente si se hace padre o madre. Y eso implica que, desde un punto de vista biológico, todo hombre sólo se realiza si se casa y se perpetúa según la carne en sus hijos. Sin embargo, en Unamuno, al lado de esta dimensión material o biológica, hay otra dimensión de la paternidad y de la maternidad. Nos referimos, en concreto, a los padres en el espíritu. Y esta dimensión es constantemente exaltada por Unamuno, que, en muchas de sus obras, surge de forma discontinua con respecto a la dimensión material. Lo cual implica que Unamuno, no rechazando la dimensión material, considera más importante y decisiva la espiritual, lo que en términos educativos es completamente aceptable. Y así delineado su pensamiento, podríamos enunciar tres tesis educativas unamunianas con respecto a la educación familiar. La primera tesis es la que se refiere a la afirmación del *casamiento* y de la *progenie* como sentido existencial del hombre, ya que estas realidades derivan de la esencia ontológica del propio ser. La segunda es la que se vincula con la necesidad de que los padres lo sean fundamentalmente en *espíritu*, en la medida en que lo típicamente humano se juega en dicha esfera. Y la tercera es la que se enlaza con la necesidad de que los padres eduquen a sus hijos según el *espíritu de sus familias*, puesto que lo verdaderamente humano, el *Allgeist*, sólo se desvela y descubre a partir de lo étnico-nacional, del *Volksgeist*, por lo tanto.

Al igual que el concepto *triángulo familiar*, tampoco surge en el texto unamuniano la noción *triángulo pedagógico*. Pero dicho hecho, y esto hay que subrayarlo, tampoco inhibió a Unamuno de teorizar sobre las realidades que lo forman, esto es, sobre el *profesor*, el *alumno* y el *saber*, ni tampoco sobre las relaciones que dichas realidades deben mantener entre sí, dentro del ámbito escolar. Si se analizan sus concepciones de *profesor* y de *alumno* verificamos, por de pronto, que nuestro autor se desvincula por completo de las teorías clásicas de la educación, ya que, en Unamuno, el profesor no es concebido, menos teorizado, como una especie de «templo del saber» ni el alumno como una especie de «botijo vacío». Por lo contrario, para Unamuno, la función del profesor es la de «trazar» el camino y la del alumno de recogerlo. Si se quiere, su propuesta educativa es la opuesta a la tradicional, ya que supone una concepción del *profesor* como un «agitador de espíritus». Pero, hay otra idea

fundamental, y esta típicamente unamuniana, que nos cabe puntualizar. En Unamuno, lo decisivo, en el ámbito educativo, y no sólo en éste sino en todos los demás temas sobre los cuales reflexiona, radica en la dimensión espiritual de la naturaleza humana. Y si esto es así, lo decisivo, en la educación, es lo que une en términos espirituales el profesor a sus alumnos. Por ello que, al extender la esfera familiar a la escuela y a la universidad, concibió el *profesor* y el *alumno* como *padre e hijo espirituales*. Para Unamuno, el *profesor* es el que *profesa, apacienta o alimenta* y el *alumno*, el *alimentado*. Pero ¿qué ha de profesar el profesor? Lo primero que hay que subrayar es que la educación que preconiza Unamuno a partir de su célebre crisis espiritual del 97 es de carácter étnico-nacional; y que el espíritu del pueblo evoluciona de generación en generación a partir de la categoría ontogenesológica de *sedimentación*. Pues bien, si se tienen en cuenta dichos supuestos teóricos se percibirá, por de pronto, que, en Unamuno, el *profesor* tiene la misión de transmitir a sus alumnos el *espíritu de su pueblo*, individualizado en su propia identidad espiritual, y que los alumnos la de recibir y desarrollar ese mismo espíritu a partir de sus propias *ipseidades*, únicas e irrepetibles. Hay, pues, en Unamuno, tres propuestas educativas. (1) La primera es la de sustituir el modelo tradicional de la educación, centrado en la figura del profesor, por un modelo más moderno que dé más autonomía y libertad al alumno. Para don Miguel, no es función del profesor leer su lección sino sugerir interrogantes y líneas de investigación a sus alumnos, ni la del alumno la de oír pasivamente a su profesor sino la de buscar soluciones para los problemas planteados en la clase. (2) La segunda es la de proponer una relación más cercana entre profesor y alumno. Si los agentes del acto educativo son *personas* entre ambos habrá que fomentar una relaciones empáticas y cordiales. (3) Y la tercera es la de determinar el ideal étnico del pueblo como fundamento epistemológico de la educación.

El *triángulo demagógico** constituye el tercer *esosistema educativo*. Unamuno quiso ser un educador de su pueblo. Ése fue su gran deseo. Y quiso educarlo a partir de la tradición espiritual española. Y si esto es así podría leerse e interpretarse su pensamiento a partir de dicho triángulo. El *demagogo** o el educador sería Unamuno y la *Generación del 98*, a la cual pertenece; el *pueblo* o el educando sería el pueblo español finisecular, sumergido en altas tasas de analfabetismo; y la *España intra- e inter- histórica* sería la tradición espiritual española, el *Volksgeist* colectivo, que el educador debe tener siempre presente a la hora de educar a su pueblo.

La *Generación del 98* fue un movimiento filosófico y literario, y por qué no decirlo también educativo, que se constituyó después del célebre *Desastre del 98*, y que pretendía *regenerar* el país a partir de la *salvación de las conciencias individuales*. Con el derrumbamiento del viejo sistema geopolítico y axiológico mundial, todos los países europeos, en general, y España, en particular, se han percatado de que todos los problemas nacionales se solucionarían a partir de la educación del pueblo, como lo comprueba, desde una perspectiva pedagógica, en el ámbito europeo, la diseminación de la *École Nouvelle* o de la *Progressive School*, en países como Suiza, Bélgica, Italia, Alemania e Inglaterra, y, en el español, la creación de las *Escuelas del Avemaría*, de Andrés Majón, y de la *Escuela Moderna*, de Francisco Ferrer. Por otro lado, esta creencia se hizo sentir igualmente desde una perspectiva demagógica, como lo prueba la irrupción, en España, de la mencionada *Generación del 98*. Dicha generación creía que la solución para el problema del país, después de roto el viejo ensueño histórico-imperialista, residía en la *salvación de las conciencias individuales* a través de la activación del concepto *persona*, lo que implicó una respuesta ético-religiosa para la crisis política, social y económica con que se confrontaba España. Pues bien, Unamuno, en cuanto miembro de dicha generación, asumió como suyo dicho ideal: el de la *defensa de las personalidades individuales*; de la personalidad individual de cada español y de la personalidad colectiva de su patria. Para ello, utilizó como método demagógico* el de la *agitación de los espíritus*. Unamuno, cual espíritu socrático, no quiso adoctrinar sino *sugerir e inquietar*. Quiso que cada español, en particular, buscara en su interior la solución para los problemas individuales y colectivos. Solución que debería derivar, si se tiene en consideración su pensamiento posterior a su célebre crisis espiritual del 97, del ideal *intra- e inter- histórico* de su pueblo, del *Volksgeist* nacional, por lo tanto. En Unamuno, el educador del pueblo, pues, no debería presentar soluciones concretas para este o para aquel problema individual o colectivo, sino inquietar a los españoles sobre los eternos problemas con que se confronta la vida humana a partir de sus raíces *intrahistóricas*. Y al definir de este modo la función del demagogo* o del educador, consideró que el pueblo o el educando no debía adoptar una postura pasiva sino comprometerse activamente en buscar soluciones para sus problemas individuales y colectivos. Cabría subrayar, también, que Unamuno, al determinar de este modo las funciones de los agentes educativos, que ostentan un claro paralelo ideológico con los agentes educativos inherentes al *triángulo pedagógico*, terminó por definir el *telos* de su παιδεία en términos claramente ético-normativos, ya que

lo decisivo, a su juicio, era que todos los españoles se constituyesen como *personas*, tanto en su dimensión interior (bondad) como en su dimensión exterior (obras).

Si trasladamos nuestra reflexión del educador al educando, verificamos que éste, en términos demagógicos*, se refiere, en Unamuno, al pueblo español finisecular. El diagnóstico de nuestro autor es categórico. La incultura y la barbarie eran tanto extensibles a las clases iletradas como a las clases letradas del país. Lo primero que Unamuno subraya es que la España finisecular estaba sumergida en altos porcentajes de analfabetismo. Y que por ello era más que necesario democratizar la enseñanza, esto es, hacerla extensible a todos los españoles más allá y más acá de su sexo u origen social, ya que el pueblo sólo podría ser el guía de su propio destino cuando fuese capaz de reflexionar por sí mismo acerca de los problemas con que se confrontaba. Y lo segundo que subraya es que las *clases ilustradas españolas* no se comprometían con los problemas sociales, económicos, políticos, éticos y religiosos del país. Para Unamuno, sus intereses pasaban, cándidamente, (1) o bien por la formación de bibliotecas para exhibición personal, (2) o bien por lecturas para pasar el rato o para aprender nuevos giros lingüísticos. Cuanto a la *juventud «intelectual» española*, criticó su vergonzosa adulación de los viejos. Ante dichos problemas, ¿qué pretendió o propuso Unamuno? Dado que el analfabetismo se extendía a dos tercios de la población, Unamuno consideró que la mejor forma de *regenerar* el país pasaba por una formación ético-religiosa de su pueblo. En este aspecto, su parecer es sencillo. Dado que la difusión del saber especializado no era ética ni científicamente factible, en la medida en que el pueblo, el que había de recibir esos conocimientos, no tenía el *background* epistemológico necesario para poder recibir dicho tipo de educación, creyó que la única educación que el pueblo podría recibir era ético-normativa. Se trataba de que cada individuo fuese fundamentalmente una *persona*, y que ésta se realizase simultáneamente en dos dimensiones, en la *interior* y en la *exterior*, que habrían de desarrollarse a partir de una influencia correíproca. Cuanto a la población ilustrada, Unamuno no dejó de manifestar su absoluto desagrado por su *actitud dogmática*, que impedía cualquier tipo de renovación espiritual. Cabría subrayar, tan sólo, que, según Unamuno, la *regeneración* del país dependía muy directamente de los órganos de comunicación social, esto es, de la *prensa*. Para nuestro autor, el público jamás podría ser su propio mecenas, ya que, si tal sucediera, la prensa perdería todo su valor educativo, degradándose moralmente.

La cúspide del triángulo demagógico* la ocupa la *España intra- e inter- histórica*. Como ya lo hemos afirmado, uno de los fundamentos epistemológicos de la educación preconizada por Unamuno es el *Volksgeist* nacional. Unamuno propone, pues, una educación étnico-nacional. Pues bien, para que dicha educación fuese factible los individuos habrían de ser formados según el ideal étnico de su pueblo, que, según el primer Unamuno, radicaba en el concepto de *intrahistoria*. Sin embargo, con el paso del tiempo, y bajo la influencia de Manuel Sales Ferré, autor del *Tratado de sociología*, de 1887, y de Gabriel Tarde, autor de *Lois de L'imitation*, de 1890, como lo subraya y bien Morón Arroyo, Unamuno dejó de pensar la tradición espiritual del pueblo como una *realidad intramental* para pasar a pensarla como una *realidad intermental*, ya que percibió que la socialización no se realizaba a través de una vaga *psique colectiva*, sino a través de la realidad de la *imitación*. Empero, más allá de saber cuál es la naturaleza y cómo se trasmite el *Volksgeist nacional*, según Unamuno, lo decisivo es determinar lo que, a su juicio, constituye su matriz ideológica. Y en este aspecto, nuestras lecturas de sus obras nos sugieren dos cosas. En primer lugar, que Unamuno, influenciado por la *Völkerpsychologie*, consideró que el espíritu del pueblo español era heredero fundamentalmente del espíritu del *pueblo romano*, que le legó su *derecho*, su *lengua* y su *religión*, las tres potencias del alma popular española. Y esta idea, cabría subrayarlo, es defendida, con pequeños matices, en los cinco ensayos que componen su *En torno al casticismo*, publicados en el año de 1895. Sin embargo, pocos años después, bajo la influencia de los estudios de Joaquín Acosta, se alejó parcialmente de dicha idea, al afirmar que la matriz del *Volksgeist* nacional radicaba fundamentalmente en los *pueblos primitivos prerromanos*, esencialmente *anárquicos* y *voluntariosos*. Y esta idea puede encontrarse en los ensayos «Afrancesamiento» y «España y los españoles», ambos de 1899. Pero ¿cómo pensó Unamuno la *regeneración* de su país? y ¿cuáles son las características espirituales del pueblo español? Lo primero que hay que decir es que el concepto *intrahistoria* tal y como es concebido por Unamuno, en su primer periodo de formación intelectual, remite, en último análisis, a lo humano. Y porque remite a lo humano, Unamuno consideró que la *regeneración* de su España finisecular debería hacerse a partir de dos procesos complementarios como el de *hispanización* y el de *europaización*. Sin embargo, a partir de su crisis espiritual del 97, y a consecuencia de su alejamiento de su positivismo inicial, Unamuno pasará a considerar que el espíritu del pueblo español es radicalmente distinto del centroeuropeo. Y al tomar conciencia de dicha distinción, consideró que la *regeneración* de su país sólo podría ser pensada a partir del proceso de *hispanización*. Para el Unamuno posterior a 1897, el espíritu

del pueblo español, muy cercano a la *sabiduría africana* de san Agustín y de Tertuliano, que invita a *preparar la muerte*, y el espíritu de los pueblos centroeuropeos, que exhortan a la vida y a la ciencia, deberían potenciarse y desarrollarse por contraste, ya que eran claramente excluyentes. Asimismo, en contra del espíritu del *pueblo francés, estético, lógico y sensualista*, y en contra del espíritu del *pueblo alemán, dogmático y racionalista*, el *pueblo español*, esencialmente *anárquico y sentimental*, no debería preocuparse por la vida, haciéndola más llevadera y más feliz, sino preocuparse por la muerte, preparando al hombre para el bien morir. En lo que concierne a la España histórica, a su literatura, por lo tanto, Unamuno creyó que obras como *La vida es sueño*, de Calderón; el *Quijote*, de Cervantes; y *Las moradas*, de Santa Teresa, eran expresiones históricas y literarias del temperamento y de la idiosincrasia del pueblo español, que deberían tenerse en cuenta a la hora de educar al pueblo español a partir de su *ipseidad* cultural.

Analícemos, ahora, los *macrosistemas educativos*. En primer lugar, ¿qué entendemos por *macrosistemas educativos*? En el presente trabajo, dicho concepto se refiere al conjunto de ideas educativas que estructuran y fundamentan los *micro-, meso- y eso- sistemas educativos*. Se refieren, en pocas palabras, a las ideas generales que Unamuno posee sobre la educación y que estructuran sus concepciones de la *familia*, de la *escuela* y de la *sociedad*, en lo que concierne a su *telos* y *modus* educativos. Para nosotros, que nos apoyamos en la lógica tripartita de los saberes de Aristóteles, tres son los *macrosistemas educativos* o fundamentos de la educación. Son: los *fundamentos teóricos* (θεωρία), los *fundamentos prácticos* (πραξις) y los *fundamentos técnicos* (ποίησις).

La *theoría educativa*, o en otros términos los fundamentos teóricos de la educación, constituye el primer macrosistema educativo. Pero ¿cuáles son, en Unamuno, los fundamentos teóricos de la educación? Para nosotros, en cuanto intérpretes y comentaristas de su pensamiento, creemos que sus concepciones del hombre (antropología) y del saber (epistemología) podrían presentarse como los dos fundamentos teóricos de la educación. Planteemos, pues, la cuestión que nos ha de guiar en la determinación de estos fundamentos. ¿Cuál es la finalidad de la educación, en Unamuno? Si pudiéramos contestar en una única proposición a dicho interrogante habríamos de decir que la educación, en Unamuno, tiene como primera finalidad la formación ético-normativa de la *persona*. Para Unamuno, que se opone al modelo educativo alemán, sólo el ideal educativo inglés, el del *Gentleman*, el que se preocupa por la formación moral de los individuos, podría constituir la piedra de toque de

la educación española finisecular. Y sólo éste podría constituir la piedra de toque –decíamos–, porque, para Unamuno, lo decisivo no es hacer especialistas en esta o aquella rama del conocimiento humano sino hacer *personas*. Para concretar dicho ideal, Unamuno existencialista, pero también romántico y vitalista, creyó necesario que la educación potenciase la formación de *facultades humanas* del *sentimiento*, de la *voluntad* y de la *imaginación*. Se trataba, pues, de que el *hombre*, en cuanto *persona*, se formase en sus *dimensiones afectiva y sentimental*, ya que sólo éstas son, según Unamuno, la base de la ética. Cabría subrayar, también, que, desde un punto de vista antropológico, Unamuno defendió una educación claramente pluridimensional como lo comprueba su deseo de formar el hombre en las varias dimensiones de la naturaleza humana como la *individual*, la *social*, la *política*, la *estética*, la *ética* y la *religiosa*. Cuanto a los fundamentos teóricos de la educación, los que se vinculan con la trasmisión de los saberes impartidos a las jóvenes generaciones, Unamuno consideró que la *vida* y el *Volksgeist* deberían ser los únicos criterios de selección epistemológica. Para Unamuno, y aquí se percibe su exacerbado vitalismo y existencialismo, sólo los conocimientos útiles o vitales para la vida humana deberían ser transmitidos a las jóvenes generaciones. Si lo antropológicamente decisivo es la concreción del *conatus* spinoziano de persistencia, que debe ser epistemológicamente interpretado a partir de la *struggle for life* de Darwin, entonces los conocimientos que han de ser transmitidos deben ser de naturaleza vitalista. Pero, en Unamuno, la *lucha por la vida*, la concreción del *deseo de inmortalidad*, no ha de concretarse a cualquier precio. Esta lucha, lo subrayamos, ha de realizarse a partir del *sustrato espiritual de cada pueblo*. Asimismo, los saberes que han de transmitirse de generación en generación han de ser por fuerza connaturales con el propio *Volksgeist* nacional. Y éste es el segundo criterio de selección epistemológica. Pero, en Unamuno, hay más tres fundamentos teóricos vinculados con la selección y trasmisión del saber. El primero es el *filosófico*, ya que los alumnos han de poseer una concepción unitaria y total del universo, que deberá estructurar todos los conocimientos que van asimilando a lo largo del tiempo y que deberá ser connatural con el *Volksgeist* nacional. El segundo es el *religioso*, dado que sólo la religión permite otorgar un sentido trascendente a la vida humana capaz de satisfacer la tensión originaria de más vida, que constituye, en Unamuno, la génesis del propio conocimiento. Y el tercero es el *lingüístico*, puesto que la lengua, en cuanto vehículo de enseñanza y en cuanto modelo ontognoseológico del conocimiento, determina la extensión del universo lingüístico, y quien dice lingüístico dice también epistemológico, del conocimiento humano.

La *praxis educativa* constituye el segundo macrosistema educativo. Por *praxis educativa*, esto es, por los fundamentos prácticos de la educación, entendemos los *ideales políticos y éticos* que se buscan concretar a partir de la educación de las jóvenes generaciones. Empecemos por los políticos y preguntemos: ¿qué ideales políticos se buscan concretar con la educación de las jóvenes generaciones? La respuesta de Unamuno es clara: la *democratización de la enseñanza*. Lo que políticamente debe buscarse con la educación es que ésta sea extensible a todos los hombres, independientemente de su posición en la escala social o de su sexo. Pues bien, para que este ideal educativo pueda concretarse Unamuno defendió dos posiciones claramente antitéticas entre sí concernientes al antes y después de la *Constitución de 1931*. Si hasta la proclamación de la *Constitución de la República Española de 1931* Unamuno defendió el *Estado docente* y, por lo tanto, la *escuela única*, como condición de posibilidad de una enseñanza libre y desinteresada, a partir de dicha fecha, bajo el peligro de que el Estado adoptase como suya una confesión no connatural con su *Volksgeist*, esto es, al tomar conciencia de que no hay Estados aconfesionales ni enseñanzas ideológicamente neutras, sintió la necesidad de sustituir su propuesta inicial del *Estado docente* por la del *Estado organizador de la enseñanza*, permitiendo instituciones de enseñanza de todas las tendencias y colores, siempre y cuando éstas no pusiesen en duda la existencia del propio Estado. Y en cuanto a los ideales éticos, ¿qué ideales de naturaleza moral buscó Unamuno concretar con la educación de las jóvenes generaciones? Para don Miguel, sólo uno debería ser el ideal ético que la educación debería defender, en la medida en que sólo la *libertad* puede ser defendida como finalidad de todo el acto educativo. Se educa para la libertad. Pero, para que el hombre sea verdaderamente libre es necesario que se establezca un círculo perfecto entre la enseñanza y la libertad. En un primer momento, es necesario defender la *libertad de enseñanza* para que después pueda concretarse una *enseñanza para la libertad*. Desde el punto de vista de la libertad de enseñanza, Unamuno defendió dos posiciones, claramente, antitéticas entre sí, las que se refieren al antes y después de la *Constitución del 31*. En un primer momento, consideró que una enseñanza libre sólo sería posible a partir de la *escuela única*, esto es, del *Estado docente*, ya que sólo éste sería capaz de garantizar una enseñanza libre y desinteresada. Empero, a partir de 1931, y como reacción a la *Constitución* del mismo año, consideró que una enseñanza libre sólo sería factible si los padres pudiesen elegir la orientación ideológica de la enseñanza de sus propios hijos. Pues bien, una vez garantizada la libertad de enseñanza, ¿cómo concebir una enseñanza para la libertad? La respuesta de Unamuno es, una vez más, sencilla. La libertad que la enseñanza habrá de

proporcionar ha de ser (1) la del *libre examen*, (2) la de la *conciencia de la ley* y (3) la que deriva de la *cultura*, en la medida en que el hombre sólo es verdaderamente libre cuando formula y expresa libremente sus pensamientos, cuando cumple la ley moral que brota de su conciencia, y cuando esa ley moral es una expresión individualizada de la cultura o del espíritu de su pueblo. A este propósito es curioso subrayar que, en Unamuno, la enseñanza para la libertad supone la activación de la autodeterminación profesional, intelectual y espiritual de los individuos.

Y la *poiesis educativa*, o en otros términos los fundamentos técnicos de la educación, constituye el tercer macrosistema educativo. ¿Cómo ha de estructurarse la educación? He aquí la cuestión que subyace a los «métodos» de enseñanza y de aprendizaje propuestos por Unamuno para concretar su enseñanza ético-normativa para la libertad. Dado que Unamuno propone una doble dimensión de la educación, la *pedagógica*, concerniente a la educación del niño, y la *demagógica**, concerniente a la educación del pueblo, habrá que agrupar en dos grupos las «técnicas» educativas propuestas por Unamuno. Desde un punto de vista pedagógico, lo primero que hay que subrayar es que Unamuno no cree en la pedagogía, en cuanto ciencia independiente, en la pedagogía de los métodos y de las técnicas de enseñanza, que critica (1) por su *formalismo* y *mecanicismo*, (2) por su incapacidad de leer la realidad en toda su complejidad orgánica y (3) por ahogar la personalidad humana. Sin embargo, aunque nuestro autor critique la pedagogía, en cuanto ciencia independiente, eso no implica que Unamuno rechazase todos los métodos y técnicas de enseñanza, o que, en sus propuestas educativas, no puedan percibirse «técnicas» de enseñanza, las que permiten desarrollar la *persona* humana a partir de sus raíces históricas y que han de conducir al hombre a una *libertad moral* y a una *verdad escéptica*. Por ello, en el presente estudio, intentaremos determinar las técnicas pedagógicas unamunianas inherentes a los tres vértices del *triángulo pedagógico*. Si se considera, en primer lugar, el vértice ocupado por el *profesor* verificamos que Unamuno propuso fundamentalmente tres «técnicas» educativas: la primera fue *la agitación de espíritus*, la segunda la *ausencia de programa* y la tercera *la afirmación simultánea de los contradictorios* (a partir de la *inversión*, de la *paradoja* y de la *metáfora*). Si se considera, ahora, el vértice ocupado por el alumno verificamos que Unamuno consideró que los aprendizajes sólo serían buenos y eficaces si se concretasen a partir del *esfuerzo* y de la *constancia en el estudio*, y ésta es la primera técnica de aprendizaje que propone, y si los alumnos adoptasen como suya una *búsqueda azarosa y escéptica de la verdad*. Y en cuanto a la naturaleza de los saberes transmitidos consideró (1) que éstos

deberían arrancar del *mundo de experiencias, conocimientos y preocupaciones del niño*, (2) que deberían ser *embriológicos* (3) y estar encuadrados en su *contexto histórico*, y (4) que deberían ser de *naturaleza escéptica*. En lo que concierne a este último aspecto, cabría subrayar, también, que don Miguel dio una gran importancia a la (5) *memoria* como condición de los aprendizajes. Pues bien, dado que ya hemos determinado las técnicas de enseñanza y de aprendizaje inherentes a los ejes *profesor-saber* y *alumno-saber*, cabría determinar, ahora, la forma como Unamuno concibió el eje *profesor-alumno*. Y a este propósito es necesario tener presente que don Miguel volvió a proponer una forma de concebir la *relación pedagógica* que se aleja muy significativamente de su concepción tradicional. Para Unamuno, la relación profesor-alumno no debería ser pensada desde una perspectiva vertical, a partir de la cual el profesor sería pensado como una especie de *general* y los alumnos como una especie de *súbditos*, sino desde una perspectiva horizontal, la que se establece a partir de sentimientos éticamente positivos como los de amor, respeto y cariño espirituales, y que implica la interpretación del *profesor* como una especie de *padre* y del *alumno* como una especie de *hijo*, ambos en espíritu. Hay, pues, el deseo unamuniano de interpretar la relación pedagógica como un prolongamiento de la relación familiar que une padres e hijos. Y las «técnicas» demagógicas*, ¿cómo las pensó Unamuno? Lo primero que hay que decir es que Unamuno estaba en contra de la *especialización científica*, esto es, del modelo educativo alemán, el del *Fachmann*, y que por ello consideró que lo fundamental era combatir la incultura del pueblo español finisecular a partir de la formación ético-normativa de la *persona* humana, que habría de realizarse a partir del ideal étnico de su pueblo. Y así planteado el problema podíamos afirmar que las técnicas de enseñanza y de aprendizaje que Unamuno aplicó a su *demagogía** son, en su esencia, radicalmente las mismas de su *pedagogía*. El demagogo*, como el profesor, ha de ser un *agitador de espíritus*, que deberá inquietar a sus oyentes y lectores a partir de la *afirmación simultánea de los contradictorios* y *sin ningún programa teórico prefijado*. Y el pueblo, al igual que el alumno, habrá de imbuirse del más fervoroso *esfuerzo de aprendizaje* y de una *actitud escéptica de la verdad*. A este propósito son muy sugestivas sus concepciones de *publicismo* y de *escritor ovíparo*, ya que expresan la actitud no dogmática de nuestro autor. Y en cuanto a la relación que debe unir al demagogo/escritor con su pueblo/lector es radicalmente la misma que une, en la escuela, al profesor con sus alumnos, esto es, la de cariño, familiaridad y amor espirituales. Prueba de ello es la forma empática como Unamuno se dirige a su público, cuya expresión «querido lector», que suele utilizar con larga frecuencia, tan bien lo demuestra.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho procuraremos analisar o pensamento educativo de Unamuno desde uma perspectiva sistemática. Interessa-nos saber se o Unamuno dos paradoxos, das antíteses, das inversões e das metáforas, se o grande e polémico «agitador de espíritos» espanhol, ou seja, se o Unamuno ensaísta, pode ou não ler-se desde uma perspectiva sistémica. Ou dito de forma mais radical, interessa-nos saber se o nosso Unamuno, o assistemático, propôs ou não uma visão sistémica sobre os mais variados pontos do trabalho filosófico, em geral, e sobre o tema educativo, em particular. Numa primeira análise, o evidente e o imediato é que Unamuno, inspirando-se em Kierkegaard, não quis propor nenhum sistema sobre qualquer tema ou ramo do saber humano; o evidente e o imediato, por tanto, é que Unamuno pretendeu sugerir ideias e inquietar os seus ouvintes e leitores sobre os temas mais candentes da sua época histórica. No entanto, se há algum critério de verdade hermenêutica ter-se-á de afirmar que Unamuno, nos seus ensaios, conferências e obras filosóficas, e, inclusive, nas suas novelas, teatros e poesias, fez muito mais que sugerir e inquietar a ouvintes e leitores, ou seja, perceber-se-á que Unamuno ao longo do seu trabalho filosófico, ao lado de sugerir e inquietar, foi formulando o seu pensamento no que concerne aos demais temas filosóficos, em geral, e no que concerne ao tema educativo, em particular. Relativamente a esta ideia de que o pensamento filosófico de Unamuno pode ler-se desde uma perspectiva sistemática, gostaríamos de sublinhar que nos situamos na mesma linha interpretativa de Morón Arroyo que, no seu inspirador livro *Hacia el sistema de Unamuno*, defendeu que o sistema filosófico do nosso autor tem como eixo estruturador a

sua acidentada vida intelectual e existencial. Ou seja, e esta é a nossa mais profunda convicção, em Unamuno, qual pensador assistemático, há um muito claro sistema filosófico, posto que todos os aspetos do seu pensamento, por mais contraditórios que sejam ou nos pareçam, encontram a sua unidade temática no centro da sua vida intelectual. Poderíamos, pois, afirmar que o seu pensamento filosófico, em geral, e o seu pensamento educativo, em particular, é uno no tempo e no espaço. É uno no tempo, porque as várias metamorfoses do seu pensamento, que deram origem às suas quatro etapas de formação intelectual, resultam umas das outras e estão vinculadas com a vida espiritual do seu autor. E é uno no espaço, também, porque o seu pensamento religioso, moral, estético, político e social comunga da mesma matriz filosófica. Todo o seu pensamento relaciona-se entre si. E entre todos os seus aspetos e etapas há uma muito evidente unidade temática.

Ora, foi a partir deste pressuposto teórico que pretendemos analisar o seu pensamento educativo. Para isso, e dado que o nosso autor recusa, de forma consciente e intencional, ao conceptualismo clássico, sentimo-nos forçados a utilizar uma terminologia extrínseca ao seu próprio pensamento, sobretudo no que concerne à estrutura e divisão do presente estudo, com vista a determinar, com o máximo rigor possível, o seu pensamento educativo. Obviamente, que este procedimento metodológico levanta uma questão hermenêutica à qual não queremos fugir. E é a que põe em causa a legitimidade da referida metodologia interpretativa a partir da consideração de que deste modo se desvirtua, falsifica ou adultera o pensamento do autor. Perante esta questão, não podemos senão invocar o parricídio que Platão propôs de Parménides, no seu diálogo o *Sofista*. E de facto, dizer que «A é igual a A» não é dizer nada, na medida em que o predicado nada acrescenta ao sujeito da referida preposição, isto é, na medida em que a referida proposição é uma mera tautologia. Por isso, no presente caso, o da necessidade hermenêutica do texto unamuniano, parece-nos necessário dizer algo mais do que aquilo que diz o texto unamuniano, para que aquilo que disse Unamuno tenha sentido hermenêutico. De resto, a *Hermenêutica contemporânea*, enquanto disciplina filosófica, desde há muito que impugnou os ideais de reconstituição do texto a partir de uma razão pura e *a priori*. E neste sentido, jogam um papel decisivo os conceitos *prejuízo* e *fusão de horizontes*. Se o *texto em si* é uma realidade inacessível para o sujeito do conhecimento, então o único que nos resta é o *texto para mim*. Mas, o facto de que o afirmemos não nos coloca na mesma linha hermenêutica de Unamuno, que recusa, por completo, o sentido originário do texto, como o exemplifica a sua estupenda afirmação «Que me importa o que Cervantes quis ou não quis colocar ali e o que realmente

colocou? O vivo é o que eu ali descubro, colocasse-o ou não Cervantes, o que eu ali coloco, sobrecoloco e sotocoloco, e o que colocamos ali todos». A nossa posição não é esta, sublinhamo-lo. E não é porque não assumimos neste trabalho uma perspectiva vitalista do trabalho hermenêutico. A nossa perspectiva, a do presente estudo, é a de que o sentido do texto surge a partir da fusão de horizontes que se estabelece entre o leitor e o autor, e que o horizonte hermenêutico do leitor deve ajudar a reestabelecer o sentido original do texto, isto é, o horizonte do autor. De este modo, os conceitos extrínsecos ao pensamento de Unamuno que utilizaremos ao longo deste trabalho de investigação têm a função de tornar inteligível o próprio texto de Unamuno, sendo certo que o sentido do mesmo se joga a partir da fusão dos nossos horizontes hermenêuticos, do seu e do nosso. Há, pois, no presente trabalho, o desejo de um posicionamento exegético híbrido entre a *hermenêutica historicista* e a *hermenêutica vitalista*, tanto mais quanto desejamos determinar o seu pensamento educativo a partir não só do seu contexto histórico mas também das necessidades hermenêuticas da nossa época histórica.

O presente trabalho de investigação está dividido em quatro partes. E dividimo-lo deste modo, porque, ao inspirar-nos na terminologia de Urie Bronfenbrenner, considerámos que o sistema educativo de Unamuno poderia ler-se a partir dos conceitos *micro-*, *meso-*, *eso-*² e *macro- sistemas educativos*. Neste aspeto, é necessário ter presente que os referidos conceitos não são empregados por nós no mesmo sentido que adquirem no mencionado psicólogo russo, autor da teoria ecológica do desenvolvimento humano. Para nós, os *microsistemas educativos* referem-se aos pequenos sistemas educativos, como a família, a escola, a Igreja, entre outros, com os quais as jovens gerações entram em contacto e cuja importância é decisiva no seu desenvolvimento educativo. Os *mesossistemas educativos*, isto

² No que se refere ao prefixo *eso-*, que, no presente trabalho, dá origem ao conceito *esosistema*, sublinhamos que não é de cunho bronfenbrenneriano, posto que o psicólogo russo propõe o conceito *exossistema*. O motivo que nos levou a substituir o conceito *exossistema* pelo de *esosistema* radica nos diferentes supostos teóricos que ambos enunciam. O prefixo *eso-*, ao contrário do de *exo-*, sugere a ideia de interior, de movimento para dentro, e esta ideia, sendo mais próxima do conceito unamuniano de *intra-história*, remete para os sistemas educativos que estruturam as realidades da família, da escola e da sociedade, e que identificámos com os conceitos *triângulo familiar*, *triângulo pedagógico* e *triângulo demagógico*. Deste modo, se Bronfenbrenner, com o conceito *exossistemas*, procurou referir-se aos sistemas educativos que se projetam para fora dos *mesossistemas*, nós, pelo contrário, com o conceito *esosistemas*, identificamos os sistemas educativos que estruturam ou, se se quer, que habitam no interior dos *micro-* e dos *meso- sistemas educativos*.

é, a sociedade nas suas dimensões material, intelectual e espiritual, referem-se aos sistemas médios, ou seja, aos sistemas educativos que se situam entre os pequenos e os grandes sistemas educativos e que se vinculam com os *valores individuais, políticos, epistemológicos, estéticos, éticos e religiosos*, que determinam axiologicamente uma determinada sociedade e que são decisivos no processo de *socialização* do homem. Os *esossistemas educativos* são os sistemas que se situam dentro dos *micro-* e dos *meso-* *sistemas educativos*, referimo-nos concretamente ao *triângulo familiar* (pai, mãe e filho), ao *triângulo pedagógico* (professor, aluno e saber) e ao *triângulo demagógico* (demagogo, povo e Espanha intra- e inter-histórica) e que permitem a sua funcionalidade. E os *macrossistemas educativos* referem-se aos grandes sistemas educativos, isto é, às *teorias*, às *práticas* e às *técnicas* educativas, que, sendo de carácter supranacional, são comuns ou, pelo menos, abarcam todos os ideais étnico-educativos.

A primeira consideração que gostaríamos de fazer é a de que nem o conceito *sistema* nem os prefixos gregos *micro-*, *meso-*, *eso-* e *macro-* que o qualificam são de cunho unamuniano. Não aparecem no seu texto. São noções externas ao seu pensamento, por tanto. São noções que, sob a inspiração de Bronfenbrenner, utilizámos para interpretar o seu pensamento. Unamuno, irmão em espírito de Kierkegaard, assim se autocaracterizou o nosso autor, tem um verdadeiro horror à palavra sistema. E forçoso é admitir que nunca a utilizou para qualificar o seu próprio trabalho filosófico. Pelo contrário, sempre se referiu à mesma, seja de forma direta ou indireta, em termos claramente pejorativos. Mas, se isto é verdade, porque a utilizamos, então? Utilizamo-la por dois motivos fundamentais. Utilizamo-la, em primeiro lugar, porque a finalidade do presente trabalho não é fazer um estudo histórico-hermenêutico, isto é, ler e interpretar o mais possível o texto do nosso autor segundo a sua especificidade própria, mas interpretá-lo à luz das exigências da nossa época histórica. Não se trata, pois, de ler e interpretar o seu texto a partir do contexto filosófico, social e político da época finissecular ou segundo o horizonte filosófico, educativo ou metodológico de finais do século XIX e princípios do XX, mas de interpretá-lo a luz das necessidades inerentes ao contexto socioeducativo em que nos situamos. E utilizamo-la, em segundo lugar, porque o desejo ou não Unamuno, a vida humana e não só esta mas também a vida animal e vegetal, e, inclusive, a realidade inanimada, é suscetível de ler-se sob um sistema de relações e reações correcíprocas. E assim sendo, por mais que Unamuno evite a sistematização do seu pensamento, com o sem vontade, com o sem consciência disso, terminou por deixar implícito um sistema inerente ao seu pensamento, na medida em que

refletiu sobre uma realidade, a vida humana, que, na sua própria essência, se configura, como já o indicámos, a partir de um sistema de relações e reações correcíprocas. Uma vez justificada a utilização do conceito *sistema* para interpretar o pensamento educativo de Unamuno, gostaríamos de legitimar, também, as noções que dele derivam a partir da aglutinação dos mencionados prefixos. Deste modo, da mesma forma que a noção *sistema* não surge no texto unamuniano, assim também os conceitos *microsistema*, *mesossistema*, *esosistema* e *macrossistema* não aparecem. Mas o facto de que não apareçam não nos impede de utilizá-los. De facto, Unamuno nunca pronunciou, menos escreveu, a palavra *microsistema educativo*, mas este facto não lhe impediu de referir-se à *família*, à *escola*, à *Igreja*, às *bibliotecas*, às «*academias de arte*» e às *associações infantis*, e à sua importância na formação das jovens gerações, isto é, não lhe impediu de analisar a realidade que denominamos pela referida noção. É igualmente certo também que Unamuno nunca empregou a palavra *mesossistema educativo*. Mas tão-pouco deixa de ser igualmente certo que não deixou de referir-se à sociedade, à sociedade espanhola finissecular, entende-se, nas suas *dimensões material*, *intelectual* e *espiritual*, isto é, aos *valores individuais*, *políticos*, *epistemológicos*, *estéticos*, *éticos* e *religiosos* inerentes à mesma, ora para corroborá-los, ora para corrigi-los, segundo o *Volksgeist* nacional, que o nosso autor interpretou a partir do conceito de *intra-história*. E o mesmo poderia dizer-se dos *esosistemas educativos*. Esta noção nunca foi utilizada por Unamuno. Mas isso não constituiu um obstáculo para que o nosso autor falasse e teorizasse acerca das relações que guardam entre si, na família, o *pai*, a *mãe* e os *filhos*; na escola, o *professor*, o *aluno* e o *saber*; e na sociedade, o *educador*, o *povo* e a *Espanha intra- e inter-histórica*. E outro tanto poderia dizer-se no que respeita à palavra *macrossistema educativo*. Unamuno não a utilizou. É certo. Mas tão-pouco deixa de sê-lo que não deixou de falar sobre os fundamentos supranacionais, isto é, sobre os fundamentos teóricos, práticos e técnicos da educação, sobre os fundamentos educativos que todos os povos devem ter presentes na hora de determinar o *modus* e o *telos* do ato educativo.

Vários foram os *microsistemas educativos* contemplados, analisados e teorizados por Unamuno, enquanto teórico da educação. Foram eles: a *família*, a *escola*, a *Igreja*, as *bibliotecas*, as «*academias de arte*», as *associações infantis*, e dentro destas, o *campo* e o *jogo*, o jogo livre, bem entendido.

Para Unamuno, a *família* é a célula da sociedade; é o seu elemento mais básico e estruturante. E porque o é, tem uma função mais que decisiva na formação das jovens

gerações. Foi por isso que Unamuno criticou todos os pais que desatendiam os seus filhos por causa dos seus devaneios e distrações. E fê-lo, porque, para o nosso autor, a missão principal da família é a de educar as novas gerações. Mas, e isto é necessário sublinhá-lo, a referida educação não deveria ser estruturada a partir de um ideal educativo qualquer mas a partir do ideal educativo que subjaz ao *Volksgeist* nacional, posto que Unamuno, em consequência da sua crise espiritual de 1897, substituiu o *ideal humano* pelo *ideal étnico* do seu povo como *telos* da sua παιδεία. E na materialização desta educação étnico-nacional, como já o referimos, deveria ter um papel decisivo a família, isto é, os pais, que deveriam educar os seus filhos segundo o espírito das suas respetivas famílias, que deveria de ser, por sua vez, uma expressão individualizada do *Volksgeist* nacional, que, em Unamuno, se confunde, nos seus traços mais gerais, com a religião espanhola católica popular. Há, pois, em Unamuno, uma hierarquia e, ao mesmo tempo, uma espiral espiritual que une entre si o povo e as demais famílias com os seus indivíduos. O povo tem um *Volksgeist* próprio, cada família participa desse *Volksgeist*, e os seus indivíduos participam, por sua vez, do espírito das suas famílias. Dado que as famílias e os seus indivíduos são, essencialmente, seres únicos e irrepetíveis, cada *individuação* do espírito coletivo permite o desenvolvimento intergeracional do *Volksgeist* nacional. O espírito do povo forma a idiosincrasia e o temperamento das famílias e dos seus indivíduos, e estes, a partir da sua unicidade, formam o espírito do povo. Mas há outro aspeto que é necessário considerar. Em Unamuno, a religião espanhola católica popular, o espírito do povo, só é concebível a partir do *personalismo* e do *liberalismo* filosóficos de finais do século XIX e princípios do século XX. Em Unamuno, a religião é algo, em primeiro lugar, intimamente, *pessoal e individual*. É algo que tem que ver com a *interioridade* do homem. Mas é algo mais que isto também; é algo *racional e sentimental*, ao mesmo tempo; algo cético, por tanto, que nada tem que ver com uma *fé dogmática* ou *inculta*. Deste modo, dado que, para Unamuno, o que deve alimentar o espírito das famílias espanholas é o *Volksgeist* nacional ou, se se quer, a religião católica popular, devidamente moderada pelos princípios do personalismo e do liberalismo finisseculares, percebe-se que, segundo as suas propostas educativas, as famílias devam formar os seus filhos, ético-normativamente, para a liberdade, segundo o espírito do seu próprio povo.

Mas, em Unamuno, há outro dado que não podemos esquecer. Os *pais*, ou seja, o *pai* e a *mãe*, não têm as mesmas funções educativas; não educam da mesma forma. Pelo contrário, têm funções pedagógicas diferenciadas, na medida em que representam dois aspetos bem distintos do humano. A *mãe*, porque representa a *vida doméstica e familiar*,

deverá educar os seus filhos segundo o espírito da sua família, isto é, deverá educá-los ético-normativamente com vista a potenciar a formação do seu *eu-interior*. E o *pai*, pelo contrário, porque representa a *vida civil e pública*, deverá educar os seus filhos para a civilidade, isto é, para a vida civil e pública, o que implica a formação do *eu-externo* das jovens gerações. Neste aspeto, Unamuno é um claro filho do seu tempo, posto que a sua proposta educativa, no que concerne às funções educativas dos progenitores, manifesta uma clara assunção da conceção tradicional da família, onde os papéis sociais do pai e da mãe estão fixamente determinados à volta do mundo civil e doméstico, respetivamente. Gostaríamos de sublinhar, ainda, no que concerne à família, que Unamuno nunca concedeu qualquer importância educativa às *amas-de-leite* nem aos personagens extranaturais, que se inculcam às crianças para melhor as poder governar. Se quanto à sua oposição às *amas-de-leite* a sua posição pode parecer-nos, num certo sentido, polémica e anacrónica, se se a interpreta à luz das exigências do nosso mundo atual, no qual o pai e a mãe têm funções civis e públicas, no que respeita à necessidade de anular os personagens extranaturais, sempre de índole maléfica, parece-nos mais que ajustada, posto que não há nenhuma necessidade de inculcar nas crianças um princípio metafísico tenebroso, maléfico e mau, sempre com consequências nefastas, em termos psicológicos, éticos e religiosos, na vida dos adultos, quando pode inculcar-se um princípio próximo do bem moral, o único que deve reger os homens.

A *escola* tem, igualmente, para Unamuno, uma influência decisiva na formação das jovens gerações. Mas, qual é a sua função ou as suas funções educativas, segundo as propostas pedagógicas do nosso autor? A resposta de Unamuno é clara e perentória: (1) a promoção da racionalidade e da civilidade, (2) a difusão da cultura geral e (3) a especialização holista e integrada do saber. Analisemos, pois, cada uma das referidas finalidades a partir dos três graus de ensino. Para Unamuno, a *escola primária*, ou seja, o primeiro grau de ensino, deveria assumir como suas três finalidades educativas: em primeiro lugar, deverá iniciar os jovens na *vida racional*, ensinando-os a ler, a contar e a escrever; depois, deverá potenciar a sua *vida civil*, ensinando-os as regras de convivência que devem estruturar as relações *inter pares* e as relações com os seus superiores; e, por último, deverá prepará-los para o segundo grau de ensino. O *liceu*, isto é, o segundo grau de ensino, deveria assumir, por seu lado, duas finalidades educativas: a primeira, e a fundamental, é a de *formar homens cultos* através da transmissão de uma pequena enciclopédia dos conhecimentos humanos, e a segunda, a de preparar os alunos para o

ensino superior. Foi por isso que considerou que este grau de ensino deveria ser dividido em duas secções: a primeira de cultura geral e a segunda de especialização em Letras ou em Ciências. E as *universidades*, ou seja, o ensino superior, deveria ter como finalidade a *especialização holista e integrada do saber humano*. Para Unamuno, a universidade não deveria ser uma *fábrica de licenciados*, nem uma *escola de técnicos profissionais*, mas um *centro de alta cultura*. Ou seja, para Unamuno, a missão da universidade não era a de formar *especialistas*, neste ou naquele ramo do saber, mas a de formar *homens*. E neste aspeto, não nos podemos esquecer que Unamuno criticou o modelo educativo alemão (o do *Fachmann*), o do doutor especialista, a favor do inglês (o do *Gentleman*), o do homem culto e respeitável. Ora, foi porque Unamuno identificou o *telos* da sua παιδεία com o modelo educativo inglês, isto é, com a formação ético-normativa do homem, que terminou por rebelar-se contra o modelo educativo germânico, que considerou, sublinhe-se, como causa da Primeira Guerra Mundial (1914-1919). A função da universidade não é a de formar especialistas a partir de uma sólida base técnica mas a de formar homens cultos a partir de uma sólida base teórica. Na universidade deverá ensinar-se a formular teoricamente os problemas e a explorar hipóteses e utopias, porque a técnica, assim o considera o nosso autor, brota espontaneamente da teoria. Mas, era ou não era Unamuno contra a especialização *per se*? Era e não era. Era se esta se circunscreve-se ao mundo teórico e prático de um determinado ramo do saber. E não era se, através de um determinado ramo do saber, o homem académico se abrisse à totalidade do real. Isto é, se, através de um prisma, o homem académico pretende-se ver todo o diamante. E é, precisamente, nesta última posição onde se situa Unamuno.

Quando Unamuno se propôs analisar a escola não deixou de refletir sobre as funções dos agentes do ato educativo, isto é, sobre as funções educativas do professor de primeiras letras, do catedrático, dos claustros e do reitor. Para o pensador vasco-salmantino, cada *professor de primeiras letras* deveria assumir como suas três funções educativas. A primeira, e a mais óbvia, é a de ensinar a ler, a contar e a escrever. A segunda é a de ensinar a ler o Livro da Natureza e o Livro da História. E a terceira é a de potenciar a formação de uma conceção unitária do saber. No que concerne a este último aspeto, a sua posição é muito clara. Era uma íntima convicção sua de que uma transmissão enciclopédica dos saberes, feita de forma fragmentária, não tinha nenhuma razão de ser, porque o decisivo era que os mesmos fossem inteligíveis a partir de uma visão de conjunto, que deveria ser consubstancial à idiosincrasia e ao temperamento étnico de cada povo. A este propósito,

não nos podemos esquecer que a sua formação intelectual se fez, em parte, a partir das suas leituras de autores românticos e de autores vinculados com a *Völkerpsychologie*, de Moritz Lazarus e Heymann Steinthal. Por isso, não nos estranha que o decisivo, na sua παιδεία, fosse o *Volksgeist* nacional, enquanto eixo estruturante e fundo teórico dos conhecimentos transmitidos na escola. E esta, afirmamo-lo, é a característica essencial do seu pensamento educativo, pelo menos do seu pensamento posterior à sua célebre crise espiritual de 1897, que substitui o ideal humano (*Allgeist*) pelo ideal étnico do seu povo (*Volksgeist*), como fundamento teórico o ideológico da educação. Igualmente singular e *sui generis* é a sua conceção de *catedrático* definido *a priori* como *forjador de doutrinas*. Para Unamuno, a invenção da imprensa (Gutenberg) supôs a morte da antiga universidade, onde o catedrático era concebido, essencialmente, como um *leitor*. Agora que o livro é propriedade de todos e não propriedade exclusiva das universidades e grandes bibliotecas, as funções do professor universitário não podem ser as mesmas do passado, a de ler e de explicar a lição diária, mas as de explorar hipóteses e utopias, isto é, a de abrir novas linhas de investigação, para que os alunos possam aproximar-se por si mesmos do saber. Com este posicionamento, Unamuno quis impugnar a tradicional conceção da *cátedra* concebida como uma *disciplina* para acercá-la ao *seminário* alemão. Por outro lado, é também profunda convicção do nosso autor de que as funções do catedrático, e quem diz do catedrático diz de todos os professores, não podem circunscrever-se à sua dimensão meramente pedagógica mas estender-se a todo o povo. Para Unamuno, sobretudo na sua Espanha finissecular, obscurecida por altas taxas de analfabetismo, o catedrático deveria ser por força um *publicista*, de tal forma que com a sua ação demagógica* pudesse elevar a cultura do país, permitindo que o povo pudesse constituir-se como o guia do seu próprio destino.

Em Unamuno, são, igualmente, agentes do ato educativo os claustros e os reitores. Não tanto na tarefa de ensinar e transmitir conhecimentos, é certo, mas na de regulamentar os estudos académicos e de fazer cumprir os referidos regulamentos. No que concerne aos claustros (independentemente das críticas que Unamuno lhes dirigiu, sobretudo as que se referem à célebre *autonomia universitária*, que nos poderiam levar a considerar que Unamuno não sentia grande simpatia pelos mesmos, nem pela sua importância na vida académica), sentimo-nos forçados a sublinhar que era uma profunda convicção do nosso autor que os mesmos poderiam ter uma palavra muito importante a dizer na vida académica, se os catedráticos, que os formam, tivessem um verdadeiro sentido de responsabilidade académica e civil, e se os mesmos, os claustros, bem entendido, se

concebessem como um verdadeiro organismo. Para Unamuno, a formação puramente mecânica dos claustros fazia com que os catedráticos se agrupassem como meras mónadas entre si, isto é, sem nenhum ponto de contacto. Foi por isso que propôs claustros orgânicos, onde os catedráticos se organizassem entre si como as células num organismo, de tal forma que o saber transmitido nas cátedras fosse um saber integrado a partir de uma visão holista do conhecimento humano. Neste aspeto, é curioso sublinhar, que Unamuno considerava que, se os claustros fossem o que deveriam ser, fariam despropositadas, na sua existência e sentido, todas as Academias da Língua, das Ciências Morais e Políticas, de Medicina, de Historia e as das Ciências Naturais. E no que concerne aos reitores, Unamuno considerou que estes deveriam distinguir-se pelo seu *estatismo* e pela sua *liberdade*. Deveriam distinguir-se pelo seu estatismo, porque deveriam ser um exemplo no cumprimento escrupuloso das leis académicas. E deveriam distinguir-se pela sua liberdade, porque não deveriam exercer a sua função académica condicionados por esta ou por aquela ideologia política ou doutrinal.

Para Unamuno, ao lado da família e da escola, há outros microssistemas educativos, que, pela sua importância na formação das jovens gerações, não podem cair no esquecimento. Referimo-nos, concretamente, à *Igreja* e aos seus movimentos religiosos, às *bibliotecas*, às «*academias de arte*» e às *associações infantis*.

Unamuno, e isto deve sublinhar-se, nunca se interessou verdadeiramente pela importância educativa das *instituições religiosas*. Só se interessou verdadeiramente pelas mesmas no que concerne ao seu desejo de oferecer às famílias católicas instituições de ensino, que, ao lado da escola pública, pudessem ministrar os três graus de ensino, e sempre para criticá-las, pelo menos até ao seu regresso do exílio. Quanto aos movimentos religiosos e à sua importância educativa, o único que nos deixou escrito refere-se à sua experiência como membro da *Congregação de São Luís de Gonzaga*. E é a esta experiência que circunscreveremos as nossas análises. O que Unamuno nos afirmou, nos seus *Recuerdos de niñez e de mocedad*, de 1908, foi que os exercícios meditativos feitos à luz da vela, na referida congregação religiosa, permitiram-lhe desenvolver a sua imaginação implume. O qual quer dizer, que, sendo o homem um ser tanto racional como afetivo e sentimental, os referidos exercícios meditativos têm uma importância decisiva, na medida em que permitem desenvolver a natureza afetiva de cada homem, fundamentalmente as faculdades do sentimento e da imaginação, que tantas vezes são esquecidas pela escola. O que implica que,

para Unamuno, a existência das referidas instituições é decisiva, posto que permite a potenciação de uma educação integral, isto é, de uma educação que potencie o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano, às jovens gerações espanholas.

As *bibliotecas* constituem outro microssistema contemplado por Unamuno. Se se tem em consideração a mencionada obra de 1908 verificamos, de imediato, a importância que tiveram na sua formação intelectual a biblioteca paterna e a biblioteca da Santa Casa da Misericórdia de Bilbao. De resto, foi o próprio Unamuno que o manifestou quando afirmou que foi através das mesmas que se iniciou no saber filosófico ocidental. De este modo, ficamos a saber que, para Unamuno, as bibliotecas têm uma importância educativa decisiva no desenvolvimento da dimensão racional, e quem diz racional diz também afetiva e sentimental, da natureza humana, na medida em que as duas dimensões se desenvolvem em interação correcíproca. Foi porque Unamuno leu os grandes clássicos da literatura espanhola e mundial que se constituiu como *pessoa e intelectual*.

Unamuno também considerou, ainda que indiretamente como veremos, as «*academias de arte*», enquanto um microssistema educativo igualmente decisivo para o desenvolvimento integral da natureza humana. Unamuno, enquanto escritor autobiográfico, nunca falou da importância das academias de arte na formação das jovens gerações. Do que falou foi da sua aprendizagem de pintura com o seu professor Lecuona, no estúdio que se situava no mesmo edifício onde o nosso autor morava em Bilbao, e da influência espiritual (e aqui pode ler-se educativa) que o seu professor exerceu sobre todos os artistas bilbaínos e vascongados. O primeiro que devemos sublinhar é que, em Unamuno, a *arte* tem duas funções antropagógicas*: a primeira é a que se refere à capacidade de fomentar a *autocontemplação humana* e, conseqüentemente, o *autodesvelamento do espectador e do leitor*; e a segunda é a que se refere à capacidade de potenciar o seu *desenvolvimento ético-normativo*. Deste modo, se se interpretam as referidas funções em termos estritamente educativos poderíamos dizer que, segundo Unamuno, as «*academias de arte*» têm a função epistemológica de potenciar o autodesvelamento das jovens gerações e a função moral de criar sentimentos eticamente positivos perante a vida.

Diferentemente das «*academias de arte*» e das instituições religiosas, as *associações infantis* e, com elas, o *campo* e o *jogo*, constituíram três objetos reiterados da reflexão filosófica unamuniana. São, pois, e isto é o que queremos sublinhar, microssistemas educativos aos quais Unamuno dedicou longas páginas de análise e reflexão. Para Unamuno,

as associações infantis eram fundamentais na formação das jovens gerações, sobretudo porque permitiam entre outras coisas a *socialização* ou, se se quer, o desenvolvimento da civilidade entre as crianças. Mas há outros aspetos educativos, igualmente, importantes e que gostaríamos de considerar. E estes aspetos derivam da relação que este microssistema educativo mantem com o *campo* e com o *jogo*. Unamuno, enquanto teórico da educação compreendeu, desde muito cedo, que as associações infantis não se materializam no vazio, que se materializam num espaço bem determinado e que este era fundamentalmente o campo. E ao tomar consciência de este aspeto, descobriu (1) que as mesmas permitiam o desenvolvimento cognitivo das crianças, posto que o campo é um espaço de aprendizagem onde as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, os outros e a própria natureza; (2) que permitiam a sua formação ética, posto que o campo, ao permitir o choque entre vontades, permite a regulação moral das relações *inter pares*; (3) e que permitiam, igualmente, o seu desenvolvimento lúdico, na medida em que o campo é um espaço de jogo e de recreio. Com relação ao *jogo*, ao jogo livre, bem entendido, Unamuno sempre foi perentório em afirmar que o mesmo era decisivo no desenvolvimento das faculdades do *sentimento*, da *vontade* e da *imaginação*.

Se nos detemos, agora, no que denominamos *mesossistemas educativos*, verificamos que a *sociedade*, sob a teoria paulina dos três homens, que Unamuno conhece e cita várias vezes nas suas obras e ensaios, podia ser dividida em três dimensões, na *material*, na *intelectual* e na *espiritual*, e que estas supõem e se estruturam à volta de um conjunto de valores que permitem a *socialização* dos indivíduos. Ao afirmá-lo, não queremos sustentar que Unamuno alguma vez tenha defendido que a sociedade se estruture a partir de estas três dimensões, menos ainda que as tenha interpretado segundo a perspectiva que propomos, o que afirmamos é que a referida conceptualização pode permitir uma aproximação ao pensamento do autor e que o nosso propósito é ler e interpretar o seu pensamento através da mesma, porque, para nós, o fundamental não é repetir mimeticamente o que disse Unamuno, o que equivaleria a não dizer rigorosamente nada, mas apresentar uma proposta de interpretação do seu pensamento educativo a partir de um quadro conceptual extrínseco ao seu próprio pensamento.

A sociedade, na sua dimensão material, refere-se ao *individuo* e ao *Estado*. Refere-se, em primeiro lugar, ao individuo, porque a mesma resulta de uma comunidade de indivíduos em interação correcíproca. E refere-se, depois, ao Estado, porque este é a entidade jurídico-

política que regula a interação dos indivíduos que o compõe. E se estas premissas são verdadeiras poderíamos dizer que a sociedade, na sua dimensão material, supõe um conjunto de valores individuais e políticos. Para Unamuno, a sociedade espanhola, enquanto conjunto de indivíduos, estava fortemente despersonalizada, se se entende por despersonalização a falta de conteúdo interior. Por isso, propôs a personalização da mesma. Tratava-se de que os indivíduos, que compunham a sociedade espanhola finissecular, fossem simultaneamente *indivíduos* e *pessoas*. Para isso exortou todos os espanhóis à *solidão*, com vista a que estes, enquanto indivíduos, se acercassem à realidade concreta do seu *eu-individual*, e depois exortou-os novamente a *interiorização* e *exteriorização* das suas *pessoas*. Através da interiorização, os indivíduos deveriam formar o seu *eu-interior* ou *íntimo* a partir da bondade moral. E através da exteriorização, deveriam formar o seu *eu-exterior* ou *público* a partir das suas *obras* ou *profissão*. Mas a sociedade não se reduz aos indivíduos que a compõem, posto que por cima destes se situa o Estado, enquanto entidade jurídico-política que regula a relações que se estabelecem entre os indivíduos que o compõe. E se isto é assim, deveríamos perguntar sobre quais são as funções do Estado, segundo as propostas educativas de Unamuno. Num primeiro momento, somos obrigados a afirmar, se se exclui o tema da educação que recorre quase todas as etapas da sua formação intelectual, que o Estado, na sua aceção clássica, é visto de forma negativa por Unamuno. E que por isso, se nos mantemos na referida conceção do mesmo, mais que perguntar pelas funções do Estado deveríamos perguntar como deveria estruturar-se o *progresso social*, as *relações de classe*, o *trabalho*, a *cidadania*, o *idioma oficial do Estado* e o *patriotismo* em Unamuno; sendo certo que quanto ao Estado propriamente dito Unamuno defendeu a separação entre o Trono e o Altar. As ideias políticas de Unamuno, pese aos seus avanços e recuos, são as seguintes: (1) o *homem* é um valor absoluto que não é redutível a nenhum tipo de instrumentalização económica ou política; (2) o *progresso social*, longe de depender das classes favorecidas, depende das exigências e das demandas das classes trabalhadoras, devendo por isso defender-se o direito ao consumo como defesa de todos os outros direitos do homem; (3) as *relações de classe* deveriam estruturar-se a partir do sentimento de compaixão mutua entre o proletariado e o patronato; (4) o *trabalho* deveria ser interpretado como uma porta de acesso para a realização e formação da pessoa humana; (5) a *cidadania* deveria estruturar-se a partir da defesa a liberdade de pensamento e de participação política; (6) e o *patriotismo* deveria ser pensado e sentido a partir da ativação da raiz sensitiva e intelectual da pátria. Mas se este é o pensamento de Unamuno posterior a 1897,

o certo é que até à sua famosa crise espiritual, Unamuno, mais socialista que liberal, defendeu a ideia do *Estado protecionista*, do Estado que regula as *relações de classe e o trabalho*, com vista a proteger os trabalhadores dos abusos do patronato, ideia que de alguma forma continua presente no pensamento posterior, mas agora completamente afastada do sindicalismo revolucionário. E se isto é assim, deveríamos afirmar que há uma certa ambiguidade na importância e existência do Estado, em Unamuno. Se no seu primeiro período de formação intelectual o Estado tinha uma função decisiva na regulamentação das relações de classe e do trabalho, e por isso era defendido, acerrimamente, pelo nosso autor; no seu pensamento posterior, sob a influência do liberalismo, essa importância desapareceu significativamente, ainda que não de todo, com a aproximação de Unamuno a uma solução espiritual para os problemas individuais e coletivos do país; sendo certo, como já o afirmámos, que a importância do Estado continuou sempre presente, no seu pensamento posterior a 1897, e neste aspeto sem nenhuma *nuance*, no que concerne ao tema educativo. Mas esta ambiguidade, longe de ferir de morte o pensamento do nosso autor, deve-nos levar a concluir que, no seu pensamento, coabitam duas noções de Estado: por um lado, a conceção tradicional, que propõe o Estado como uma entidade abstrata de carácter jurídico-político; e por outro, uma conceção mais moderna, que propõe o Estado como uma entidade concreta, isto é, como uma entidade encarnada no próprio povo, sendo por isso de carácter ético-normativo. E no que concerne a este último aspeto não nos podemos esquecer que Unamuno considerava que o povo deveria ser o guia do seu próprio destino e dar a si mesmo as leis que o deveriam reger. Pois bem, independentemente de saber se estas duas conceções de Estado coabitam ou não teoricamente no pensamento de Unamuno posterior a 1897, o certo é que desde uma perspectiva hermenêutica, naquela em que nos colocamos, estas conceções podem ler-se de forma conjunta, na medida em que não anulando-se uma à outra permitem a afirmação de dois aspetos da vida humana, o material e o espiritual.

A sociedade, na sua dimensão intelectual, refere-se aos valores epistemológicos e estéticos. E estes têm uma influência e importância decisivas, posto que permitem a formação intelectual de todos os espanhóis a partir da sua peculiar cosmovisão e sentimento do mundo. Desde um ponto de vista epistemológico, há, para Unamuno, um conjunto de valores que estruturam a vida dos espanhóis e a sua peculiar relação com o mundo. Para o nosso autor, enquanto intelectual comprometido com a filosofia ocidental, o conhecimento humano arranca do sentido helénico da *visão* e do sentido hebraico da *audição*, que

implicam duas viagens epistemológicas bem distintas entre si. São elas: a odisséica ou sanchopancesca e abraâmica ou quixotesca. Para Unamuno, da mesma forma que o *mundo visível* ou fenoménico (o das aparências) é filho do *instinto de conservação*; o *mundo invisível* ou não fenoménico (o substancial) é filho do *instinto de perpetuação*. O primeiro é uma obra de criação das *facultades gnósticas* da *sensibilidade* e da *razão* e o segundo das *facultades písticas* da *vontade*, do *sentimento* e da *imaginação*. Há, pois, em Unamuno, uma dupla solução para os problemas da origem e da essência do conhecimento humano, o que implica que Unamuno recebe, no seu pensamento, tanto os ideais do empirismo e do racionalismo, por um lado, como os ideais do romantismo e do vitalismo, por outro, que perspectivados desde uma perspectiva contraditória dão origem a dois modelos ou critérios de verdade. Referimo-nos concretamente à *verdade lógica* e à *cordial*. Muito sugestiva é também a sua solução para o problema do conhecimento, referimo-nos ao seu ceticismo vital, na medida em que, ao impedir atitudes epistemologicamente dogmáticas, abre o homem unamuniano a uma busca constante e perene do saber. Mas, onde radica o carácter original e sugestivo da proposta gnosiológica de Unamuno? Em primeiro lugar, na afirmação de que Sancho e Dom Quixote, e as suas conceções dicotómicas do conhecimento, representam o ideal epistémico espanhol e, por extensão, o humano. Depois, na afirmação de que as facultades psíquicas do conhecimento, as do sentimento, da imaginação e da vontade, não podem ser esquecidas, na medida em que têm um peso decisivo na relação do homem com o mundo. Em terceiro lugar, na afirmação de que a verdade cordial, aquilo que sentimos como verdadeiro, é tão importante como a verdade lógica. E finalmente na afirmação de que o único que permite o desenvolvimento constante do conhecimento humano é uma atitude não dogmática relativamente aos conhecimentos já alcançados pela humanidade. Se se analisam, agora, os valores estéticos que determinam a relação do povo espanhol com o mundo verificamos que Unamuno considera que o *desejo de imortalidade* é a marca distintiva do povo espanhol. Não estranhamos, pois, que entre *autor* e *leitor* se estabeleça um vínculo ontológico pelo qual o primeiro procura perpetuar-se no segundo. No entanto, e apesar da sua aparência, o referido vínculo não manifesta uma atitude egoísta por parte do autor, posto que o seu desejo de imortalidade espiritual permite a realização espiritual do leitor, que deve formar a sua *pessoa* a partir do mencionado influxo espiritual. Mas, em Unamuno, a *obra de arte*, enquanto manifestação do *Volksgeist* nacional, tem outra função fundamental, à qual concedemos especial importância. Referimo-nos à sua capacidade de *desvelar* a essência do humano. Para o reitor salmantino, a *novela*, o *teatro* e a *poesia* têm

uma *função epistemológica*, a de permitir a *autocontemplação* do leitor no personagem. E esta é a grande proposta estética de Unamuno, que concebe o *personagem* e a *pessoa* como seres ontologicamente paralelos a partir da teoria do espelho.

E a sociedade, na sua dimensão espiritual, refere-se aos valores éticos e religiosos. Se há algo ao qual Unamuno concedeu muita importância isso foi sem dúvida à vida moral e religiosa do povo espanhol. Não suporá nenhum problema hermenêutico o afirmar que Unamuno desejou a elevação moral de todos os espanhóis e que a mesma deveria realizar-se a partir do subsolo espiritual do seu povo. Mas, como concebeu a referida formação? Se as nossas análises estão certas a partir da formação do *eu-interior* e do *eu-exterior* de cada sujeito moral, isto é, a partir dos conceitos de *bondade* e de *obra*. Para Unamuno, o fundamental era que cada indivíduo formasse a sua pessoa a partir do bem moral, que deveria derivar da determinação da vontade pela categoria do sentimento, o que implica que Unamuno faz uma inversão do pensamento ilustrado de Kant a partir do ideal romântico. Mas no seu pensamento moral há a presença também de traços vitalistas como o comprova o seu imperativo ético, que exige que cada sujeito moral deve agir de tal forma que mereça não morrer. E é, precisamente, a partir de este aspeto que a moralidade, em Unamuno, transita da sua dimensão subjetiva para a intersubjetiva ou, se se quer, para a social. Em Unamuno, o sujeito moral não deve só *ser bom* mas impor a sua moralidade, isto é, a sua *pessoa*, aos seus semelhantes, e deve fazê-lo através das suas obras, isto é, a partir do desenvolvimento do seu ofício ou profissão. Sublinhamos também que, no seu pensamento ético, a moralidade estende-se ao âmbito jurídico-político, posto que Unamuno justapõe ao conceito *punição* o de *perdão*, com vista à reconversão existencial dos indivíduos. No que concerne aos valores religiosos que deveriam estruturar a sociedade espanhola finissecular, poderíamos dizer que os seus postulados educativos, nos referimos só aos fundamentais, são três: (1) a afirmação de uma *fé cética*, uma eterna aventura do querer crer; (2) a afirmação de uma *vida trágica* e *agónica* de eterno combate entre razão e fé; (3) e a afirmação de um *Deus pessoa*, capaz de garantir a imortalidade da alma pessoal. Neste último aspeto, o decisivo, para Unamuno, era apresentar a *religião* como única realidade capaz de outorgar um sentido transcendente e último à vida, posto que, no seu entender, a ciência e a política, isto é, uma sociedade perfeita, não podiam satisfazer o homem, e os seus anelos vitais, que só se contenta com a sua própria imortalidade.

Que entendemos por *esosistemas educativos*? Tal como o indica o prefixo *eso-*, os mencionados sistemas educativos referem-se às relações que se estabelecem no interior dos *micro-* e *meso-* *sistemas educativos*, isto é, referem-se aos sistemas educativos que se estabelecem no interior da *família*, da *escola* e da *sociedade*. Com base nas nossas leituras de Jean Houssaye, consideramos que, ao lado do que denomina *triângulo pedagógico*, composto pelo *professor*, pelo *aluno* e pelo *saber*, poder-se-ia estabelecer um *triângulo demagógico** e, inclusive, um *triângulo familiar*, composto o primeiro pelo *demagogo**, pelo *povo* e pela *Espanha intra- e inter- histórica*, e o segundo pelo *pai*, pela *mãe* e pelos *filhos*. Mas, sublinhe-se, o *triângulo familiar* ostenta uma diferença fundamental relativamente aos precedentes, posto que deve perspetivar-se de uma forma invertida. Se no caso do *triângulo pedagógico* a base do mesmo é ocupada pelo professor e pelo aluno, e se no caso do *triângulo demagógico** a sua base é ocupada pelo demagogo* e pelo povo, o que implica que a cúspide de ambos é o saber e a Espanha intra- e inter- histórica, respetivamente, no caso do *triângulo familiar* a sua base invertida é ocupada pelo pai e pela mãe e o vértice inferior pelo filho, posto que neste último caso são o pai e a mãe os que possuem os saberes familiares que deverão transmitir-se de pais a filhos.

No texto unamuniano nunca aparece o conceito *triângulo familiar*. No entanto, o referido facto não constituiu um obstáculo para que Unamuno falasse do pai, da mãe e dos filhos e das relações que estes mantêm entre si no seio da família. Em Unamuno, sempre que se fala do pai, da mãe e dos filhos, existem duas dimensões que são sempre invocadas: a biológica e a espiritual. E isto não é furtivo nem casual, porque, para Unamuno, o pai, a mãe e os filhos podem sê-lo tanto segundo a carne como segundo o espírito, seja de forma simultânea, seja de forma não simultânea: ora só segundo a carne, ora só segundo o espírito. Para Unamuno, que assume como sua a doutrina espinosista do *conatus*, devidamente modelada pelo biologismo clássico, onde os instintos de conservação e de perpetuação determinam o que Darwin denominou de *Struggle for life*, o homem só se realiza existencialmente se se torna pai ou mãe. E isso implica que, desde um ponto de vista biológico, todo o homem só se realiza se se casa e se perpetua segundo a carne nos seus filhos. No entanto, em Unamuno, ao lado desta dimensão material ou biológica, há outra, também ela importante e decisiva. Referimo-nos, concretamente, aos pais em espírito. E esta dimensão é constantemente exaltada por Unamuno, que, em muitas das suas obras, surge de forma descontínua com relação à dimensão material. O que implica que Unamuno, não recusando à dimensão material, considera mais importante e decisiva a espiritual, o que em

termos educativos é completamente aceitável. E assim interpretado o seu pensamento, poderíamos enunciar três teses educativas unamunianas relativas à educação familiar. A primeira tese é a que se refere à afirmação do *casamento* e da *progénie* enquanto sentido existencial do homem, posto que estas realidades derivam da essência ontológica do próprio ser. A segunda é a que se vincula com a necessidade de que os pais o sejam fundamentalmente em *espírito*, na medida em que o humano se joga na referida esfera. E a terceira é a que se enlaça com a necessidade de que os pais eduquem os seus filhos segundo *o espírito das suas respetivas famílias*, posto que o verdadeiramente humano, o *Allgeist*, só se desvela e descobre a partir do étnico-nacional, do *Volksgeist*, por tanto.

Em paralelo com o conceito *triângulo familiar*, tão-pouco surge no texto unamuniano a noção *triângulo pedagógico*. Mas este facto, sublinhamo-lo também, não inibiu Unamuno de teorizar sobre as realidades que o formam, isto é, sobre o professor, sobre o aluno e sobre o saber, nem tão-pouco sobre as relações que as referidas realidades devem manter entre si, no âmbito escolar. Se se analisam as suas conceções de professor e de aluno verificamos, de imediato, que o nosso autor se desvincula por completo das teorias clássicas da educação, posto que, em Unamuno, o professor não é concebido, menos teorizado, como uma espécie de «templo do saber» nem o aluno como uma espécie de «recipiente vazio». Pelo contrário, para Unamuno, a função do professor é a de «traçar o caminho» e a do aluno de recorrê-lo. Se se quer a sua proposta educativa é a oposta à tradicional, posto que supõe uma conceção do professor como um «agitador de espíritos». Mas há outra ideia fundamental, e esta tipicamente unamuniana, que é necessário analisar. Em Unamuno, o decisivo, no âmbito educativo, e não só neste mas em todos os temas sobre os quais reflete, radica na dimensão espiritual da natureza humana. E assim sendo, o decisivo na educação é o que une em termos espirituais o professor aos seus alunos. Foi por isso que, ao estender a esfera familiar à escola e à universidade, concebeu o *professor* e o *aluno* como *pai* e *filho* espirituais. Para Unamuno, o *professor* é o que *professa*, *apascenta* ou *alimenta* e o *aluno* o *alimentado*. Mas, o que é que professa o professor? Para responder a esta questão teremos de afirmar, em primeiro lugar, que a educação que Unamuno preconiza a partir da sua célebre crise espiritual de 1897 é de carácter étnico-nacional; e que o *espírito do povo* evolui de geração em geração a partir da categoria onto-gnosiológica de *sedimentação*. Ora, se se têm em conta estes pressupostos teóricos compreender-se-á de imediato, que, em Unamuno, o *professor* tem a missão de transmitir aos seus alunos o *espírito do seu povo*, individualizado na sua própria identidade pessoal, e que os alunos têm a missão de receber e desenvolver esse

mesmo espírito a partir das suas *ipseidades*, únicas e irrepetíveis. Há, pois, em Unamuno, três propostas educativas. (1) A primeira é a de substituir o modelo tradicional da educação, centrado na figura do professor, por um modelo mais moderno que dê mais autonomia e liberdade ao aluno. Para Unamuno, não é função do professor ler a lição diária mas sugerir questões e linhas de investigação aos seus alunos, nem função do aluno ouvir passivamente o seu professor mas buscar soluções para os problemas colocados na sala de aula. (2) A segunda é a de propor uma relação mais próxima entre o professor e o aluno. Se os agentes do ato educativo são *pessoas* entre ambos deverão fomentar-se relações empáticas e cordiais. (3) E a terceira é a de determinar o ideal étnico do povo como fundamento epistemológico da educação.

O *triângulo demagógico** constitui o terceiro *esossistema educativo*. Unamuno quis ser um educador do seu povo. Esse foi o seu grande desejo. E quis educá-lo a partir da tradição espiritual espanhola. E assim sendo, poder-se-ia ler e interpretar o seu pensamento a partir do referido triângulo. O *demagogo** ou o educador seria Unamuno e a *Geração de 98*, à qual pertence; o *povo* ou o educando seria o povo finissecular espanhol submergido em altas taxas de analfabetismo; e a *Espanha intra- e inter- histórica* seria a tradição espiritual espanhola, o *Volksgeist* coletivo, que o educador deve de ter sempre presente quando se lança na árdua tarefa educar o seu povo.

A *Geração de 98* foi um movimento filosófico e literário, e porque não dizê-lo também educativo, que se constituiu depois do célebre *Desastre de 98* e que visava *regenerar* o país a partir da *salvação das consciências individuais*. Com a queda do velho sistema geopolítico e axiológico mundial, todos os países europeus, em geral, e Espanha, em particular, tomaram consciência de que todos os problemas nacionais se resolveriam a partir da educação do povo, como o comprova, desde uma perspetiva pedagógica, no âmbito europeu, a disseminação da *École Nouvelle* ou da *Progressive School* em países como Suíça, Bélgica, Itália, Alemanha e Inglaterra, e, no âmbito espanhol, a criação das *Escuelas del Avemaría*, de Andrés Majón, e a *Escuela Moderna*, de Francisco Ferrer. Por outro lado, esta crença fez-se sentir igualmente desde uma perspetiva demagógica, como o comprova o surgimento, em Espanha, da referida *Geração de 98*. A referida geração acreditava que a solução para os problemas do país, depois de destruído o velho ideal histórico-imperialista, residia na *salvação das consciências individuais* através da ativação do conceito *pessoa*, o que implicou uma resposta religiosa para a crise política, social e económica com que se confrontava

Espanha. Ora, Unamuno, enquanto membro da referida geração, assumiu como seu o referido ideal: o da defesa das personalidades individuais; da personalidade individual de cada espanhol e da personalidade coletiva do seu próprio povo. Para isso utilizou como método demagógico* *a agitação de espíritos*. Unamuno, qual espírito socrático, não pretendeu *doutrinar* mas *sugerir e inquietar*. Pretendeu que cada espanhol, em particular, buscasse no seu interior a solução para os seus problemas individuais e coletivos; solução que deveria derivar, se se tem em consideração o seu pensamento posterior à sua célebre crise espiritual de 97, do *ideal intra- e inter- histórico* do seu povo, do *Volksgeist* nacional, por tanto. Em Unamuno, o educador do povo não deveria apresentar soluções concretas para este o para aquele problema individual ou coletivo, mas inquietar os espanhóis para os eternos problemas com que se confronta a vida humana a partir das suas raízes *intra-históricas*. E ao definir deste modo a função do demagogo* o do educador, considerou que o povo ou educando não deveria de adotar uma postura passiva mas comprometer-se ativamente na procura de soluções para os seus problemas individuais e coletivos. Sublinhamos, também, que Unamuno, ao determinar deste modo as funções dos agentes educativos, que ostentam um claro paralelo ideológico com os agentes educativos inerentes ao *triângulo pedagógico*, terminou por definir o *telos* da sua παιδεία em termos claramente ético-normativos, posto que o decisivo, no seu entender, era que todos os espanhóis se constituíssem como *pessoas*, tanto na sua dimensão interior (bondade) como na sua dimensão exterior (obras).

Se deslocamos a nossa reflexão do educador para o educando, verificamos que este, em termos demagógicos*, refere-se, em Unamuno, ao povo finissecular espanhol. O diagnóstico do nosso autor é categórico. A incultura e a barbárie eram tanto extensíveis às classes iletradas como letradas do país. O primeiro que Unamuno sublinha é que a Espanha finissecular estava submersa em altas taxas de analfabetismo e que por isso era mais que necessário a democratização do ensino, isto é, a extensão da escolarização a todos os espanhóis independentemente do seu sexo ou origem social, posto que o povo só poderia ser o guia do seu próprio destino quando fosse capaz de refletir por si mesmo acerca dos problemas com que se confrontava. E o segundo facto que constata refere-se ao desinteresse das classes ilustradas pelos problemas sociais, económicos, políticos, éticos e religiosos do país. Para Unamuno, os seus interesses passavam, candidamente, (1) ora pela formação de bibliotecas para exibição pessoal, (2) ora pela leitura para passar o tempo ou para aprender novas expressões linguísticas. Quanto à juventude «intelectual» espanhola, criticou a sua

vergonhosa adulação dos velhos. Perante os referidos problemas, que pretendeu ou propôs Unamuno? Posto que o analfabetismo se estendia a dois terços da população, Unamuno considerou que a melhor forma de regenerar o país passava pela formação ético-religiosa da população espanhola. Neste aspeto, o seu parecer é bastante simples. Dado que a difusão do saber especializado não era ética nem cientificamente factível, por quanto o povo, aquele que iria receber esses conhecimentos, não tinha o *background* epistemológico necessário para poder receber a referida educação, acreditou que a única educação que o povo poderia receber era a ético-normativa. Tratava-se de que cada individuo fosse fundamentalmente uma *pessoa*, e que esta se realizasse simultaneamente em duas dimensões, na *interior* e na *exterior*, que deveriam desenvolver-se a partir de uma influência correcíproca. No que concerne à população ilustrada, Unamuno não deixou de manifestar o seu absoluto desagrado pela sua atitude dogmática, que impedia qualquer tipo de renovação espiritual. Sublinhamos, também, que, segundo Unamuno, a regeneração do país dependia muito diretamente dos órgãos de comunicação social, isto é, da imprensa. Para o nosso autor, o público jamais podia ser o seu próprio mecenas, posto que se tal acontecesse a imprensa perderia todo o seu valor educativo, degradando-se moralmente.

A cúspide do *triângulo demagógico** ocupa-a a *Espanha intra- e inter- histórica*. Como já afirmámos, um dos fundamentos epistemológicos da educação preconizada por Unamuno é o *Volksgeist* nacional. Unamuno propõe, pois, uma educação étnico-nacional. Ora, para que a referida educação fosse factível os indivíduos deveriam ser formados segundo o ideal étnico do seu povo, que, segundo o primeiro Unamuno, residia no conceito de intra-história. Mas com o passar do tempo, e sob a influência de Manuel Sales Ferré, autor do *Tratado de sociología*, de 1887, e de Gabriel Tarde, autor de *Lois de L'imitation*, de 1890, como sublinha e bem Morón Arroyo, Unamuno deixou de pensar a tradição espiritual do seu povo como uma *realidade intra-mental* para passar a pensá-la como uma *realidade inter-mental*, posto que compreendeu que a socialização não se realiza através de uma vaga *psique coletiva* mas a partir da realidade da imitação. Mas, independentemente de saber qual é a natureza e como se transmite o *Volksgeist* nacional, segundo Unamuno, o decisivo é determinar o que constitui, no seu entender, a sua matriz ideológica. E neste aspeto, as nossas leituras das suas obras sugerem-nos duas coisas. Em primeiro lugar, que Unamuno, influenciado pela *Völkerpsychologie*, considerou que o espírito do povo espanhol era herdeiro fundamentalmente do *espírito do povo romano* que lhe legou o seu *direito*, a sua *língua* e a sua *religião*, as três potências da alma popular espanhola. E esta ideia, sublinhamo-lo, foi

defendida com pequenas *nuances*, nos cinco ensaios que compõem o seu *En torno al casticismo*, publicados no ano de 1895. No entanto, poucos anos depois, sob a influência dos estudos de Joaquín Acosta, afastou-se parcialmente desta ideia, ao afirmar que a matriz do *Volksgeist* nacional reside fundamentalmente nos *povos primitivos pré-romanos*, essencialmente *anárquicos* e *voluntariosos*. E esta ideia pode encontrar-se nos ensaios «Afrancesamiento» e «España y los españoles», ambos de 1899. Mas, como pensou Unamuno a *regeneração* do seu país? E quais são as características espirituais do povo espanhol? O primeiro que devemos afirmar é que o conceito *intra-histórica* tal como é concebido por Unamuno, no seu primeiro período de formação intelectual, remete, em última análise, para o *humano*. E porque remete para o humano, Unamuno considerou que a *regeneração* da sua Espanha finissecular deveria fazer-se a partir de dois processos complementares como o de *hispanização* e o de *uropeização*. No entanto, a partir da sua crise espiritual de 1897, e em consequência do seu afastamento com relação ao seu positivismo inicial, Unamuno passará a considerar que o espírito do povo espanhol é radicalmente distinto do centro-europeu. E ao tomar consciência da referida distinção, considerou que a *regeneração* do seu país só podia ser pensada a partir do processo de *hispanização*. Para o Unamuno posterior a 1897, o *espírito do povo espanhol*, muito próximo da *sabedoria africana* de Santo Agostinho e de Tertuliano, que convida a *preparar a morte*, e o espírito dos povos centro-europeus, que exortam à vida e a ciência, deveriam potenciar-se e desenvolver-se por contraste, posto que eram claramente contraditórios entre si. Deste modo, ao contrário do espírito do *povo francês, estético, lógico e sensualista*, e ao contrário do espírito do *povo alemão, dogmático e racionalista*, o *povo espanhol*, essencialmente *anárquico* e *sentimental*, não deveria preocupar-se com a vida, fazendo-a mais feliz, mas preocupar-se com a morte, preparando o homem para o bem morrer. No que concerne à *Espanha histórica*, à sua literatura, por tanto, Unamuno acreditou que obras como *La vida es sueño*, de Calderón, o *Quijote*, de Cervantes, e *Las moradas*, de Santa Teresa, eram expressões históricas e literárias do temperamento e da idiosincrasia do povo espanhol que, deveriam ter-se em conta na hora de educar o povo espanhol a partir da sua *ipseidade* cultural.

Analisemos, agora, os *macrossistemas educativos*. Em primeiro lugar, que entendemos por *macrossistemas educativos*? No presente trabalho, este conceito refere-se ao conjunto das ideias educativas que estruturam e fundamentam os *micro-, meso- e esossistemas educativos*. Referem-se, em poucas palavras, às ideias gerais que Unamuno possui sobre a educação e que estruturam as suas concepções de família, escola e sociedade, no que

concerne ao seu *telos* e *modus* educativos. Para nós, que nos apoiamos na lógica tripartida dos saberes de Aristóteles, três são os macrossistemas educativos ou os fundamentos da educação. São eles: os *fundamentos teóricos* (θεωρία), os *fundamentos práticos* (πραξις) e os *fundamentos técnicos* (ποίησις).

A *teoria educativa*, ou em outras palavras os fundamentos teóricos da educação, constitui o primeiro macrossistema educativo. Mas, quais são, em Unamuno, os fundamentos teóricos da educação? Para nós, enquanto intérpretes e comentadores do seu pensamento, consideramos que as suas concepções de homem (antropologia) e de saber (epistemologia) poderiam apresentar-se como os fundamentos teóricos da educação. Coloquemos, pois, a questão que nos guiará na determinação destes fundamentos. Qual é a finalidade da educação em Unamuno? Se quiséssemos responder numa única proposição à referida questão teríamos de afirmar que a educação, em Unamuno, tem como primeira finalidade a formação ético-normativa da *pessoa*. Para Unamuno, que se opõe ao modelo educativo alemão, só o ideal educativo inglês, o do *Gentleman*, o que se preocupa pela formação moral dos indivíduos, poder-se-ia constituir como a pedra de toque da educação espanhola finissecular. E só este poder-se-ia constituir na pedra-de-toque –dizíamos–, porque, para Unamuno, o decisivo não era fazer especialistas neste ou naquele ramo do saber mas fazer *pessoas*. Para tornar factível este ideal, Unamuno existencialista, mas também romântico e vitalista, considerou necessário que a educação potenciase a formação das *facultades humanas* do *sentimento*, da *vontade* e da *imaginação*. Tratava-se, pois, que o *homem*, enquanto *pessoa*, se formasse nas suas dimensões afetiva e sentimental, posto que só estas são, no seu entender, a base da ética. Sublinhamos, também, que, desde um ponto de vista antropológico, Unamuno defendeu uma educação claramente pluridimensional como o comprova o seu desejo de formar o homem nas várias dimensões da natureza humana como a *individual*, a *social*, a *política*, a *estética*, a *ética* e a *religiosa*. Quanto aos fundamentos teóricos da educação que se vinculam com a transmissão dos saberes ensinados às jovens gerações, Unamuno considerou que a *vida* e o *Volksgeist* deveriam ser os únicos critérios de seleção epistemológica. Para Unamuno, e neste aspeto se denota o seu exacerbado vitalismo e existencialismo, só os conhecimentos uteis ou vitais para a vida humana deveriam ser transmitidos às jovens gerações. Se o antropológicamente decisivo é a concretização do *conatus* espinosista de persistência, que deve ser epistemologicamente interpretado a partir da *Struggle for life* de Darwin, então os conhecimentos que devem ser transmitidos devem ser de natureza vitalista. Mas, em

Unamuno, a *luta pela vida*, a concretização do *desejo de imortalidade*, não deve efetivar-se a um preço qualquer. Esta luta, sublinhamo-lo, dever-se-á realizar a partir do *subsolo espiritual de cada povo*. Deste modo, os saberes que deverão transmitir-se de geração em geração deverão ser por força conaturais como o próprio *Volksgeist* nacional. E este é o segundo critério de seleção epistemológica. Mas, em Unamuno, existem mais três fundamentos teóricos relativos à seleção e transmissão dos conhecimentos. O primeiro é o *filosófico*, posto que os alunos deverão possuir uma conceção unitária e total do universo, que deverá estruturar todos os conhecimentos que vão assimilando a longo do tempo e que deverá ser conatural com o *Volksgeist* nacional. O segundo é o *religioso*, dado que só a religião permite outorgar um sentido transcendente à vida humana capaz de satisfazer a tensão originária de mais vida, que constitui, em Unamuno, a génese do próprio conhecimento. E o terceiro é o *linguístico*, na medida em que a língua, enquanto veículo de ensino e enquanto modelo onto-gnosiológico do conhecimento, determina a extensão do universo linguístico, e quem diz linguístico diz também epistemológico, do conhecimento humano.

A *práxis educativa* constitui o segundo macrossistema educativo. Por *práxis educativa*, isto é, pelos fundamentos práticos da educação, entendemos *os ideais políticos e éticos* que se procuram materializar com a educação das jovens gerações. Começemos pelos políticos e perguntemos: que ideais políticos se procuram defender com a educação das jovens gerações? A resposta de Unamuno é clara: a *democratização do ensino*. O que politicamente se procura com a educação é que esta seja extensível a todos os homens, independentemente da sua posição na escala social ou do seu sexo. Ora, para que este ideal educativo possa concretizar-se Unamuno defendeu duas posições claramente antitéticas que se vinculam com o antes e o depois da *Constituição de 1931*. Se até à proclamação da *Constituição da República espanhola de 1931* Unamuno defendeu o *Estado docente* e, por tanto, a *escola única*, como condição de possibilidade de um ensino livre e desinteressado a partir da referida data, sob o perigo de que o Estado adotasse como sua uma confissão não conatural com o seu *Volksgeist*, isto é, ao tomar consciência de que não há Estados aconfessionais nem educações ideologicamente neutras, sentiu a necessidade de substituir a sua proposta inicial do *Estado docente* pela do *Estado organizador do ensino*, permitindo instituições de ensino de todas as tendências e cores, sempre que estas não colocassem em causa a existência do próprio Estado. E quanto aos ideais éticos, que ideais de natureza moral procurou Unamuno defender com a educação das jovens gerações? Para Unamuno,

só um deveria de ser o ideal ético que a educação deveria defender, na medida em que só a *liberdade* pode ser defendida como finalidade de todo o ato educativo. Educa-se para a liberdade. Mas, para que o homem seja verdadeiramente livre é necessário que se estabeleça um círculo perfeito entre a educação e a liberdade. Num primeiro momento, é necessário defender a *liberdade de ensino* para que depois se possa materializar uma educação para a liberdade. Desde um ponto de vista da liberdade de ensino, Unamuno defendeu duas posições, claramente, antitéticas entre si, as que se referem ao antes e aos depois da *Constituição de 1931*. Num primeiro momento, considerou que uma educação livre só seria possível a partir da *escola única*, isto é, do *Estado docente*, posto que só este poderia garantir um ensino livre e desinteressado. Mas, a partir de 1931, e como reação à *Constituição* do mesmo ano, considerou que um ensino livre só seria factível se os pais pudessem escolher a orientação ideológica da educação dos seus próprios filhos. Ora, uma vez garantida a liberdade de ensino como conceber uma educação para a liberdade. A resposta de Unamuno é, uma vez mais, simples. A liberdade que a educação deverá proporcionar deverá ser (1) a do *livre exame*, (2) a da *consciência da lei* e (3) a que deriva da *cultura*, posto que o homem só é verdadeiramente livre quando formula e expressa livremente os seus pensamentos, quando cumpre a lei moral que brota da sua consciência e quando essa lei moral é uma expressão individualizada da cultura o do espírito do seu povo. A este propósito é curioso sublinhar que, em Unamuno, a educação para a liberdade supõe a ativação da autodeterminação profissional, intelectual e espiritual dos indivíduos.

A *poiesis educativa*, ou em outras palavras os fundamentos técnicos da educação, constitui o terceiro macrossistema educativo. Como deverá estruturar-se a educação? Eis aqui a questão que subjaz aos «métodos» de ensino e de aprendizagem propostos por Unamuno para materializar a sua educação ético-normativa para a liberdade. Posto que Unamuno propõe uma dupla dimensão da educação, a *pedagógica*, relativa à educação das jovens gerações, e a *demagógica*, relativa à educação do povo, dever-se-á agrupar em dois grupos as «técnicas» educativas propostas por Unamuno. Desde um ponto de vista pedagógico, o primeiro que deve sublinhar-se é que Unamuno não acredita na pedagogia, enquanto ciência independente, na pedagogia dos métodos e das técnicas de ensino, que critica (1) pelo seu acusado *formalismo* e *mecanicismo*, (2) pela sua incapacidade de ler a realidade em toda a sua complexidade orgânica e (3) por anular a personalidade humana. No entanto, ainda que Unamuno critique a pedagogia, enquanto ciência independente, isso não implica que o nosso autor recuse a todos os métodos de ensino ou que nas suas

propostas educativas não possam encontrar-se «técnicas» de ensino, as que permitem formar a *pessoa* humana a partir das suas raízes históricas e que permitem guiar o homem em direção a uma *liberdade moral* e a uma *verdade cética*. Por isso, no presente estudo, procuraremos determinar as técnicas pedagógicas unamunianas inerentes aos três vértices do *triângulo pedagógico*. Se se considera, em primeiro lugar, o vértice ocupado pelo professor verificamos que Unamuno propôs fundamentalmente três «técnicas» educativas: a primeira foi a *agitação de espíritos*, a segunda a *ausência de programa* e a terceira a *afirmação simultânea dos contraditórios* (a partir da *metáfora*, do *paradoxo* e da *inversão*). Se se considera, agora, o vértice ocupado pelo aluno verificamos que Unamuno considerou que só haveria espaço para boas aprendizagens se os alunos se imbuíssem do mais fervoroso *esforço*, nos seus estudos, e esta é a primeira técnica de aprendizagem que propõe, e se os alunos adotassem como sua uma *busca constante e cética da verdade*. E quanto à natureza dos saberes ensinados considerou (1) que estes deveriam arrancar do *mundo de experiências, conhecimentos e preocupação dos alunos*, (2) que deveriam ser *embriológicos* (3) e estar enquadrados no seu *contexto histórico* e (4) que deveriam de ser de *natureza cética*. No que concerne a este último aspeto, sublinhamos também que Unamuno deu uma grande importância à (5) *memória* como condição das aprendizagens. Posto que já determinámos as técnicas de ensino e de aprendizagem inerentes aos eixos *professor-saber* e *aluno-saber*, gostaríamos de determinar agora a forma como Unamuno concebeu o eixo *professor-aluno*. E a este propósito é necessário ter presente que Unamuno tornou a propor uma forma de conceber a *relação pedagógica* que se afasta muito significativamente da sua conceção tradicional. Para Unamuno, a relação professor-aluno não deveria ser pensada desde uma perspetiva vertical, a partir da qual o professor é pensado como uma espécie de *general* e os alunos como uma espécie de *súbditos*, mas desde uma perspetiva horizontal, a que se estabelece a partir de sentimentos eticamente positivos como os de amor, de respeito e de carinho espirituais, e que implica a interpretação do *professor* como uma espécie de *pai* e do *aluno* como uma espécie de *filho*, ambos em espírito. Há, pois, o desejo de Unamuno de interpretar a relação pedagógica como um prolongamento da relação familiar que une pais e filhos. E as «técnicas» demagógicas*. Como as pensou Unamuno? O primeiro que devemos afirmar é que Unamuno era contra a *especialização científica*, isto é, contra o modelo educativo alemão, o do *Fachmann*, e que por isso considerou que o fundamental era combater a incultura do povo espanhol finissecular a partir da formação ético-normativa da *pessoa* humana, que haveria de realizar-se a partir do ideal étnico do seu povo. E assim

colocado o problema podíamos afirmar que as técnicas de ensino e de aprendizagem que Unamuno aplicou à sua demagogia* são, na sua essência, radicalmente as mesmas da sua pedagogia. O demagogo* como o professor deverá ser um *agitador de espíritos*, que deverá inquietar os seus ouvintes e leitores a partir da *afirmação simultânea dos contraditórios e sem nenhum programa teórico pré-determinado*. E o povo, à semelhança do aluno, deverá imbuir-se do mais fervoroso *esforço de aprendizagem* e de uma atitude *cética da verdade*. A este propósito são muito sugestivas as suas concepções de publicismo e de escritor ovíparo, posto que expressam a atitude não dogmática do nosso autor. E quanto à relação que deve unir o demagogo/escritor com o seu povo/leitor é radicalmente a mesma que une, na escola, o professor com os seus alunos, isto é, é a de carinho, familiaridade e de amor espirituais. Prova disso é a forma empática como Unamuno se dirige ao seu público, cuja expressão «querido leitor», que costuma utilizar com grande frequência, tão bem o demonstra.

CONCLUSIONES

Nuestra tesis es la de que el pensamiento de Unamuno puede leerse desde una perspectiva sistemática. Es cierto, y esto hay que subrayarlo siempre, que Unamuno redactó su obra de forma fragmentaria y que para ello tuvo un papel decisivo el *ensayo*, su forma privilegiada de comunicarse con su público. Pero tampoco deja de ser igualmente cierto que la lectura de toda su obra, redactada y constituida de forma fragmentaria, nos pone en contacto con un pensamiento plenamente desarrollado a partir de sus supuestos teóricos más elementales y que mirado desde una perspectiva holista nos coloca ante un sistema filosófico bien determinado en todos sus aspectos, de entre los cuales quisiéramos destacar su pensamiento antropológico, político, lingüístico, estético, ético, religioso y, por qué no decirlo también, educativo.

El hecho de que asumamos este supuesto teórico nos permitió, y éste es nuestro más hondo deseo, proponer una lectura novedosa de su pensamiento educativo. Varios han sido los comentaristas que han analizado sus ideas y propuestas pedagógicas, pero ninguno lo hizo, por lo menos que tengamos conocimiento, desde una perspectiva sistemática. En primer lugar, porque todos sus comentaristas, apoyados en las palabras del propio Unamuno, que se autodefine como hermano espiritual de Kierkegaard, han considerado que su pensamiento es contranatural con una visión sistémica de la realidad. Y después, porque el primer intento de determinarlo desde una perspectiva sistémica es todavía muy reciente y titubeante, lo que impidió que aún no se haya constituido una nueva línea de hermenéutica de investigación sobre el tema. Asimismo, el presente estudio, que se inspira en la sugestiva

obra interpretativa de Morón Arroyo, *Hacia el sistema de Unamuno*, pretende concretar dicho supuesto hermenéutico, que inició el mencionado comentador, pero, ahora, teniendo como trasfondo su pensamiento educativo.

Como es bien sabido, el *existencialismo* fue un movimiento filosófico que, al nacer y desarrollarse en Europa en el periodo que se ubica entre las dos Guerras Mundiales, la de 1914-1918 y la de 1939-1945, se caracterizó por la lucha en contra de los regímenes totalitarios, que suspendían la libertad humana y sus manifestaciones²³³¹. No nos extraña, pues, que ubicado en una *época de crisis* dicho movimiento rechazase a todas las filosofías que proponían un sentido universal de la Historia ya sea a partir de la Razón, ya sea a partir de la propia Humanidad²³³². Para los filósofos existencialistas, en general, y para Unamuno, en particular, cada hombre es un ser *finito, concreto y singular*, que se halla dilacerado por *situaciones problemáticas y absurdas*²³³³; o dicho de una forma más radical, para el existencialismo cada hombre es una *existencia*, es decir, un *poder ser*, y porque lo es no está, ni puede estar, de ningún modo predeterminado en su propia «esencia»²³³⁴. Asimismo, cada hombre concreto de carne y hueso, si queremos utilizar la siempre sugerente expresión

²³³¹ Cf., REALE, Giovanni, *História da filosofia*, Paulus, São Paulo, 1991, vol. 3, p. 593. «É fácil perceber que o existencialismo expressa e leva à conscientização a situação histórica de uma Europa dilacerada física e moralmente por duas guerras, de uma humanidade europeia que, entre as duas guerras, experimentam em muitas das suas populações a perda da liberdade, com regimes totalitários».

²³³² Cf., REALE, Giovanni, *História da filosofia*, Paulus, São Paulo, 1991, vol. 3, p. 593. «A época do existencialismo é época de crise: *crise daquele otimismo romântico que, durante todo o século XIX e a primeira década do século XX, “garantia” o sentido da história em nome da Razão, do Absoluto, da Ideia ou da Humanidade, “fundamentava” valores estáveis e “assegurava” um progresso certo e incontível*».

²³³³ Cf., REALE, Giovanni, *História da filosofia*, Paulus, São Paulo, 1991, vol. 3, p. 593. «O existencialismo, porém, considera o homem como ser *finito*, “lançado no mundo” e continuamente dilacerado por situações problemáticas e absurdas. E é precisamente pelo homem, o homem em sua singularidade, que o existencialismo se interessa».

²³³⁴ Cf., REALE, Giovanni, *História da filosofia*, Paulus, São Paulo, 1991, vol. 3, p. 594. «A existência, precisamente, não é essência, coisa dada *por natureza*, realidade predeterminada e não modificável. As coisas e os animais são o que são e permanecem o que são. Mas o homem será o que ele decidiu ser. O seu modo de ser, a existência, é um poder-ser, um sair para fora em direção à decisão e à automoldagem».

unamuniana, no es reductible a ningún proceso de una *Razón absoluta*²³³⁵. Y es precisamente aquí que el *existencialismo* y el *hegelianismo* se oponen radicalmente entre sí²³³⁶.

Hemos dicho que el existencialismo fue un movimiento filosófico que nació y se desarrolló en el período que media entre las dos Grandes Guerras del siglo XX, y lo hemos dicho bien. Pero tampoco deja de ser igualmente cierto, y esto es lo decisivo cuando queremos comprender el pensamiento de Unamuno, que el padre del existencialismo fue Søren Kierkegaard, quien, a mediados del siglo XIX, se opuso al sistema idealista de Hegel, creyendo que el mismo no podía comprender la unicidad de la existencia concreta de cada hombre de carne y hueso. Entre Hegel y Kierkegaard hay, pues, una escisión insuperable. Y la hay, porque en términos sinópticos el primero propone la *intelectualidad*, la *universalidad* y la *necesidad*, mientras que el segundo, por lo contrario, propone la *voluntad*, la *singularidad* y la *libertad*²³³⁷. Pues bien, fue precisamente en esta lucha que Unamuno se formó como intelectual, asumiendo como suyos todos los supuestos teóricos que oponen Kierkegaard a Hegel. Todos los que hemos mencionado y uno más, el del *carácter paradójico* de la naturaleza humana. El hombre, cual *ser escindido*, se ubica entre potencias inconciliables, entre el *finito* y el *infinito*, entre *hombre* y *Dios*, y entre la *gnosis* y la *pistis*. Y en Kierkegaard, tal como en Unamuno, tal escisión, o, si se quiere, tal carácter paradójico de la vida humana, no puede superarse como pretende Hegel a partir de una unión conciliadora de extremos²³³⁸.

²³³⁵ Cf., REALE, Giovanni, *História da filosofia*, Paulus, São Paulo, 1991, vol. 3, p. 594. «O homem considerado pela filosofia da existência não é simples momento do processo de uma Razão onabrangente ou uma dedução do Sistema. A existência é indedutível e a realidade não se identifica com nem se reduz à racionalidade».

²³³⁶ Cf., REALE, Giovanni, *História da filosofia*, Paulus, São Paulo, 1991, vol. 3, p. 594. «Na perspectiva da história das ideias, o existencialismo se apresenta como uma das manifestações de grande crise do hegelianismo».

²³³⁷ Cf., FRAGATA, Júlio, «Kierkegaard», en AAVV, *Logos. Enciclopedia Luso-Brasileira de Filosofia*, Verbo, Lisboa/São Paulo, 1999, vol. 3, p. 163. «O hegelianismo insistia nos aspetos intelectual, universal e necessário implicados nas dialética. Kierkegaard opôs-lhes uma insistência na vontade, no singular e na liberdade. A verdadeira personalização exigia para ele uma singularização».

²³³⁸ Cf., FRAGATA, Júlio, «Kierkegaard», en AAVV, *Logos. Enciclopedia Luso-Brasileira de Filosofia*, Verbo, Lisboa/São Paulo, 1999, vol. 3, p. 165. «Existe “paradoxo” sempre que se manifesta uma oposição de termos à primeira vista irreconciliáveis. Em todas as filosofias houve o empenho de solução dos paradoxos: Hegel usou a “mediação” para superar a “alienação”; a filosofia escolástica usa o conceito de “analogia”. Kierkegaard coloca

Pues bien, si esto es así, ¿cómo proponer una visión sistémica del pensamiento educativo de Unamuno? Para contestar a dicho interrogante será necesario tener presente que hay muchos tipos de sistemas. Hay sistemas totalitarios y sistemas no totalitarios. Y hay sistemas cerrados y sistemas abiertos. Y si esto es así, el sistema filosófico de Unamuno ha de ser, porque centrado en el hombre como ser individual, único e irrepetible, un sistema abierto y no totalitario. Ha de ser un sistema abierto, porque el *individuo*, en cuanto centro de su filosofar, es una *existencia*, un *ser en proyecto* o un *poder ser*. Y ha de ser un sistema no totalitario, también, porque, en Unamuno, el hombre no es un ser regido por la categoría de la *necesidad* sino por la de *libertad*. O en otras palabras, ha de ser un sistema no totalitario porque, en Unamuno, el hombre no es un ser determinado sino un ser que se autodetermina según sus decisiones existenciales. Asimismo, el centro del sistema filosófico de Unamuno no es el *Absoluto*, ni las *Ideas*, ni tampoco la *Humanidad*, sino el *hombre*, el hombre concreto de carne y hueso. Podríamos afirmar, pues, que hay un cierto paralelismo entre el cristianismo kierkegaardiano, que Unamuno asume en sus rasgos más generales, y la posible idea de sistema en Unamuno. De este modo, de la misma forma que Kierkegaard, a semejanza de Unamuno, propone una especie de *cristianismo invertido*, en el cual el primer principio es el hombre, que necesita de salvación, y no Dios, al que hay que glorificar, lo que implicó que el primer elemento de dicho cristianismo no fuese el *amor* sino el *sufrimiento*, que debería suscitar la *compasión* universal²³³⁹, así también el *sistema filosófico* de nuestro autor debe presentarse desde una perspectiva igualmente invertida, si se lo analiza en contraste con el de Hegel, ya que si el primer principio no es el *absoluto* sino el *hombre*, entonces su *sistema* no puede ser *totalitario* ni *cerrado*, en la medida en que asienta sobre las categorías de la *voluntad*, de la *singularidad* y de la *libertad*.

o paradoxo –que nos primeiros escritos designou como absurdo– sobretudo no contraste entre o divino e o humano. Assim, existe paradoxo entre Deus e o Mundo, entre Deus e homem, entre cristão e homem; e o paradoxo supremo é Cristo –Homem-Deus».

²³³⁹ Cf., FRAGATA, Júlio, «Kierkegaard», en AAVV, *Logos. Enciclopedia Luso-Brasileira de Filosofia*, Verbo, Lisboa/São Paulo, 1999, vol. 3, p. 166. «Ficamos, porém, com a impressão de que o Cristianismo de Kierkegaard se apresenta *invertido* porque em primeiro plano aparece nele, não Deus, que é preciso glorificar, mas o homem, que precisa de encontrar a salvação. Compreendemos que num “cristianismo invertido” apareça como elemento primordial não o amor que deve regular o sofrimento, mas o sofrimento mesmo a atrair a compaixão divina».

Para concretar esta idea de que el pensamiento de Unamuno puede leerse desde una perspectiva sistemática nos hemos apoyado en la terminología de Urie Bronfenbrenner, debidamente descontextualizada, con vistas a adaptarla con el mayor rigor posible al pensamiento de nuestro autor. Lo primero que verificamos fue que Unamuno, sin mencionar el concepto *microsistema educativo*, analizó, y en algunos aspectos de forma exhaustiva, la realidad que comúnmente designamos por dicho concepto. Prueba de ello es la referencia continuada que Unamuno hace a la *familia* y a la *escuela*, así como a la *Iglesia*, y a sus movimientos religiosos, a las *bibliotecas*, a las «*academias de arte*» y a las *asociaciones infantiles*, y dentro de éstas al *campo* y al *juego*, poniendo de relieve en cada una de dichas realidades su *modus* y su *telos educativo* propios. De forma sinóptica, y considerando sólo lo esencial de su pensamiento, podríamos decir: (1) que, para Unamuno, la *familia* es la primera célula de la sociedad y que, en cuanto tal, tiene una importancia decisiva en la educación de las jóvenes generaciones, debiendo los padres, según sus especificidades propias, proporcionar la formación del *yo-interior* (bondad) y del *yo-exterior* (obra) de cada uno de sus hijos a partir del ideal étnico de su propio pueblo; (2) que la *escuela* debe continuar la misión educativa de la familia, iniciando las jóvenes generaciones en la vida racional y civil, trasmitiendo una pequeña enciclopedia de los conocimientos humanos, y especializando, de forma holista e integrada, los jóvenes alumnos para su vida profesional; (3) que la *Iglesia* y sus movimientos religiosos deben proporcionar y potenciar la experiencia típicamente religiosa de la *meditación*, ya que ésta tiene un gran peso en la formación de las *facultades písticas* de la *voluntad*, de la *imaginación* y del *sentimiento*; (4) que las *bibliotecas* deben permitir la formación intelectual, y quien dice intelectual dice también sentimental, de las jóvenes generaciones; (5) que las «*academias de arte*» deben asumir como suya la misión epistemológica, de autodesvelamiento, y ética, de formación moral de las jóvenes generaciones; (6) y que las *asociaciones infantiles* deben permitir la *socialización* de los niños.

Si trasladamos nuestra reflexión para lo que denominamos *mesosistemas educativos*, verificamos que Unamuno concedió una importancia decisiva a la *sociedad* en lo que concierne a su misión educativa. Para Unamuno, la *sociedad*, al igual que la *familia* y la *escuela*, tiene igualmente funciones educativas. Pero antes de mencionarlas, hay que tener presente primero que Unamuno conocía, ya que la citó repetidas veces, la teoría paulina de los tres hombres. Y si esto es así, pese al hecho de que Unamuno no la haya aplicado a la sociedad, podríamos dividir la *sociedad* en tres dimensiones: en la *dimensión material*,

compuesta por el *individuo* y por el *Estado*, en la *dimensión intelectual*, compuesta por los *valores epistemológicos y estéticos*, y en la *dimensión espiritual*, compuesta por los *valores éticos y religiosos*. Así planteado el problema, percibimos que la *sociedad* debería, en un primer momento, propiciar la formación de sus individuos y de la propia organización del Estado. Desde el punto de vista de los *individuos*, Unamuno verificó que la sociedad española finisecular estaba fuertemente despersonalizada. Y al tomar consciencia de ello, propuso la personificación de la misma. Se trataba de que cada español no fuese sólo un *individuo* sino que fuese también una *persona*. Por ello creyó que lo fundamental era que los *individuos*, que componían la sociedad española finisecular, formasen sus *personas* a partir de sus *yos-volitivo-ideales*, que habrían de ser una expresión individualizada del propio *Volksgeist* nacional. Para ello exhortó a sus compatriotas a la *soledad* y, por ende, a los procesos complementarios de *interiorización* y *exteriorización* de sus personas, con vistas a la formación de su *yo-íntimo* (bondad) y de su *yo-público* (obra). En lo que concierne al Estado, verificamos que, en Unamuno, cohabitan dos nociones del mismo. Por un lado, don Miguel concibe el Estado, desde una perspectiva clásica, como una entidad abstracta de talante jurídico-político. Pero, por otro, lo define también, desde una perspectiva más moderna, como una entidad concreta encarnada en el propio pueblo y que por ello es también de talante ético-normativo. Pues bien, concebido el Estado a partir de esta doble perspectiva, y sólo a partir de ella, lo subrayamos, Unamuno creyó que éste debería proporcionar la realización de los individuos; o en otras palabras, que en el mismo radicaba la posibilidad de que los individuos se realizasen existencialmente, ya que el *Estado*, como lo sostenemos, se confunde en Unamuno con el propio *pueblo*. Pues bien, de los varios ideales políticos que Unamuno propone consideramos como muy sugestivas las ideas: (1) de que el *hombre* es un valor absoluto no reductible a ningún tipo de instrumentalización económica o política; (2) de que el *trabajo* debe ser visto como la condición de posibilidad de formación de la persona humana; (3) de que la *compasión mutua* debe constituirse como el eje ético-normativo de las relaciones de clase; (4) y de que la *ciudadanía* debe cimentarse en el libre examen y en la participación política. Si se enfoca la sociedad desde una *perspectiva intelectual*, hay, según Unamuno, un conjunto de valores que deberían formar los individuos. Nos referimos, en concreto, a los epistemológicos y a los estéticos. Desde una *perspectiva epistemológica*, el deseo de Unamuno fue el de afirmar que hay dos modelos hispánicos de conocimiento: el *quijotesco* y *sanchopancesco*. Por un lado, hay el modelo epistemológico de Sancho polarizado en torno del *instinto de conservación* y, por otro, el modelo epistemológico de

Don Quijote polarizado en torno del *instinto de perpetuación*. Ambos modelos de conocimiento, siendo complementarios entre sí, presentan respuestas contradictorias para los problemas del origen, de la esencia y de la posibilidad del conocimiento humano. Lo decisivo para Unamuno era mostrar que el modelo epistemológico de Sancho, el de las *facultades gnósticas* de la *sensibilidad* y de la *razón*, no era el único modelo de conocimiento posible, ya que, al lado de este, se ubicaba también el modelo epistemológico de Don Quijote, el de las *facultades písticas* del *sentimiento*, de la *voluntad* y de la *imaginación*. Y desde una *perspectiva estética*, lo que Unamuno propuso fue el *arte* como *espejo de la realidad*. Para Unamuno, la función del arte era la de permitir la autocontemplación del espectador o del lector, de tal forma que aquélla permitiese que éstos pudiesen en todo momento rehacer sus trayectos existenciales. A esta concepción hay que añadir el deseo unamuniano de que el arte fuese una expresión del *Volksgeist* nacional, ya que sólo de esta forma la misma podría tener una función ético-normativa. Con respecto a la sociedad en su *dimensión espiritual*, hay que afirmar que, a juicio de Unamuno, era fundamental que los individuos se formasen a partir de los *valores éticos y religiosos* de sus respectivos pueblos. Desde una *perspectiva ética*, defendió la formación moral de los individuos a partir del ideal étnico de su pueblo, que subyace a la figura del héroe cervantino. Y desde una *perspectiva religiosa*, defendió la formación de los individuos a partir de una *fe-escéptica* (de una *fe-adogmática*, por lo tanto) en sintonía con los ideales protestantes que estructuran su pensamiento religioso.

Si nos detenemos, ahora, en lo que denominamos *esosistemas educativos*, verificamos que los *micro- y meso- sistemas educativos* adquieren sus funcionalidades antropagógicas a partir de la relación que mantienen entre sí, dentro de la *familia*, el *padre*, la *madre* y el *hijo*; dentro de la *escuela*, el *profesor*, el *alumno* y el *saber*; y dentro de la *sociedad*, de la sociedad española finisecular, se entiende, el *demagogo*, el *pueblo* y la *España intra- e inter- histórica*. Analicemos, en un primer momento, lo que denominamos *triángulo familiar*. La familia, por lo menos en su acepción clásica, supone un padre, una madre y uno o más hijos. Y éstos pueden serlo tanto biológica como espiritualmente, ya sea de forma simultánea, ya sea de forma no simultánea, siendo cierto que en términos educativos lo decisivo es la dimensión espiritual de la *paternidad*, de la *maternidad* y de la *filialidad*. Para Unamuno, el *padre*, en cuanto expresión de la vida social y pública, debe tener un peso decisivo en la formación del *yo-público* de sus hijos, y la *madre*, en cuanto representación de la vida doméstica y familiar, debe tener un gran peso en la formación de *yo-íntimo* de las jóvenes generaciones. Si analizamos, ahora, lo que entendemos por *triángulo pedagógico*, verificamos que la *escuela*

supone una relación perfecta entre tres realidades educativas, esto es, entre el profesor, el alumno y el saber. Unamuno es claro en su teorización sobre la realidad escolar. Para él, la *escuela* debe ser un prolongamiento de la *familia*. Y tal fue su pretensión que definió, intencionadamente, el *profesor* y el *alumno* como *padre e hijo*, en espíritu. La función del *profesor* es la de transmitir el *espíritu de su pueblo* individualizado en su *ipseidad* propia y la del *alumno* la de recibir ese *legado espiritual* a partir de una nueva individualización. Hay, pues, una *espiral espiritual* entre *profesor* y *alumno* que debe estructurarse a partir de las categorías ontognoseológicas de *individuación* y *sedimentación*. Con respecto al *triángulo demagógico*, se hace claro que Unamuno pretendió que la sociedad española finisecular se formase ético-normativamente a partir de su *ipseidad* propia. Asimismo, entre el *demagogo* y el *pueblo* debería establecerse un influjo espiritual a través del cual el *demagogo* debería educar el *pueblo* según el *ideal étnico* de este último, que radica, como es bien sabido, en el concepto de *España intra- e inter- histórica*. De este modo, en Unamuno, el *educador* es una especie de *vidente del pueblo*, que, al entrañarse en su *ipseidad* propia, conduce el pueblo según su propia identidad espiritual.

Con el concepto *macrosistemas educativos* hemos querido denominar los principios generales o los fundamentos filosóficos que, según las propuestas antropagógicas de Unamuno, deberían determinar la educación de la sociedad española finisecular. Para nosotros, que en este aspecto consideramos como muy sugestiva la lógica tripartida de los saberes de Aristóteles, pueden determinarse tres fundamentos filosóficos en la educación preconizada por Unamuno. Son: los *fundamentos teóricos*, los *fundamentos prácticos* y los *fundamentos técnicos*. Una vez determinado este criterio teórico-conceptual, hemos considerado, en lo que concierne a lo que denominamos *teoría educativa*, que, desde un *punto de vista antropológico*, Unamuno defendió una *educación de talante ético-normativo* en la misma línea del ideal educativo inglés, el de *Gentleman*, que debería realizarse a partir de la formación de las *facultades písticas* del *sentimiento*, de la *voluntad* y de la *imaginación*, y que debería tener en cuenta la *formación integral* de la naturaleza humana considerada en sus dimensiones *individual*, *política*, *epistemológica*, *estética*, *ética* y *religiosa*, y hemos considerado también, pero ahora desde una *perspectiva epistemológica*, que la educación deseada por Unamuno debería asumir como *criterio de selección de los conocimientos* la *existencia*, el *Volksggeist*, la *filosofía*, la *religión* y la *lengua*. Si nos detenemos, ahora, en lo que denominamos *praxis educativa*, verificamos que Unamuno considera la *ética* y la *política* como dos fundamentos prácticos de la educación. Desde una *perspectiva ética* propone que

el ideal educativo que debe ser buscado por todos los teóricos de la educación debería ser el de la formación de las jóvenes generaciones para la *libertad*. Ideal educativo que, en Unamuno, supone la potenciación del *libre examen* y de la *conciencia de la ley* cimentada en torno del ideal ético del propio pueblo. Y desde una *perspectiva política* consideró que dicho ideal sólo podría concretarse si la *enseñanza fuese libre y desinteresada*. Por ello defendió hasta 1931 el *Estado docente*, o la *escuela única*, y a partir de dicha fecha el *Estado organizador de la enseñanza*. Y en lo que concierne a la *poiesis educativa*, en cuanto tercer macrosistema educativo, consideró fundamentalmente tres cosas. En primer lugar, y desde una *perspectiva pedagógica*, creyó que era verdaderamente desastrosa la *pedagogía*, en cuanto ciencia independiente, en la medida en que tendía a reducir la enseñanza a un conjunto de técnicas y métodos educativos sin la más mínima idea de la finalidad a que se dirige la educación. Y después, desde una *perspectiva demagógica*, creyó también inoportuna la especialización de los saberes en una época en que la sociedad española estaba zambullida en altas tasas de analfabetismo. Con respecto a las técnicas de enseñanza que Unamuno propuso y que *lato sensu* son similares en sus aspectos pedagógicos y demagógicos, subrayamos como muy sugestivas su concepción de la *relación pedagógica* en términos de *amor, cariño y amistad espirituales* y su concepción del *educador* como un *agitador de espíritus*.

CONCLUSÕES

A nossa tese é a de que o pensamento de Unamuno pode ler-se desde uma perspectiva sistemática. É certo, e isto deve sublinhar-se sempre, que Unamuno redigiu toda a sua obra de forma fragmentária e que para isso teve um papel decisivo o *ensaio*, a sua forma privilegiada de comunicar com o seu público. Mas tão-pouco deixa de ser igualmente certo que a leitura de toda a sua obra, redigida e constituída de forma fragmentária, nos coloca em contacto com um pensamento plenamente desenvolvido a partir dos seus pressupostos teóricos mais elementares e que vista de uma perspectiva holista nos coloca ante um sistema filosófico bem determinado em todos os seus aspetos, dentro dos quais gostaríamos de destacar o seu pensamento antropológico, político, linguístico, estético, ético, religioso e, porque não dizê-lo também, educativo.

O facto de que tenhamos assumido este pressuposto teórico permitiu-nos, e este é o nosso mais profundo desejo, propor uma leitura original do seu pensamento educativo. Vários foram os comentadores que analisaram as suas ideias e propostas pedagógicas, mas nenhum o fez, pelo menos que tenhamos conhecimento, desde uma perspectiva sistemática. Em primeiro lugar, porque todos os seus comentadores, apoiados nas próprias palavras de Unamuno, que se autodefine como irmão espiritual de Kierkegaard, consideraram que o seu pensamento é contranatural com uma visão sistémica da realidade. E depois, porque a primeira tentativa de determiná-lo desde uma perspectiva sistémica é todavia muito recente e titubeante, o que impediu que ainda não se haja constituído uma nova linha hermenêutica de investigação sobre o tema. Deste modo, o presente estudo, que se inspira na sugestiva

obra interpretativa de Morón Arroyo, *Hacia el sistema de Unamuno*, pretende materializar este pressuposto hermenêutico, que iniciou o mencionado comentador, mas agora tendo como pano de fundo o seu pensamento educativo.

Como é consabido, o *existencialismo* foi um movimento filosófico que, ao nascer e desenvolver-se na Europa no período que se situa entre as duas Guerras Mundiais, a de 1914-1918 e a de 1939-1945, se caracterizou pela luta contra os regimes totalitários, que anulavam a liberdade humana e as suas manifestações²³⁴⁰. Não nos estranha, pois, que situado numa *época de crise* o referido movimento recusasse todas as filosofias que propunham um sentido universal da história, ora a partir da Razão, ora a partir da própria Humanidade²³⁴¹. Para os filósofos existencialistas, em geral, e para Unamuno, em particular, cada homem é um ser *finito, concreto e singular*, que se encontra dilacerado por *situações problemáticas e absurdas*²³⁴²; ou dito de uma forma mais radical, para o existencialismo cada homem é uma *existência*, ou seja, um *poder ser*, e porque o *é não está*, nem pode estar, de modo nenhum predeterminado na sua própria «essência»²³⁴³. Deste modo, cada homem concreto de carne e osso, se queremos utilizar a sempre sugestiva expressão unamuniana,

²³⁴⁰ Cf., REALE, Giovanni, *História da filosofia*, Paulus, São Paulo, 1991, vol. 3, p. 593. «É fácil perceber que o existencialismo expressa e leva à conscientização a situação histórica de uma Europa dilacerada física e moralmente por duas guerras, de uma humanidade europeia que, entre as duas guerras, experimentam em muitas das suas populações a perda da liberdade, com regimes totalitários».

²³⁴¹ Cf., REALE, Giovanni, *História da filosofia*, Paulus, São Paulo, 1991, vol. 3, p. 593. «A época do existencialismo é época de crise: *crise daquele otimismo romântico que, durante todo o século XIX e a primeira década do século XX, “garantia” o sentido da história em nome da Razão, do Absoluto, da Ideia ou da Humanidade, “fundamentava” valores estáveis e “assegurava” um progresso certo e incontível*».

²³⁴² Cf., REALE, Giovanni, *História da filosofia*, Paulus, São Paulo, 1991, vol. 3, p. 593. «O existencialismo, porém, considera o homem como ser *finito*, “lançado no mundo” e continuamente dilacerado por situações problemáticas e absurdas. E é precisamente pelo homem, o homem em sua singularidade, que o existencialismo se interessa».

²³⁴³ Cf., REALE, Giovanni, *História da filosofia*, Paulus, São Paulo, 1991, vol. 3, p. 594. «A existência, precisamente, não é essência, coisa dada *por natureza*, realidade predeterminada e não modificável. As coisas e os animais são o que são e permanecem o que são. Mas o homem será o que ele decidiu ser. O seu modo de ser, a existência, é um poder-ser, um sair para fora em direção à decisão e à automoldagem».

não é redutível a nenhum processo duma *Razão absoluta*²³⁴⁴. E é precisamente aqui que o *existencialismo* e o *hegelianismo* se opõem radicalmente entre si²³⁴⁵.

Dissemos que o existencialismo foi um movimento filosófico que nasceu e se desenvolveu no período que medeia entre as duas Grandes Guerras do século XX, e dissemo-lo bem. Mas tão-pouco deixa de ser igualmente certo, e isto é o decisivo quando queremos compreender o pensamento de Unamuno, que o pai do existencialismo foi Søren Kierkegaard que, em meados do século XIX, se opôs ao sistema idealista de Hegel, acreditando que o mesmo não podia compreender a unicidade da existência concreta de cada homem de carne e osso. Entre Hegel e Kierkegaard há, pois, uma cisão insuperável. E há-a porque em termos sinóticos o primeiro propõe a *intelectualidade*, a *universalidade* e a *necessidade*, enquanto o segundo, pelo contrário, propõe a *vontade*, a *singularidade* e a *liberdade*²³⁴⁶. Ora, foi precisamente nesta luta que Unamuno se formou como intelectual assumindo como seus todos os supostos teóricos que opõem Kierkegaard a Hegel. Todos os que mencionámos e mais um, o do carácter paradoxal da natureza humana. O homem, qual *ser cindido*, situa-se entre potências inconciliáveis, entre o *finito* e o *infinito*, entre o *homem* e *Deus*, e entre a *gnosis* e a *pistis*. E em Kierkegaard, tal como em Unamuno, tal cisão ou, se se quer, tal carácter paradoxal da vida humana, não pode superar-se como pretende Hegel a partir de uma união conciliadora dos extremos²³⁴⁷.

²³⁴⁴ Cf., REALE, Giovanni, *História da filosofia*, Paulus, São Paulo, 1991, vol. 3, p. 594. «O homem considerado pela filosofia da existência não é simples momento do processo de uma Razão onibrangente ou uma dedução do Sistema. A existência é indedutível e a realidade não se identifica com nem se reduz à racionalidade».

²³⁴⁵ Cf., REALE, Giovanni, *História da filosofia*, Paulus, São Paulo, 1991, vol. 3, p. 594. «Na perspectiva da história das ideias, o existencialismo se apresenta como uma das manifestações de grande crise do hegelianismo».

²³⁴⁶ Cf., FRAGATA, Júlio, «Kierkegaard», en AAVV, *Logos. Enciclopedia Luso-Brasileira de Filosofia*, Verbo, Lisboa/São Paulo, 1999, vol. 3, p. 163. «O hegelianismo insistia nos aspetos intelectual, universal e necessário implicados na dialética. Kierkegaard opôs-lhes uma insistência na vontade, no singular e na liberdade. A verdadeira personalização exigia para ele uma singularização».

²³⁴⁷ Cf., FRAGATA, Júlio, «Kierkegaard», en AAVV, *Logos. Enciclopedia Luso-Brasileira de Filosofia*, Verbo, Lisboa/São Paulo, 1999, vol. 3, p. 165. «Existe “paradoxo” sempre que se manifesta uma oposição de termos à primeira vista irreconciliáveis. Em todas as filosofias houve o empenho de solução dos paradoxos: Hegel usou a “mediação” para superar a “alienação”; a filosofia escolástica usa o conceito de “analogia”. Kierkegaard coloca

Pois bem, se isto é assim, como propor uma visão sistémica do pensamento educativo de Unamuno? Para responder a esta questão será necessário ter presente que há muitos tipos de sistemas. Há sistemas totalitários e sistemas não totalitários. E há sistemas fechados e sistemas abertos. Assim sendo, o sistema filosófico de Unamuno há de ser, porque centrado no homem como ser individual, único e irrepitível, um sistema aberto e não totalitário. Há de ser um sistema aberto, porque o *individuo*, enquanto centro do seu filosofar, é uma *existência*, um *ser em projeto* e um *poder ser*. E há de ser um sistema não totalitário, também, porque, em Unamuno, o homem não é um ser regido pela categoria da *necessidade* mas pela da *liberdade*. Ou em outras palavras, há de ser um sistema não totalitário, porque, em Unamuno, o homem não é um ser determinado mas um ser que autodetermina segundo as suas decisões existenciais. Deste modo, o centro do sistema filosófico de Unamuno não é o *Absoluto*, nem as *Ideias*, nem tão-pouco a Humanidade, mas o *homem*, o homem concreto de carne e osso. Podemos afirmar, pois, que há um certo paralelismo entre o cristianismo kierkegaardiano, que Unamuno assume nos seus traços mais gerais, e a possível ideia de sistema em Unamuno. Deste modo, da mesma forma que Kierkegaard, à semelhança de Unamuno, propõe uma espécie de *cristianismo invertido*, no qual no primeiro principio é o homem, que necessita de salvação, e não Deus, que é necessário glorificar, o que implicou que o primeiro elemento desde cristianismo não fosse o amor mas o *sofrimento*, que deveria suscitar a compaixão universal²³⁴⁸, assim também o *sistema filosófico* do nosso autor deve apresentar-se desde uma perspetiva igualmente invertida, se se o compara com o de Hegel, posto que se o primeiro principio não é o *absoluto* mas o *homem* então o seu sistema não pode ser totalitário nem fechado, na medida em que assenta sobre as categorias da *vontade*, da *singularidade* e da *liberdade*.

o paradoxo –que nos primeiros escritos designou como absurdo– sobretudo no contraste entre o divino e o humano. Assim, existe paradoxo entre Deus e o Mundo, entre Deus e homem, entre cristão e homem; e o paradoxo supremo é Cristo –Homem-Deus».

²³⁴⁸ Cf., FRAGATA, Júlio, «Kierkegaard», en AAVV, *Logos. Enciclopedia Luso-Brasileira de Filosofia*, Verbo, Lisboa/São Paulo, 1999, vol. 3, p. 166. «Ficamos, porém, com a impressão de que o Cristianismo de Kierkegaard se apresenta *invertido* porque em primeiro plano aparece nele, não Deus, que é preciso glorificar, mas o homem, que precisa de encontrar a salvação. Compreendemos que num “cristianismo invertido” apareça como elemento primordial não o amor que deve regular o sofrimento, mas o sofrimento mesmo a atrair a compaixão divina».

Para materializar esta ideia de que o pensamento de Unamuno pode ler-se desde uma perspectiva sistemática, apoiámo-nos na terminologia de Urie Bronfenbrenner, devidamente descontextualizada, com vista a adaptá-la com o maior rigor possível ao pensamento do nosso autor. O primeiro que verificámos foi que Unamuno, sem mencionar o conceito *microsistema educativo*, analisou, e em alguns aspetos de forma exaustiva, a realidade que comumente designamos pelo mencionado conceito. Prova disso é a referência continuada que Unamuno faz à *família* e à *escola*, assim como à *Igreja*, e aos seus movimentos religiosos, às *bibliotecas*, às «*academias de arte*» e às *associações infantis*, e dentro destas ao *campo* e ao *jogo*, mostrando em cada uma das referidas realidades o seu *modus* e o seu *telos* educativo próprios. De forma sinótica, e considerando o essencial do seu pensamento, poderíamos dizer: (1) que, para Unamuno, a família é a primeira célula da sociedade e que, enquanto tal, tem uma importância decisiva na educação das jovens gerações, devendo os pais, segundo as suas especificidades próprias, proporcionar a formação do *eu-interior* (bondade) e do *eu-exterior* (obra) de cada um dos seus filhos a partir do ideal étnico do seu próprio povo; (2) que a *escola* deve continuar a missão educativa da família, iniciando as jovens gerações na vida racional e civil, transmitindo uma pequena enciclopédia dos conhecimentos humanos, e especializando, de forma holista e integrada, os jovens alunos para a sua vida profissional; (3) que a *Igreja* e os seus movimentos religiosos devem proporcionar e potenciar a experiência tipicamente religiosa da meditação, posto que esta tem um grande peso na formação das *facultades písticas* da *vontade*, da *imaginação* e do *sentimento*; (4) que as *bibliotecas* devem permitir a formação intelectual, e quem diz intelectual diz também sentimental, das jovens gerações; (5) que as «*academias de arte*» devem assumir como sua a missão epistemológica, de autodesvelamento, e ética, de formação moral das jovens gerações; (6) e que as *associações infantis* devem permitir a *socialização* das crianças.

Se centramos, agora, a nossa reflexão no que denominamos *mesossistemas educativos* verificamos que Unamuno concedeu uma importância decisiva à *sociedade* no que se refere à sua missão educativa. Para Unamuno, a *sociedade*, à semelhança da *família* e da *escola*, tem igualmente funções antropagógicas. Mas antes de mencioná-las é necessário ter presente primeiro que Unamuno conhecia, posto que a citou repetidas vezes, a teoria paulina dos três homens. E assim sendo, ainda que Unamuno não a tenha aplicado à sociedade, poderíamos dividir a *sociedade* em três dimensões, na *dimensão material*, composta pelo *individuo* e pelo *Estado*, na *dimensão intelectual*, composta pelos *valores epistemológicos* e *estéticos*, e na *dimensão espiritual*, composta pelos *valores éticos* e *religiosos*. Assim colocado o problema

percebemos que a *sociedade* deveria, num primeiro momento, propiciar a formação dos seus indivíduos e da própria organização do Estado. Desde o ponto de vista dos *indivíduos*, Unamuno verificou que a sociedade espanhola finissecular estava fortemente despersonalizada. E ao tomar consciência disso, propôs a personificação da mesma. Tratava-se de que cada espanhol não fosse só um *indivíduo* mas que fosse também uma *pessoa*. Por isso acreditou que o fundamental era que os indivíduos que compunham a sociedade espanhola finissecular formassem as suas *pessoas* a partir dos seus eus-volitivo-ideais, que deveriam de ser uma expressão individualizada do próprio *Volksgeist* nacional. Para isso exortou os seus compatriotas à *solidão* e, conseqüentemente, aos processos complementares de *interiorização* e de *exteriorização* das suas pessoas, com vista à formação do seu *eu-íntimo* (bondade) e do seu *eu-público* (obra). No que concerne ao Estado, verificamos que, em Unamuno, coabitam duas noções do mesmo. Por um lado, Unamuno concebe o Estado, desde uma perspectiva clássica, como uma entidade abstrata de carácter jurídico-político. Mas, por outro, define-o também, desde uma perspectiva mais moderna, como uma entidade concreta encarnada no próprio povo e que por isso é também de carácter ético-normativo. Pois bem, concebido o Estado a partir desta dupla perspectiva, e só a partir dela, sublinhamo-lo, Unamuno acreditou que este deveria proporcionar a realização dos indivíduos; ou em outras palavras, que no mesmo radicava a possibilidade de que os indivíduos se realizassem existencialmente, posto que o *Estado*, como o *sustemos*, se confunde em Unamuno com o próprio *povo*. Pois bem, dos vários ideais políticos que Unamuno propõe consideramos como muito sugestivas as ideias: (1) de que o *homem* é um valor absoluto não redutível a nenhum tipo de instrumentalização económica ou política; (2) de que o *trabalho* deve de ser visto como a condição de possibilidade de formação da pessoa humana; (3) de que a *compaixão mutua* deve constituir-se como o eixo ético-normativo das relações de classe; (4) e de que a *cidadania* deve cimentar-se a partir do livre-arbítrio e da participação política. Se se perspectiva a sociedade desde um ponto de vista intelectual, há, segundo Unamuno, um conjunto de valores que deveriam formar os indivíduos. Nos referimos, em particular, aos epistemológicos e aos estéticos. Desde uma *perspetiva epistemológica*, o desejo de Unamuno foi o de afirmar que existem dois modelos espanhóis de conhecimento: o quixotesco e o sanchopancesco. Por um lado, existe o modelo epistemológico de Sancho Pança polarizado a partir do instinto de conservação e, por outro, o modelo epistemológico de Dom Quixote polarizado a partir do instinto de perpetuação. Os dois modelos de conhecimento, sendo complementares entre si, apresentam respostas

contraditórias para os problemas da origem, da essência e da possibilidade do conhecimento humano. O decisivo para Unamuno era mostrar que o modelo epistemológico de Sancho, o das *faculdades gnósticas* da *sensibilidade* e da *razão*, não era o único modelo de conhecimento possível, posto que, ao lado deste, se situava também o modelo epistemológico de Dom Quixote, o das *faculdades písticas* do *sentimento*, da *vontade* e da *imaginação*. E desde uma *perspetiva estética*, o que Unamuno propôs foi a *arte* como *espelho da realidade*. Para Unamuno, a função da arte era a de permitir a autocontemplanção do espectador ou do leitor, de tal forma que esta permitisse que estes pudessem a todo o momento refazer os seus trajetos existenciais. A esta conceção deve acrescentar-se o desejo unamuniano de que a arte fosse uma expressão do *Volksgeist nacional*, posto que só desta forma a mesma poderia ter uma função ético-normativa. Com respeito à sociedade na sua *dimensão espiritual*, devemos afirmar que, segundo Unamuno, era fundamental que os indivíduos se formassem a partir dos *valores éticos e religiosos* dos seus respetivos povos. Desde uma *perspetiva ética*, defendeu a formação moral dos indivíduos a partir do ideal étnico do seu povo, que subjaz à figura do herói cervantino. E desde uma perspetiva religiosa, defendeu a formação dos indivíduos a partir duma *fé-cética* (duma *fé-adogmática*, por tanto) em sintonia com os ideais protestantes que estruturam o seu pensamento religioso.

Se nos determos, agora, no que denominamos *esossistemas educativos* verificamos que os *micro- e meso- sistemas educativos* adquirem as suas funcionalidades antropagógicas a partir da relação que mantêm entre si, dentro da *família*, o *pai*, a *mãe* e o *filho*, dentro da *escola*, o *professor*, o *aluno* e o *saber*, e dentro da sociedade, da sociedade espanhola finissecular, bem entendido, o *demagogo*, o *povo* e a *Espanha intra- e inter- histórica*. Analisemos, num primeiro momento, o que denominamos *triângulo familiar*. A família, pelo menos na sua aceção clássica supõe um pai, uma mãe e um ou mais filhos. E estes podem sê-lo tanto biológica como espiritualmente, ora de forma simultânea, ora de forma não simultânea, sendo certo que em termos educativos o decisivo é a dimensão espiritual da *paternidade*, da *maternidade* e da *filialidade*. Para Unamuno, o *pai*, enquanto expressão da vida social e pública, deve ter um peso decisivo na formação do *eu-público* dos seus filhos, e a *mãe*, enquanto representação da vida doméstica e familiar, deve ter um grande peso na formação do *eu-íntimo* das jovens gerações. Se analisarmos, agora, o que entendemos por *triângulo pedagógico*, verificamos que a *escola* supõe uma relação perfeita entre três realidades educativas, isto é, entre o professor, o aluno e o saber. Unamuno é claro na sua

teorização sobre a realidade escolar. Para ele, a *escola* deve ser um prolongamento da família. E tal foi a sua pretensão que definiu, intencionalmente, o *professor* e o *aluno* como *pai* e *filho*, em espírito. A função do *professor* é a de transmitir o *espírito do seu povo* individualizado na sua *ipseidade* própria, e a do *aluno* a de receber esse legado espiritual a partir de uma nova individualização. Há, pois, uma *espiral espiritual* entre *professor* e *aluno* que deve estruturar-se a partir das categorias ontogenoseológica de *individuação* e *sedimentação*. Com respeito ao *triângulo demagógico*, é claro que Unamuno pretendeu que a sociedade espanhola finisse secular se formasse ético-normativamente a partir da sua *ipseidade* própria. Deste modo, entre o *demagogo* e o *povo* deveria estabelecer-se um fluxo espiritual através do qual o *demagogo* deveria educar o *povo* segundo o ideal étnico deste último, que radica, como é consabido, no conceito de *Espanha intra- e inter-histórica*. Deste modo, em Unamuno, o *educador* é uma espécie de *vidente do povo* que, ao entranhar-se na sua *ipseidade* própria, conduz o povo segundo a sua própria identidade espiritual.

Com o conceito *macrossistemas educativos* quisemos denominar os princípios gerais ou os fundamentos filosóficos que, segundo as propostas antropagógicas de Unamuno, deveriam determinar a educação da sociedade espanhola finisse secular. Para nós, que neste aspeto consideramos como muito sugestiva a lógica tripartida dos saberes de Aristóteles, podem determinar-se três fundamentos filosóficos na educação preconizada por Unamuno. São os *fundamentos teóricos*, os *fundamentos práticos* e os *fundamentos técnicos*. Uma vez determinado este critério teórico-conceptual, considerámos, no que concerne ao que denominamos *teoria educativa*, que, desde um *ponto de vista antropológico*, Unamuno defendeu uma *educação de carácter ético-normativo* na mesma linha do ideal educativo inglês, o do *Gentleman*, que deveria realizar-se a partir da formação das *faculdades písticas* do *sentimento*, da *vontade* e da *imaginação*, e que deveria ter em vista a *formação integral* da natureza humana considera nas suas dimensões *individual*, *política*, *epistemológica*, *estética*, *ética* e *religiosa*, e consideramos também, mas agora desde uma *perspetiva epistemológica*, que a educação desejada por Unamuno deveria assumir como *critério de seleção dos conhecimentos* a *existência*, o *Volkgeist*, a *filosofia*, a *religião* e a *língua*. Se nos detemos, agora, no que denominamos *praxis educativa*, verificamos que Unamuno considera a *ética* e a *política* como dois fundamentos práticos da educação. Desde uma *perspetiva ética* propôs que o ideal educativo que deve de ser buscado por todos os teóricos da educação deveria ser o da formação das jovens gerações para a *liberdade*. Ideal educativo que, em Unamuno, supõe a potenciação do livre-arbítrio e da consciência da lei cimentada a partir

do ideal ético do próprio povo. E desde uma *perspetiva política* considerou que o referido ideal só poderia materializar-se se a *educação fosse livre e desinteressada*. Por isso defendeu até 1931 o *Estado docente*, ou a *escola única*, e a partir da referida data o *Estado organizador da educação*. E no que concerne à *poiesis educativa*, enquanto terceiro macrossistema educativo, considerou fundamentalmente três coisas. Em primeiro lugar, e desde uma *perspetiva pedagógica*, acreditou que era verdadeiramente desastrosa a *pedagogia*, enquanto ciência independente, na medida em que tendia a reduzir o ensino a um conjunto de técnicas e métodos educativos sem a mais mínima ideia da finalidade a que se dirige a educação. E depois, desde uma *perspetiva demagógica*, acreditou, também, que era inoportuna a especialização dos saberes numa época em que a sociedade espanhola estava submersa em altas taxas de analfabetismo. Com respeito às técnicas de ensino que Unamuno propôs e que no seu *lato sensu* são similares nos seus aspetos pedagógico e demagógicos, sublinhamos como muito sugestivas a sua conceção da *relação pedagógica* em termos de amor, carinho e amizade espirituais e a sua conceção do educador como um *agitador de espíritos*.

FUENTES:

Obras de Unamuno:

UNAMUNO, Miguel de, *Abel Sánchez*, Ed., introd. y notas de José Luis ABELLÁN, Castalia, Madrid, 1990².

- *Abel Sánchez*, Introd., corrección y armado de Luciana WEISS, Santiago Rueda Editor, [Buenos Aires], 2005.
- *Alrededor del estilo*, Ed., introd. y notas de Laureano ROBLES, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 20, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1998.
- *Amor y pedagogía. Epistolario Miguel de Unamuno / Santiago Valentí Camp*, Ed., introd. y notas de Bénédicte VAUTHIER, Col. Clásicos de Biblioteca Nueva, nº. 37, Biblioteca Nueva, Madrid, 2002.
- *Amor y pedagogía*, Introd., notas y propuesta didáctica de Carles BASTONS, La Galera, Barcelona, 2007.
- *Amor y pedagogía*, Introd. y notas de Julia BARELLA, Col. El libro de bolsillo. nº. 96, Alianza, Madrid, 2000.
- *Crítica del problema sobre el origen y prehistoria de la raza vasca*, Ed., introd. y notas de José Antonio EREÑO ALTUNA, Ediciones Beitia, Bilbao, 1997.
- *Cuentos*, Ed. de Eleanor KRANE PAUCKER, Col. Biblioteca vasca, nº. 9, Minotauro, Madrid, vols. 2, 1961.
- *De Fuerteventura a París: diario íntimo de confinamiento y destierro / vertido en sonetos por Miguel de Unamuno*, Pról. de Gregorio SAN JUAN, El Sitio, Bilbao, 1981.
- *Del sentimiento trágico de la vida*, Introd. de Pedro CEREZO GALÁN, Col. Austral. Pensamiento, nº. 312, Espasa Calpe, Madrid, 1997.
- *Del sentimiento trágico de la vida en los hombres y en los pueblos. Tratado del amor de Dios*, Ed. de Nelson ORRINGER, Tecnos, Madrid, 2005.

- *El Otro*, Ed. de Ricardo FUENTE BALLESTEROS, Col. Biblioteca hispánica. Franja verde, nº. 27, Ediciones Colegio de España, Salamanca, 1993.
- *El resentimiento trágico de la vida: notas sobre la revolución y guerra civil españolas*, Ed. de Carlos FEAL, Col. Alianza tres, nº. 259, Alianza Editorial, Madrid, 1991.
- *En torno al casticismo*, Introd. de Luciano González EGIDO, Col. Austral. Pensamiento, nº. 234, Espasa Calpe, Madrid, 1991.
- *En torno al casticismo*, Introd. de Enrique RULL, Col. El libro de bolsillo, nº. 98, Alianza, Madrid, 2000.
- *Gramática y glosario del Poema del Cid: contribución al estudio del los orígenes de la lengua española*, Ed. de Barbara HUNTLEY y Pilar LIRIA, Col. Boreal, nº. 10, Espasa Calpe, Madrid, 1977.
- *La agonía del cristianismo*, Ed. de Victor OUIMETTE, Col. Austral. Pensamiento, nº. 389, Espasa Calpe, Madrid, 1996.
- *La agonía del cristianismo*, Presentación de Agustín GARCÍA CALVO, Col. El libro de bolsillo, nº. 94, Alianza, Madrid, 2000.
- *La esfinge. La venda. Fedra*, Ed., introd. y notas de José PAULINO, Col. Clásicos Castalia, nº. 169, Castalia, Madrid, 1987.
- *La poesía de Miguel de Unamuno*, Ed. de José Ángel ASCUNCE ARRIETA, Col. Cuadernos universitarios. Departamento de Literatura, nº. 3, Ediciones Universidad de Deusto, San Sebastián, 1987.
- *La tía Tula*, Ed. de Carlos LONGHURST, Col. Mil letras, Cátedra, Madrid, 2009.
- *La tía Tula*, Introd. de Anna CABALLÉ, Col. Austral. Narrativa, nº. 114, Espasa-Calpe, Madrid, 2006.
- *La tía Tula*, Introd. de José- Carlos MAINER, Col. El libro de bolsillo, nº. 93, Alianza, Madrid, 1999.
- *Manual del quijotismo. Cómo se hace una novela. Epistolario Miguel de Unamuno/Jean Cassou*, Est. preliminar de Bénédicte VAUTHIER, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 29, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2005.
- *Niebla*, Ed. de Mario J. VALDÉS, Col. Letras hispánicas, nº. 154, Cátedra, Madrid, 19887.

- *Niebla*, Ed. de Germano GULLÓN, Col. Austral. Narrativa, nº. 115 Espasa-Calpe, Madrid, 2006.
- *Nuevo mundo*, Ed. de Laureano ROBLES, Trotta, Madrid, 1994.
- *Obras completas*, Ed. e introd. de Manuel GARCÍA BLANCO, Escelicer, Madrid, vols. 9, 1967-1971.
- *Obras completas*, Ed. e introd. de Ricardo SENABRE, Turner, Madrid, vols. 1-10, 1995-2009.
- *Paz en la guerra*, Ed. de Francisco CAUDET, Col. Letras hispánicas, nº. 464 Cátedra, Madrid, 1999.
- *Paz en la guerra*, Introd. de Juan Pablo FUSI AIZPÚRUA, Col. El libro de bolsillo. Sección Literatura, nº. 1344, Alianza, Madrid, 1988.
- *Vida de Don Quijote y Sancho*, Ed. de Alberto NAVARRO, Col. Letras hispánicas, nº. 279, Cátedra, Madrid, 2000⁴.
- *Vida de Don Quijote y Sancho*, Introd. de Ricardo GULLÓN, Col. El libro de bolsillo, nº. 95, Alianza, Madrid, 2000.
- *San Manuel Bueno, mártir*, Ed. de Víctor GARCÍA DE LA CONCHA, Col. Austral. Narrativa, nº. 110 Espasa-Calpe, Madrid, 2006.
- *San Manuel Bueno, mártir*, Ed., introd., notas y apéndice de Jesús CARMENA MARTÍNEZ, Col. Biblioteca didáctica de Anaya, nº. 14, Anaya, Madrid, 2005.
- *San Manuel Bueno, mártir*, Ed., introd. y notas de José Manuel CABRALES ARTEAGA, Col. Nueva biblioteca didáctica, nº. 22, Anaya, Madrid, 2003.

Dispersos:

UNAMUNO, Miguel de, *Artículos desconocidos en «El Mercantil Valenciano» (1917-1923)*, Ed. de Laureano ROBLES y Manuel URRUTIA LEÓN, Col. Ideas, Biblioteca Valenciana, Valencia, 2003.

- *Artículos en La Nación de Buenos Aires (1919-1924)*, Ed. de Luis URRURIA SALAVERRI, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 16, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1994.
- *Artículos inéditos de Unamuno en La Lucha de Clases (1894-1897)*, Ed. de José Antonio EREÑO ALTUNA, Rontegui, Bilbao, 2002.
- *Artículos olvidados sobre España y la Primera Guerra Mundial*, Ed. de Christopher COBB, Col. Tamesis. Serie B. Textos, nº. 22, Tamesis Books Limited, London, 1976.
- *Crónica política española (1915-1923): artículos no recogidos en las obras completas*, Ed. de Vicente GONZÁLEZ MARTÍN, Col. Patio de escuelas, nº. 3, Almar, Salamanca, 1977.
- *De patriotismo espiritual. Artículos en “La Nación de Buenos Aires, 1901-1914”*, Ed. de Victor OUIMETTE, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 19, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1997.
- *Dos artículos y dos discursos*, Ed. de David ROBERTSON, Col. Espiral hispanoamericana, nº. 3, Fundamentos, Madrid, 1986.
- *Ensueño de una patria. Periodismo republicano (1931-1936)*, Ed. de Victor OUIMETTE, Pre-Textos, Valencia, 1984.
- *Escritos bilbaínos (1879-1894)*, Ed. de José Antonio EREÑO ALTUNA y Ana ISASI SASETA, Rontegui, Bilbao, 1999.
- *Escritos inéditos sobre Euskadi*, Ed. de Laureano ROBLES, Ayuntamiento de Bilbao, Bilbao, 1998.
- *Escritos socialistas: artículos inéditos sobre el socialismo*, Ed. de Pedro RIBAS, Col. Biblioteca de Textos Socialistas, nº. 11, Ayuso, Madrid, 1976.
- *Miguel de Unamuno: artículos en “Las Noticias” de Barcelona (1899-1902)*, Ed. de Adolfo SOTELO VÁZQUEZ, Col. Palabra crítica, nº. 17, Lumen, Barcelona, 1993.
- *Miguel de Unamuno desconocido*, Ed. de Manuel María URRUTIA LEÓN, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 52, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2007.
- *Miguel de Unamuno’s Political Writings (1918-1924)*, Ed. de Graham David ROBERTSON, Col. Hispanic literature, nº. 1, The Edwin Mellen Press, Lewiston, vols. 3, 1996.

- *Political Speeches and Journalism (1923-1929)*, Ed. de Stephen G. H. ROBERTS, Col. Exerter Hispanic Texts, nº. 54, University of Exeter Press, Devon, 1996.
- *Prensa de juventud*, Ed. de Elías AMÉZAGA, Col. Estudios literarios, Compañía Literaria, Madrid, 1995.
- *República española y España republicana [1931-1936]: artículos no recogidos en las obras completas*, Ed. de Vicente GONZÁLEZ MARTÍN, Col. Patio de escuelas, nº. 11, Almar, Salamanca, 1979.
- *Unamuno y el socialismo. Artículos recuperados (1886-1928)*, Ed. de Diego NÚÑEZ RUIZ y Pedro RIBAS, Col. De guante blanco, Comares, Granada, 1997.
- *Unamuno y la educación*, Ant. de Mauricio Robert DÍAZ, Col. Biblioteca pedagógica, Secretaría de Educación pública – Subsecretaría de cultura – Dirección General de Publicaciones, México, 1985.
- *Unamuno. Política y filosofía. Artículos recuperados (1886-1924)*, Ed. de Diego NÚÑEZ RUIZ y Pedro RIBAS, Fundación Banco Exterior, Madrid, 1992.

Epistolario de/a Unamuno:

- BASTONS I VIVANCO, Carles (ed.), «Nueve cartas inéditas -con una excepción- de Miguel de Unamuno (dirigidas a cinco catalanes)», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 29 (1994), pp.241-250.
- BASTONS I VIVANCO, Carles (ed.), *Joan Maragall y Miguel de Unamuno, una amistad paradigmática: cartas, artículos, dedicatorias, poemas*, Col. Ensayo Milenio, nº. 25, Milenio, Lleida, 2006.
- BENTO, José (ed.), *Cartas de Pascoaes e Unamuno*, Assírio & Alvim, Lisboa, 1986.
- BLÁZQUEZ GONZÁLEZ, Jesús A., *Miguel de Unamuno y Bernardo G. de Candamo: amistad y epistolario (1899-1936)*, Ediciones 98, Madrid, 2007.
- BLÁZQUEZ GONZÁLEZ, Jesús Alfonso, *Miguel de Unamuno y Bernardo G. de Candamo: amistad y epistolario (1899-1936)*, Ediciones 98, Madrid, 2007.

- DE WINTER, Urbain J., Unamuno y Andrew Dickson White: dos cartas inéditas, en *Bulletin Hispanique*, vol. 79, nº.1-2 (jan.-jui. 1977), pp. 183-201.
- DOBÓN ANTÓN, María Dolores, *Correspondencia inédita de Unamuno: Unamuno-Menéndez Pidal, Delfina Molina a Unamuno*, Ediciones Ecurialenses, San Lorenzo del Escorial, 1998.
- GARCÍA BLANCO, Manuel (ed.), «Unas cartas de Unamuno y de Pérez de Ayala», en *Papeles de Son Armadans*, vol. 114 (septiembre 1965), pp. 237-254.
- GÓMEZ MOLLEDA, M^a. Dolores, *El socialismo español y los intelectuales: cartas de líderes del movimiento obrero a Miguel de Unamuno*, Col. Publicaciones de la Casa-Museo Unamuno, nº. 2, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1980.
- KAPSOLI, Wilfredo, *Unamuno y el Perú: epistolario, 1902-1934*, Universidad Ricardo Palma, Lima, 2002.
- LAÍN ENTRALGO, Pedro (ed.), *Epistolario y escritos complementarios: Unamuno-Maragall*, Seminarios y Ediciones, Madrid, 1971.
- LAURO, Alberto, «Dos cartas inéditas de Unamuno», en *Quimera*, vol. 77, (s.f.), pp. 39-41.
- LÓPEZ VEGA, Antonio (ed.), *Epistolario inédito: Marañón, Ortega, Unamuno*, Espasa, Madrid, 2008.
- MARCOS DE DIOS, Ángel (ed.), *Epistolario portugués de Unamuno*, Col. Cultura medieval e moderna, nº. 13, Fundação Calouste Gulbenkian, Paris, 1978.
- MARTÍNEZ NADAL, Rafael (ed.), *Miguel de Unamuno y José María Quiroga Pla: un epistolario y diez hojas libres*, Col. Españoles en la Gran Bretaña, nº. 6, Casariego, Madrid, 2001.
- Montezuma de Carvalho, Joaquim de (ed.), *Epistolario ibérico: cartas de Pascoaes y Unamuno*, Col. Tratados de testimonio, nº. 7, Orígenes, Madrid, 1990.
- NUEZ, Sebastián de la (ed.), Cartas de Miguel de Unamuno a Galdós, en *Papeles de Son Armadans*, vol. 110 (1965), pp. 147-178.
- ONÍS, Federico, *Unamuno en su Salamanca: cartas y recuerdos*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1988.
- PEREDA, Cristina (ed.), *Correspondencia inédita Unamuno-Múgica*, Facultad de Filosofía de la Universidad de Salamanca, Salamanca, 1995, p. 176.

- PEREIRA RODRÍGUEZ, José (ed.), «En torno a las cartas inéditas intercambiadas entre Miguel de Unamuno y Zorrilla de San Martín: a propósito de "Tabaré" y "La epopeya de Artigas"», en *Revista Nacional*, Montevideo, vol. 178 (octubre 1953).
- RIBAS, Pedro (ed.), *Unamuno: cartas de Alemania*, Fondo de Cultura Económica de España, Madrid, 2002.
- ROBLES, Laureano (ed.), «Cartas de Unamuno a M. García Morente», *Cuadernos de Pensamiento*, vol. 2 (1988), pp. 171-190.
- ROBLES, Laureano (ed.), «Cartas entre Unamuno y el argentino C.O. Bunge», en *Cuadernos de la Càtedra Miguel de Unamuno*, vol. 29 (1994), pp. 251-297.
- ROBLES, Laureano (ed.), «Epistolario Unamuno-Dr. Turró», en *Azafea*, vol. 3 (1990), pp. 223-257.
- ROBLES, Laureano (ed.), «Unamuno y Azaña: nuevas cartas y documentos», en *Revista de Extremadura*, vol. 20 (may.-ago. 1996), pp. 77-132.
- ROBLES, Laureano (ed.), *Azorín-Unamuno: cartas y escritos complementarios*, Col. Homenajes, nº. 25, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, [Valencia], 1990.
- ROBLES, Laureano, «El viaje de Unamuno a Las Hurdes (1913): cartas y documentos», en *Revista del seminario de estudios cacereños*, 3ª época, vols. 31-32 (ene.-ago.1994), pp. 193-244.
- ROBLES, Laureano, *Epistolario completo Ortega-Unamuno*, Col. Obras de Ortega, nº. 1, El Arquero, [Madrid], 1987.
- SAN JUAN, Gregorio (ed.), «Hacia el epistolario de Unamuno. Tres nuevas cartas inéditas», *Letras de Deusto*, vol. 55 (sep.-oct. 1992), pp. 195-209.
- TELLECHEA IDÍGORAS, J. Ignacio (ed.), «Jean Baruzi y Miguel de Unamuno. Unas cartas inéditas», en *Separata de: San Juan de la Cruz*, Sevilla, 1996.
- TELLECHEA IDÍGORAS, José Ignacio (ed.), «D. Miguel de Unamuno y D. Pedro Sáinz Rodríguez. Epistolario (1924-1930)», en *Cuadernos de Investigación Histórica*, vol. 16 (1995), pp. 101-141.
- TELLECHEA IDÍGORAS, José Ignacio (ed.), *Zuloaga y Unamuno: glosas a unas cartas inéditas*, Museo Ignacio Zuloaga, Zumaia, 1987.

- UNAMUNO, Miguel de, *13 cartas inéditas de Miguel de Unamuno a Alberto Nin Frías*, Ed., prólogo y glosas de Pedro BADANELLI, Col. Testimonios del siglo XX, La Mandrágora, Buenos Aires, 1962.
- *Amor y pedagogía: epistolario Miguel de Unamuno-Santiago Valentí Camp*, Ed. de Bénédicte Vauthier, Biblioteca Nueva, Madrid, 2002.
- *Manual de Quijotismo; Cómo se hace una novela; Epistolario Miguel de Unamuno-Jean Cassou*, Estudio preliminar de Bénédicte Vauthier, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2005.
- *Cartas inéditas de Miguel de Unamuno*, Ed. y prólogo de Sergio FERNÁNDEZ LARRAÍN, Col. Bolsillo, n.º. 7, Zig-Zag, Santiago de Chile, 1972².
- *Epistolario americano (1890-1936)*, Ed. de Laureano ROBLES, Col. Biblioteca Unamuno, n.º. 17, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1996.
- *Epistolario galego de Miguel de Unamuno*, Ed. Alexandre Rodríguez Guerra, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria – Xunta de Galicia, [Santiago de Compostela], 2000.
- *Los pintores vascos y Unamuno: cincuenta cartas*, Ed. J. Ignacio TELLECHEA IDÍGORAS, Fundación Bilbao Bizkaia Kutxa, Bilbao, 1995.
- ET ALII, *Cartas íntimas: epistolario entre Miguel de Unamuno y los hermanos Gutiérrez Abascal*, Ed., introd. y notas de Javier GONZÁLEZ DE DURANA, Eguzki Argitaldaria, Bilbao, 1986.
- MENÉNDEZ Y PELAYO, Marcelino, y PALACIO VALDÉS, Armando, *Epistolario a Clarín*, Ed., prólogo y notas de Adolfo ALAS, Ediciones Escorial, Madrid, 1941.
- y BERGAMÍN, José, *El epistolario: 1923-1935*, Ed. de Niguel DENNIS, Col. Pre-Textos, n.º. 171, Pre-Textos, Valencia, 1993.
- y QUESADA, Alonso, *Epistolario*, Ed., prólogo y notas de Lázaro SANTANA, El Museo Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, 1970.
- y ZULUETA, Luis, *Cartas (1903-1933)*, Ed., prólogo y notas de Carmen de ZULUETA, Col. Ensayistas hispánicos, Aguilar, Madrid, 1972.

BIBLIOGRAFÍA SECUNDARIA:

- AA. VV., *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, 1ª y 2ª. épocas, vols. 1-28 y 29-48 (1948-1993 y 1994-2010).
- AA. VV., *El tiempo de Miguel de Unamuno y Salamanca*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 21, Ediciones Universidad de Salamanca – Diputación Provincial de Salamanca – Ayuntamiento de Salamanca, Salamanca, 1998.
- AA. VV., *Cuadernos hispanoamericanos, Miguel de Unamuno (1864-1936)*, nºs. 440-441 (feb.-mar. 1987).
- ABELLÁN-GARCÍA, José Luis (ed.), *La crisis de fin de siglo: ideología y literatura. Estudios en memoria de R. Pérez de la Dehesa*, Col. Letras e ideas, nº. 9, Ariel, Barcelona, 1975.
- «En torno a la lengua Española: Unamuno», en MORA GARCÍA, José Luis, et alii (eds.), *La Filosofía y las Lenguas de la Península Ibérica. Actas de las VIII y IX Jornadas Internacionales de Hispanismo Filosófico*, Fundación Ignacio de Larramendi, Madrid, 2010, pp. 417-421.
- *El 98 cien años después*, Col. Sileno, nº. 8, Aldebrarán, Madrid, 1999.
- *Miguel de Unamuno a la luz de la psicología: una interpretación de Unamuno desde la psicología individual*, Tecnos, Madrid, 1964.
- *Sociología del noventa y ocho: un acercamiento a su significad*, Col. Ensayo/pensamiento, Biblioteca Nueva, Madrid, 1997.
- AGUILERA, Cesar, «Pensamiento educacional de D. Miguel de Unamuno», en *Calasancia*, vol. 11, nº. 44 (oct.-dic. 1965), pp. 405-523.
- ALBA PELAYO, María Asunción, *Unamuno y Greene (Un estudio comparativo)*, Universidad de Alicante, Alicante, 1989.
- ALTISENT, Marta E., «Unamuno y Clarín ante la impostura pedagógica», en *La torre: Revista de la Universidad de Puerto Rico*, vol. 3, nº. 10 (abr.-jun. 1989), pp. 221-242.
- ÁLVAREZ CASTRO, Luis, *La palabra y el ser en la teoría literaria de Unamuno*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 30, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2005.

- ÁLVAREZ GÓMEZ, Mariano, *Unamuno y Ortega: la búsqueda azarosa de la verdad*, Col. Razón y Sociedad, nº. 31, Biblioteca Nueva, Madrid, 2003.
- ÁLVAREZ TURIENZO, Saturnino, «Genio y figura de la ética de Unamuno», en GÓMEZ MOLLEDA, M^a. Dolores (ed.), *Actas del Congreso Internacional Cincuentenario de Unamuno*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1989, pp. 235-260.
- AMÉZAGA, Elías, *Ficha bio-bibliográfica de Miguel de Unamuno*, Wilsen Editorial, Acedo – Navarra, 1992.
- ARACENA, Luis, *Unamuno, sentidor paradójal*, Col. Cuadernos de ensayos, Emecé Editores, Buenos Aires, 1981.
- ARÍSTIDES, Julio, *Unamuno, dialéctica de la tragedia existencial*, Librería y Editorial Colmegna, Santa Fe, 1972.
- AUBERT, Paul, «Miguel de Unamuno y la política: de la predicación cívica a la disidencia», en CHAGUACEDA TOLEDANO, Ana (ed.), *Miguel de Unamuno. Estudios sobre su obra. II*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 28, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2005, pp. 213-235.
- AYALA, Francisco, *La novela: Galdós y Unamuno*, Col. Biblioteca Breve, nº. 357, Seix Barral, Barcelona, 1974.
- AZAOLA, José Miguel de, *Unamuno y sus guerras civiles*, Col. “Almadía” de biografía y ensayo, Ediciones Laga, Bilbao, 1996.
- BALCÁZAR Y SABARIEGOS, José, *Memorias de un estudiante en Salamanca*, Librería de Enrique Prieto, Madrid, 1935.
- BALFOUR, Sebastian, *The End of the Spanish Empire 1898-1923*, Clarendon Press, Oxford, 1997.
- BALSIERO, José Antonio, «Mis recuerdos de Miguel de Unamuno», en *Cuadernos Hispanoamericanos*, nº. 158 (feb. 1963), pp. 289-297.
- BAREA, Arturo, *Unamuno*, Bowes & Bowes, Cambridge, 1952.
- BARROS DIAS, José Manuel, «Miguel de Unamuno: a teorização da Educação contra a modernidade da Pedagogia», en *Broteria. Cultura e Informação*, vol. 139, nos. 2-3 (1994), pp. 167-181.

- *Miguel de Unamuno e Teixeira de Pascoais. Compromissos plenos para a educação dos povos peninsulares*, Col. Temas portugueses, Imprensa Nacional Casa da Moeda, Lisboa, vols. 2, 2002.
- *Miguel de Unamuno: o tema da "hispanidad" e suas implicações educacionais*, Universidade de Évora, Évora, 1990.
- BASAÑEZ ARRESE, Jesús, *Unamuno y Baroja en estudio conjunto*, Col. Abiatu, nº. 2, Ekin, Bilbao, 1991.
- BASTONS, Carles, «Calas a la enseñanza española a fin de siglo: Unamuno, tradición y modernidad», en FLÓREZ MIGUEL, Cirilo (Coord.), *Tu mano es mi destino*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 22, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2000, pp. 37-46.
- BATCHELOR, Ronald E., *Unamuno novelist. A European Perspective*, Dolphin Book Co., Oxford, 1972.
- BENÍTEZ, Hernán, *El drama religioso de Unamuno*, Ediciones Universidad de Buenos Aires - Instituto de Publicaciones, Buenos Aires, 1949.
- BÉRACOU, Jean, *Miguel de Unamuno y la Segunda República*, trad. Florentino Trapero, Col. Cuadernos Taurus, nº. 62, Taurus, Madrid, 1965.
- y LÓPEZ CAMPILLO, Evelyne, *Los intelectuales españoles durante la II República*, Col. Estudios de historia contemporánea, Siglo XXI de España Editores, Madrid, 1978.
- y LAITENBERGER, Hugo (coords.), *El joven Unamuno en su época. Actas del coloquio internacional Wurzburg 1995*, Junta de Castilla y León - Consejería de Educación y Cultura, Salamanca, 1997.
- BLANCO AGUINAGA, Carlos, «El socialismo de Unamuno: 1894-1897», en *Revista de Occidente*, 2ª. ép., año. IV, nº. 41 (ago. 1966), pp.166-184.
- «Interioridad e exterioridad en Unamuno», *Nueva Revista de Filología Hispánica*, vol. 7, nos. 3-4, (jul.-dic. 1953), pp. 686-701.
- «La madre, su regazo y el sueño de dormir», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 7 (1956), pp. 69-84.
- *El Unamuno contemplativo*, Col. Publicaciones de la Nueva Revista de Filología Hispánica, nº. 5, Colegio de México, México, 1959.
- *Juventud de 98*, Taurus, Madrid, 1998.

- *Unamuno: teórico del lenguaje*, El Colegio de México, México, 1954.
- BLANCO PRIETO, Francisco, *Unamuno, profesor y rector en la Universidad de Salamanca*, Hergar Ediciones Antema, Salamanca, 2011.
- *Unamuno: diario final*, Globalia Ediciones Anthema, Salamanca, 2006².
- BLANCO RODRÍGUEZ, Manuel, *La voluntad de vivir y sobrevivir en Miguel de Unamuno. El deseo del Infinito imposible*, ABL Editor, Madrid, 1994.
- BLANCO, Guillermo, *Unamuno: el león sin sus gafas*, Andrés Bello, Santiago de Chile, 2003.
- BLEIBERG, Germán y FOX, Inman (eds.), *Pensamiento y letras en la España del siglo XX, Spanish thought and letters in the twentieth century: Congreso Internacional en Vanderbilt University para celebrar el centenario del nacimiento de Miguel de Unamuno, 1864-1964*, Vanderbilt University Press, Nashville – Tennessee, 1966.
- BONETE PERALES, Enrique, «Ética y muerte», en *ABC*, (13 de Julio 2000).
- BRAVO GUERREIRA, M.^a Elena, «Algunos aspectos del problema de la genericidad en *La tía Tula* de Miguel de Unamuno», en GÓMEZ MOLLEDA, M.^a Dolores, (ed.), *Actas del Congreso Internacional del Cincuentenario de Unamuno*, Col. Biblioteca Unamuno, n.º. 13, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1989, pp. 409-416.
- BUTT, J. W., «Determinism and the Inadequacies of Unamuno's Radicalism, 1886-1897», en *Bulletin of Hispanic Studies*, vol. 46, n.º. 3 (jul. 1969), pp. 226-240.
- «Unamuno's Idea of "intrahistoria"; its Origins and Significance», en GLENDINNING, Nigel (ed.), *Studies in Modern Spanish Literature and Art Presented to Helen F. Grant*, Tamesis Books Limited, London, 1972, pp. 13-24.
- CABEZAS, Juan A., «Una visita de Miguel de Unamuno a las Escuelas del Ave María de Granada», en *Salmanticensis*, vol. 9 (1962), pp. 231-239.
- CACHO VIU, Vicente, *Repensar el noventa y ocho*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1997.
- CALVO CARILLA, José Luis, *La cara oculta del 98. Místicos e intelectuales en la España del fin de siglo (1895-1902)*, Col. Crítica y estudios literarios, Cátedra, Madrid, 1998.
- CAMÓN AZNAR, José, «Unamuno profesor», en *Boletín del Museo e Instituto Camón Aznar*, n.º. 47 (1992), pp. 161-164.

- CANCELA, Gilberto, *El sentimiento religioso de Unamuno*, Col. Plaza Mayor Scholar, nº. 13, Editorial Playor, Madrid, 1973.
- CARDWELL, Richard A., "Miguel/Mijail: La (dia) lógica de *Amor y pedagogía*", en FLÓREZ MIGUEL, Cirilo (coord.), *Tu mano es mi destino*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 22, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2000, pp. 47-58.
- CASTAÑEDA, Paloma, *Unamuno y las mujeres*, Visión Libros, Madrid, 2008.
- CASTAÑÓN RODRÍGUEZ, Jesús, *El estudio científico del idioma en Miguel de Unamuno*, Castañón Rodríguez, Valladolid, 1999.
- CASTRO, Antonio, «La paradoja unamuniana, el método más eficaz de transmitir la verdad», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 18 (1968), pp. 71-84.
- CECILIA LAFUENTE, Avelina, *Antropología filosófica de Miguel de Unamuno*, Col. Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Serie Filosofía y Letras, nº. 70, Universidad Sevilla, Sevilla, 1983.
- CEREZO GALÁN, Pedro, «1898: Crisis intelectual y re-nacimiento cultural», en VELARDE FUERTES, Juan (coord.) *Perspectivas del 98. Un siglo después*, Consejería de Educación y Cultura, [Valladolid], 1997, pp. 81-99.
- «El liberalismo libertario de joven Unamuno», en BERCHEM, Theodor, y LAITENBERGER, Hugo (coords.), *El joven Unamuno en su época. Actas del coloquio internacional Wurzburg 1995*, Junta de Castilla y León – Consejería de Educación y cultura, Valladolid, 1997, pp. 197-212.
- «El pesimismo trascendente», en GÓMEZ MOLLEDA, M^a. Dolores (ed.), *Actas del Congreso Internacional del Cincuentenario de Unamuno*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 13, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1989, pp. 261-290.
- «La doble crisis, ideológica e intelectual del 98», en RUIZ-MANJÓN, Octavio, y MANGA, Alicia (eds.) *Los significados del 98. La sociedad española en la génesis del siglo XX*, Col. Historia Biblioteca Nueva, Biblioteca Nueva, Madrid, 1999, pp. 603-623.
- *El mal del siglo. El conflicto entre Ilustración y Romanticismo en la crisis finisecular del siglo XIX*, Col. Historia Biblioteca Nueva, Biblioteca Nueva – Universidad de Granada, Madrid-Granada, 2003.
- *Las máscaras de lo trágico. Filosofía y tragedia en Miguel de Unamuno*, Col. La dicha de enmudecer. Teoría literaria, Trotta, Madrid, 1996.

- CIFO GONZALEZ, Manuel, «*Amor y pedagogía* o el problema de la educación visto por Miguel de Unamuno», en CHAGUACEDA TOLEDANO, Ana (ed.), *Miguel de Unamuno. Estudios sobre su obra. II*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 28, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2005, pp. 329-347.
- CLAVERÍA, Carlos, *Temas de Unamuno*, Col. Biblioteca Románica Hispánica. II. Estudios y ensayos, Gredos, Madrid, 1970².
- COLLADO, Jesús-Antonio, *Kierkegaard y Unamuno. La existencia religiosa*, Col. Biblioteca Hispánica de Filosofía, nº. 34, Gredos, Madrid, 1962.
- COMÍN COLOMER, Eduardo, *Unamuno, libelista: sus campañas contra Alfonso XIII y la Dictadura*, Col. Siglo Ilustrado, Vassallo de Mumbert, [Madrid], 1968.
- COSSÍO, José María, «Recuerdos de don Miguel», en *Boletín Real Academia Española*, vol. 45, nºs. 174-175 (1965), pp. 19-28.
- CRiado MIGUEL, Isabel, *Las novelas de Miguel de Unamuno: estudio formal y crítico*, Col. Acta Salmanticensia. Filosofía y letras, nº. 186, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1986.
- CRUZ HERNÁNDEZ, Miguel, «La misión socrática de Unamuno», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 3 (1952), pp. 41-53.
- CSEJTEI, Dezso, *Muerte e inmortalidad en la obra filosófica y literaria de Miguel de Unamuno*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 26, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2004.
- CURTIUS, Ernst Robert, «Miguel de Unamuno, "Excitador Hispaniae"», en *Cuadernos Hispanoamericanos*, nº. 60 (dic. 1954), pp. 248-264.
- CHAGUACEDA TOLEDANO, Ana (ed.), *Miguel de Unamuno. Estudios sobre su obra I*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 23, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2003.
- *Miguel de Unamuno. Estudios sobre su obra II*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 28, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2005.
- *Miguel de Unamuno. Estudios sobre su obra III*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 35, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2008.
- *Miguel de Unamuno. Estudios sobre su obra IV*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 37, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2009.

- CHARLE, Christophe, *Los intelectuales en el siglo XIX. Precursores del pensamiento moderno*, Col. Historia de Europa Siglo XXI, Siglo Veintiuno de España Editores, Madrid, 2000.
- CHAVES, Julio César, *Unamuno y América*, Cultura Hispánica, Madrid, 1970².
- CHAVES, Marcia, «Unamuno: Existencialista cristiano», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 22 (1972), pp. 61-81.
- DAVIES, Rhian, *La España Moderna and Regeneración: A Cultural Review in Restoration Spain, 1889-1914*, Manchester Spain & Portuguese Studies, Manchester, 2000.
- DELGADO CRIADO, Buenaventura, «“Amor y pedagogía”, de Miguel de Unamuno y “Le disciple”, de Paul Bourget», en *Perspectivas pedagógicas*, n^{os}. 21-22 (1968), pp. 25-36.
- «La educación y la Generación del 98: presentación», *Revista de Educación*, n^o. extra., (1997), pp. 5-9.
- «La Generación del 98 y la educación en España», *Revista de educación*, n^o. extra., (1997), pp. 11-31.
- *Unamuno educador*, Col. Biblioteca de Ciencias de la Educación. Serie histórica, Editorial Magisterio Español, Madrid, 1973.
- DÍAZ CASTAÑÓN, Carmen, «Amor, educación, pedagogía...», en *Cuadernos del Norte*, n^o. 2 (jun.-jul. 1980), pp. 16-21.
- DÍAZ, Elías, *Revisión de Unamuno. Análisis crítico de su pensamiento político*, Tecnos, Madrid, 1968.
- DÍAZ-PETERSON, Rosendo, «La visión del Casticismo en la obra de Unamuno», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 29 (1995), pp. 13-21.
- *Unamuno: el personaje en busca de sí mismo*, Col. Nova Scholar, Playor, Madrid, 1975.
- DIEZ HOCHLEITNER, Ricardo, *El desarrollo estético de la novela de Unamuno*, Col. Nova Scholar, Playor, Madrid, 1976.
- DOBÓN ANTÓN, M^a. Dolores, «Matria contra patria en la trayectoria espiritual de Unamuno», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 34 (1999), pp. 75-96.
- EGIDO, Luciano González, *Agonizar en Salamanca. Unamuno, julio-diciembre de 1936*, Col. Tiempo de memoria, n^o. 60, Tusquets Editores, Barcelona, 2007².

- *Salamanca, la gran metáfora de Unamuno*, Col. Acta Salmanticensia. Serie Varia: temas Científicos y Literarios, n.º. 43, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1983.
- ELLIS, Robert Richmond, *The Tragic Pursuit of Being. Unamuno and Sartre*, The University of Alabama Press, Tuscaloosa, 1988.
- EREÑO ALTUNA, José A., «Dos importantes fuentes lingüístico-etnológicas de la tesis de Unamuno», en FLÓREZ MIGUEL, Cirilo (coord.), *Tu mano es mi destino. Congreso internacional de Miguel de Unamuno*, Col. Biblioteca Unamuno, n.º. 22, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2000, pp. 133-141.
- «El pensamiento socialista de Unamuno en La lucha de clases (1894-1897)», en CHAGUACEDA TOLEDANO, Ana (ed.), *Miguel de Unamuno. Estudios sobre su obra. III*, Col. Biblioteca Unamuno, n.º. 35, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2008, pp. 99-127.
- *La tesis de Unamuno 1884*, Ediciones Beta, Bilbao, 2009.
- FERNÁNDEZ ESCALANTE, Manuel, *Don Miguel de Unamuno y el apellido Arana: ética y estética de una identificación*, Impredisur, Granada, 1991.
- ESCLASANS, Agustín, *Miguel de Unamuno*, Editorial Juventud Argentina, Buenos Aires, 1947.
- ESPERABÉ DE ARTEAGA, Enrique, *La Universidad de Salamanca de 1923 a 1930. Contestando a Unamuno*, Imprenta y Librería de Francisco Núñez Izquierdo, Salamanca, 1930.
- ESPINO GUTIÉRREZ, Gabriel, «El maestro Fray Luis de León y el maestro Unamuno», en *Boletín de la Universidad Compostelana*, fasc. 2, nos. 73-74 (1965-1966), pp. 107-117.
- «El magisterio de Unamuno», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vols. 16-17 (1966-1967), pp. 99-106.
- EZPELETA AGUILAR, Fermín, «Escuela es amor (1911) de Tomás Lucas García: novela pedagógico-social con Unamuno al fondo», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 48, n.º. 1 (2010), pp. 55-70.
- *El profesor en la literatura: pedagogía y educación en la narrativa española (1875-1939)*, Col. Memoria y crítica de la educación, n.º. 15, Biblioteca Nueva, Madrid, 2006.
- FEDERICI, Mario, *La imagen del hombre en la poesía de Unamuno*, Fragua, Madrid, 1974.

- FERNÁNDEZ TURIENZO, Francisco, «El *Sentimiento Trágico* de Unamuno: Historia del texto y dialéctica de la razón y la fe», en GÓMEZ MOLLEDA, M^a. Dolores (ed.), *Actas del Congreso Internacional del Cincuentenario de Unamuno*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 13, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1989, pp. 291-315.
- *Unamuno: ansia de Dios y creación literaria*, Col. Romania. Serie Literaria. Alcalá, Madrid, 1966.
- FERNÁNDEZ URBINA, José Miguel, *Los vascos del 98: Unamuno, Baroja y Maeztu: juicios, actitudes e ideas ante la modernidad*, Col. Gentes, lugares y palabras, nº. 4, Bermingham, San Sebastián, 1998.
- FERNÁNDEZ Y GONZÁLEZ, Ángel Raimundo, *Unamuno en su espejo*, Col. Biblioteca Filológica. Ensayos, nº. 4, Bello, Valencia, 1976.
- FERNÁNDEZ, Ana María, *Teoría de la novela en Unamuno, Ortega y Cortázar*, Col. Pliegos de Ensayo, nº. 66, Pliegos, Madrid, 1991.
- FERNÁNDEZ, Pelayo H., *Bibliografía crítica de Miguel de Unamuno: (1888-1975)*, Col. Ensayos, José Porrúa Turanzas, Madrid, 1976.
- *El problema de la personalidad en Unamuno y en San Manuel Bueno*, Mayfe, Madrid, 1966.
- *Ideario etimológico de Miguel de Unamuno*, Ediciones Albatros, Valencia, 1982.
- *Miguel de Unamuno y William James: un paralelo pragmático*, [Talleres Gráficos Librería Cervantes], Salamanca, 1961.
- FERRARO, Carmine Luigi, «La moral de la elección kierkegaardiana en *Niebla* de Miguel de Unamuno», en CHAGUACEDA, Ana (ed.), *Miguel de Unamuno, estudios sobre su obra I*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 23, Ediciones de la Universidad de Salamanca, Salamanca, 2003, pp. 125-132.
- FERRATER MORA, José, *Unamuno. Bosquejo de una filosofía*, Col. Alianza Universidad, nº. 446, Alianza Editorial, Madrid, 1985.
- FLÓREZ MIGUEL, Cirilo (coord.), *Tu mano es mi destino. Congreso Internacional Miguel de Unamuno*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 22, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2000.

- FLÓREZ, Ramiro, «Sistema de pensamiento y razón educativa en Unamuno», en *Cuadernos Hispanoamericanos*, nºs. 440-441 (1987), pp. 187-204.
- FORGIONE, José D., *Miguel de Unamuno: sus ideas pedagógicas. Unamuno y la Universidad de Salamanca*, Imp. Asiática, Buenos Aires, 1920.
- FOX, Inman, *Ideología y política en las letras de fin de siglo (1898)*, Col. Austral, nº. 72, Espasa-Calpe, Madrid, 1988.
- *La crisis intelectual del 98*, Col. Divulgación universitaria. Serie cuestiones españolas, nº. 99, EDICUSA, Madrid, 1976.
- *La invención de España: nacionalismo liberal e identidad nacional*, Col. Historia. Serie menor, Cátedra, Madrid, 1997.
- «Unamuno y el nacionalismo: *En torno al casticismo* y la identidad nacional», en BERCHEM, Theodor, y LAITENBERGER, Hugo (coords.), *El joven Unamuno en su época. Actas del coloquio internacional Wurzburg 1995*, Junta de Castilla y León – Consejería de Educación y cultura, Valladolid, 1997, pp. 45-51.
- FRANCO, Andrés, *El teatro de Unamuno*, Ínsula, Madrid, 1971.
- FRANZ, Thomas R., *The Word in the World: Unamuno's Tragic Sense of Language*, Strathmore Press, Athens-Ohio, 1987.
- FRAYLE DELGADO, Luis, «La dialéctica del eros en "Amor y Pedagogía"», en *AZAFEA*, nº. 3 (1990), pp. 265-283.
- FUSI, Juan Pablo, y NIÑO, Antonio (eds.), *Vísperas del 98. Orígenes y antecedentes de la crisis del 98*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1997.
- FUSTER, Joan, *Contra Unamuno y los demás*, Col. Ediciones de bolsillo, nº. 415, Ediciones Península, Barcelona, 1975.
- *Las originalidades. Maragall y Unamuno frente a frente*, Col. Renuevos de Cruz y Raya, nº. 14, Cruz del Sur, Santiago de Chile-Madrid, 1964.
- GARAGORRI, Paulino, *Unamuno, Ortega y Zubiri en la filosofía española*, Plenitud, Madrid, 1968.
- GARCÍA BACCA, Juan David, *Nueve grandes filósofos contemporáneos y sus temas*, Col. Autores, textos y temas, nº. 30, Anthropos, Barcelona, 1990.

- GARCÍA BLANCO, Manuel, «Amor y pedagogía, nívola unamuniana», en *La torre*, año IX, nºs. 35-36 (jul.-dic. 1961), pp. 443-478.
- «Don Miguel y la Universidad», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 13 (1963), pp. 13-32.
- «Unamuno, profesor y filólogo», en *Gaceta Literaria* (15.3.1930).
- *América y Unamuno*, Col. Biblioteca románica hispánica II. Estudios y ensayos, nº. 75, Editorial Gredos, Madrid, 1964.
- *En torno a Unamuno*, Col. Persiles, nº. 26, Taurus, Madrid, 1965.
- GARCÍA GALLARÍN, Consuelo, *Léxico del 98*, Editorial Complutense, Madrid, 1998.
- GARCÍA MOREJÓN, Julio, *Unamuno y Portugal*, Col. Biblioteca Románica Hispánica II. Estudios y ensayos, nº. 161, Gredos, Madrid, 1971².
- GARCÍA NUÑO, Alfonso, *El problema del sobrenatural en Miguel de Unamuno*, Col. Ensayos, nº. 446, Encuentro, Madrid, 2011.
- GARCÍA QUEIPO DE LLANO, Genoveva, *Los intelectuales y la dictadura de Primo de Rivera*, Col. Alianza universidad, nº. 520, Alianza Editorial, Madrid, 1988.
- GARCÍASOL, Ramón de, *Unamuno: al hilo de «poesías», 1907*, Col. Biblioteca de Crítica Literaria, nº. 3, Sociedad General Española de Librería, Madrid, 1980.
- GARIGORI, Paulino, *Del pasado al porvenir: Unamuno, otros ejemplos y un homenaje*, Col. El Puente, nº. 14, EDHASA, Barcelona-Buenos Aires, 1965.
- *Introducción a Miguel de Unamuno. El desnacer y la feliz incertidumbre*, Col. El Libro de Bolsillo. Sección Filosofía, nº. 1203, Alianza Editorial, Madrid, 1986.
- GIL, Miguel L., «La educación como materia novelesca. Paul Bourget – Unamuno – Pérez de Alaya», en *Cuadernos Hispanoamericanos*, nº. 348 (jun. 1979), pp. 596-608.
- GÓMEZ DE LA TORRE, Ignacio Berdugo, «Unamuno y la Universidad: rector e intelectual», en FLÓREZ MIGUEL, Cirilo (coord.), *Tu mano es mi destino*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 22, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2000, pp. 47-58.
- GÓMEZ MOLLEDA, M^a. Dolores (dir.), *Volumen homenaje a Miguel de Unamuno*, Casa-Museo Unamuno, Salamanca, 1986.

- (ed.), *Actas del Congreso Internacional. Cincuentenario de Unamuno*, Col. Acta Salmanticencia. Biblioteca Unamuno, nº. 13, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1989.
 - «Unamuno y la universidad española» en AA.VV., *Miguel de Unamuno, 1864-1936: cuatro apéndices*, Col. Expedientes Administrativos de Grandes Españoles, nº. 3, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, vol. 2. 1982, pp. 11-27.
 - «Unamuno y la polémica de la autonomía universitaria», en AA.VV., *Perspectivas de la España contemporánea. Estudios en homenaje al profesor VOL. Palacio Atard*, Guthersa, Madrid, 1986, pp. 355-369.
 - «Unamuno, rector regeneracionista», en *Revista de educación*, nº. extra., (1997), pp. 137-147.
 - *Los reformadores de la España Contemporánea*, Col. Historia de España en el Mundo Moderno. Estudios, nº. 2, C.S.I.C. – Escuela de Historia Moderna, Madrid, 1966.
 - *Unamuno "Agitador de espíritus" y Giner de los Ríos*, Col. Filosofía y Letras, nº. 93, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1976.
- GONZÁLEZ ALCANTUD, José Antonio, y ROBLES EGEA, A. (eds.), *Intelectuales y ciencias sociales en la crisis de fin de siglo*, Diputación Provincial de Granada- Anthropos, [Granada]-Barcelona, 2000.
- GONZÁLEZ DE CARDEDAL, Olegario, *Cuatro poetas desde la otra ladera, Unamuno, Jean Paul, Machado, Oscar Wilde: prolegómenos para una cristología*, Col. Estructuras y procesos. Serie religión, Trotta, Madrid, 1996.
- GONZÁLEZ DE LA CALLE, Pedro Urbano, «Recuerdos personales de la vida profesional del maestro Unamuno», en *Revista Hispánica Moderna*, a. VII, nºs. 3-4 (jul.-oct. 1941), pp. 235-242.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, Etelvino, «El pedagogo Luis Álvarez Santullano», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 48, nº. 1 (2010), pp. 119-175.
- GONZÁLEZ MARTÍN, Vicente, *La cultura italiana en Miguel de Unamuno*, Col. Acta salmanticencia. Filosofía y Letras, nº. 106, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1978.
- GONZÁLEZ-RUANO, César, *Miguel de Unamuno*, G.P., Barcelona, 1959.

- GRANJEL, Luis Sánchez, *Panorama de la Generación del 98*, Col. Panoramas, nº. 7, Ediciones Guadarrama, Madrid, 1959.
- *Psicobiografía de Unamuno: (un ensayo de interpretación)*, Sociedad Vasca de Historia de la Medicina, San Sebastián, 1999.
- *Retrato de Unamuno*, Col. Guadarrama de Crítica y Ensayo, nº. 10, Guadarrama, Madrid, 1957.
- GULLÓN, Ricardo, *Autobiografías de Unamuno*, Col. Biblioteca Románica Hispánica. Estudios y ensayos II, nº. 76, Gredos, Madrid, 1964.
- *La invención del 98 y otros ensayos*, Col. Biblioteca Románica Hispánica VII. Campo abierto, nº. 23, Gredos, Madrid, 1969.
- et alii (ed.), *Unamuno a los cien años*, Col. Acta Salmanticensia. Filosofía y letras, nº. 57, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1967.
- GUY, Alain, «La trama filosófico-teológica en “Del sentimiento trágico de la vida”», en GÓMEZ MOLLEDA, M^a. Dolores (ed.), *Actas del Congreso Internacional del Cincuentenario de Unamuno*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 13, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1989, pp. 317-329.
- *Unamuno et la soif d'éternité*, Col. Philosophes de Tous les Temps, nº. 7, Éditions Seghers, Paris, 1969.
- HAMLING, Anna, «Tolstoi ante la Iglesia Ortodoxa y Unamuno ante la Iglesia Católica», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 34 (1999), pp. 41-53.
- «Tolstoi, Unamuno y el existencialismo cristiano», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 38 (2003), pp. 91-105.
- HANSEN, Keith W., *Tragic Lucidity. Discourse of Recuperation en Unamuno and Camus*, Peter Lang, New York, 1993.
- HARRISON, Joseph, y HOYLE, Alan (eds.), *Spain's 1898 Crisis. Regenerationism, Modernism, Post-colonialism*, Manchester University Press, Manchester, 2000.
- HERRERO CASTRO, Santos, «Pensamiento socio-educativo de Miguel de Unamuno: estructura y cambio social en la España del primer tercio del siglo XX», en *Studia Paedagogia*, nº. 22 (1991), pp. 55-79.

- HOYOS RUIZ, Antonio, *Unamuno escritor*, Diputación Provincial, Murcia, 1959.
- HUARTE MORTON, Fernando, «El ideario lingüístico de Miguel de Unamuno» en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 5 (1954), pp. 5-183.
- HUDSON, Ofelia M., *Unamuno y Byron: la agonía de Caín*, Col. Pliegos de Ensayo, n.º. 65, Pliegos, Madrid, 1991.
- HUERTAS-JOURDA, José, *The Existentialism of Miguel de Unamuno*, University of Florida Press, Gainesville-Florida, 1963.
- IGLESIAS ORTEGA, Luis, *El quijotismo de Unamuno entre la filosofía y el mito*, Col. Tesis Doctorales, n.º. 192/90, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1990.
- *Unamuno. Especie única*, Caja Salamanca, Salamanca, 1989.
- ILIE, Paul, *Unamuno. An Existential View of Self and Society*, University of Wisconsin Press, Madison, 1967
- IMÍZCOZ BEUNZA, Teresa, *La teoría poética de Miguel de Unamuno*, EUNSA, Pamplona, 1996.
- JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, Adolfo, *Unamuno y la Filosofía del Lenguaje*, Editorial San Juan, Río Piedras, 1973.
- JUARISTI, Jon, *El linaje de Aitor. La invención de la tradición vasca*, Col. La otra historia de España, n.º. 15, Taurus, Madrid, 1998.
- JULIA, Françoise, *Unamuno y Portugal*, Faculté de Lettres de l'Université de Paris, Paris, 1960.
- JURKEVICH, Gayana, *The elusive self. Archetypal approaches to the novels of Miguel de Unamuno*, University of Missouri Press, Columbia, 1991.
- KOCK, Josse de, «Miguel de Unamuno y la lengua de fin de siglo», en FLÓREZ MIGUEL, Cirilo, (coord.) *Tu mano es mi destino, Congreso internacional de Unamuno*, Col. Biblioteca Unamuno, n.º. 22, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2000, pp. 101-123.
- «Miguel de Unamuno y la lengua española. La gramática escrita y la hablada», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 32 (1997), pp. 33-76.
- *Introducción al Cancionero de Miguel de Unamuno*, Col. Biblioteca Románica Hispánica II. Estudios y Ensayos, n.º. 111, Gredos, Madrid, 1968.

- LA RUBIA PRADO, Francisco, «Volkerpsychologie y filosofía orgánica en la obra de Miguel de Unamuno (1884-1895)», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 29 (1994), pp. 123-141.
- *Alegorías de la voluntad. Pensamiento orgánico, retórica y deconstrucción en la obra de Miguel de Unamuno*, Col. Estudios Literarios. Universidad, nº. 18, Libertarias Prodhufi, Madrid, 1996.
- *Unamuno y la vida como ficción*, Col. Biblioteca románica hispánica, nº. 412, Gredos, Madrid, 1999.
- LACY, Allen, *Miguel de Unamuno. The Rhetoric of Existence*, Col. Studies in philosophy, nº. 12, Mouton, The Hague, 1967.
- LAGO BORNSTEIN, Juan Carlos, «Unamuno y la educación del pensar», en *Diálogo filosófico*, nº. 26 (1993), pp. 223-237.
- LAÍN ENTRALGO, Pedro, *La generación del 98*, Col. Austral, nº. 405, Escapa Calpe, Madrid, 1997².
- LAÍN, Milagro, *La palabra en Unamuno*, Col. Cuadernos del Instituto de Filología “Andrés Bello”, Universidad Central de Venezuela – Facultad de Humanidades y Educación, Caracas, 1964.
- LASAGABASTER, Jesús María (ed.), *El teatro de Miguel de Unamuno*, Col. Cuadernos universitarios. Departamento de literatura, nº. 4, Ediciones Universidad de Deusto, San Sebastián, 1987.
- LÁZARO LORENTE, Luis Miguel, *Prensa racionalista y educación en España: (1901-1932)*, Universitat de Valencia, Valencia, 1995.
- LEGAZ LACAMBRA, Luis, «Unamuno y el derecho», en *Revista de Estudios Políticos*, nºs. 141-142 (may.-ago. 1965), pp. 5-32.
- LONGHURST, Carlos, «Para una interpretación de “La tía Tula”», en GÓMEZ MOLLEDA, M^a. Dolores, (ed), *Actas del Congreso Internacional del Cincuentenario de Unamuno*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 13, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1989, pp. 143-151.
- LÓPEZ, Julio, *Unamuno*, Júcar, Barcelona, 1985.

- LÓPEZ-MARRÓN, José M., *Unamuno y su camino a la «individualización»*, Col. Wor(l)ds of change. Latin American and Iberian literature, n.º. 26, Peter Lang, New York, 1998.
- LÓPEZ-MORILLAS, Juan, *Hacia el 98: literatura, sociedad, ideología*, Col. Letras e ideas. Minor, n.º. 2, Ariel, Barcelona, 1972.
- LOTTINI, Otello, *Unamuno lingüista: e altri saggi*, Col. Biblioteca di cultura, Bulzoni, Roma, 2004.
- LOUREIRO, Ángel G. (coord.), *Estelas, laberintos, nuevas sendas: Unamuno, Valle-Inclán, García Lorca, la Guerra Civil*, Col. Autores, textos y temas. Literatura, n.º. 1, Anthropos, Barcelona, 1988.
- LUBY, Barry J., *Unamuno a la luz del empirismo lógico contemporáneo*, Las Américas Publishing Company, New York, 1969.
- LUJÁN PALMA, Eugenio, «Unamuno y el pensamiento liberal: los inicios de una larga y peculiar relación», en CHAGUACEDA TOLEDANO, Ana (ed.), *Miguel de Unamuno. Estudios sobre su obra. IV*, Col. Biblioteca Unamuno, n.º. 37, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2009, pp. 253-274.
- *Trayectoria intelectual del joven Unamuno: historia de una crisis de fundamentos: de la defensa de los postulados fueristas y euskalerríacos a la de los liberales y anarquistas*, Col. Monografías Bidebarrieta, n.º.11, Ayuntamiento de Bilbao, Bilbao, 2003.
- MADRID, Francisco, *Genio e ingenio de Don Miguel de Unamuno*, Aniceto López, Buenos Aires, 1943.
- MADRUGA JIMÉNEZ, Esteban, *Evocaciones universitarias*, Col. Publicaciones de la Asociación de antiguos alumnos y amigos de la Universidad de Salamanca, n.º. 10, Asociación de antiguos alumnos y amigos de la Universidad de Salamanca, Salamanca, 1972.
- MADRUGA MÉNDEZ, Joaquín, *Miguel de Unamuno, profesor y político*, Gráficas Cervantes, Salamanca, 2005.
- MAESTRO, Jesús G., *La expresión dialógica en el discurso lírico: la poesía de Miguel de Unamuno. Pragmática y transducción*, Reichenberger, Kassel, 1994.
- MAINER, José-Carlos, et alii (eds.), *En el 98: los nuevos escritores*, Col. Biblioteca filológica hispánica, n.º. 32, Visor, Madrid, 1997.

- MAÍZ, Claudio, «Historia, literatura y lengua en el epistolario de Ricardo Palma y Miguel de Unamuno», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 41, n.º. 1 (2006), pp. 35-49.
- MALDIVO MIGUEL, Eduardo, *Unamuno a la busca de inmortalidad: estudio "Del sentimiento trágico de la vida"*, Ediciones San Pio X, Salamanca, 1977.
- MANYÀ, Joan, *La teología de Unamuno*, Vergara, Barcelona, 1960.
- MAÑARA, Félix, *Unamuno, a la intemperie. Premio de Periodismo Miguel de Unamuno 1987*, Bermingham, [San Sebastián], 1998.
- MARCOS, Luis A., «Imagen de la intrahistoria en la obra de Unamuno», en ÁLVAREZ GÓMEZ, Mariano, y PAREDES-MARTÍN, M^a. del Carmen (coords.), *La filosofía de la historia a partir de Hegel*, Col. Aquilafuente, n.º. 155, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2009, pp. 135-152.
- MARCOS DE DIOS, Ángel, «Muerte e inmortalidad en Antero de Quental, según Unamuno», en FLÓREZ MIGUEL, Cirilo (coord.), *Tu mano es mi destino*, Col. Biblioteca Unamuno, n.º. 22, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2000, pp. 311-317.
- MARIAS, Julián, *Miguel de Unamuno*, Col. Austral, n.º. 412, Espasa Calpe, Madrid, 1997.
- MARICHAL, Juan, *El intelectual y la política: Unamuno, Ortega, Azaña, Negrín*, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes – Consejo Superior de Investigaciones, [Madrid], 1990.
- MARILL ALBÉRÈS, René, *Miguel de Unamuno*, Col. Clásicos del Siglo XX, La Mandrágora, Buenos Aires, 1955.
- MAROCO DOS SANTOS, Emanuel J., «Antropología unamuniana I. El hombre de carne y hueso: lectura de Thomas Carlyle», en *Igreja e Missão*, año LXI, n.º. 208 (may.-agos. 2008), pp. 213-232.
- «Antropología unamuniana II. Ser volitivo: presencia de Arthur Schopenhauer», en *Igreja e Missão*, año LXII, n.º. 210 (ene.-abr. 2009), pp. 3-17.
- «Antropología unamuniana III. Deseo de inmortalidad: afinidad literaria hacia Miguel de Cervantes y Calderón de la Barca», en *Igreja e Missão*, año LXIII, n.º. 215 (sep.-dic. 2010), pp. 527-545.
- «Antropología unamuniana IV. Hombre, en cuanto cosa, "res": re-lectura de Baruch Spinoza», en *Cuadernos del Tomás*, n.º. 3 (2011), pp. 73-84.

- «Antropología unamuniana V. Instintos de conservación y perpetuación: mediación de Charles Darwin», en *Cuadernos del Tomás*, nº. 4 (2012), pp. 87-98.
- «Antropología unamuniana VI. Principios ontológicos de unidad y continuidad del ser», en *Cuadernos del Tomás*, nº. 4 (2012), pp. 99-110.
- «El idioma castellano y la hispanidad en Miguel de Unamuno», en MORA GARCÍA, José Luis, et alii (eds.), *La Filosofía y las Lenguas de la Península Ibérica. Actas de las VIII y IX Jornadas Internacionales de Hispanismo Filosófico*, Fundación Ignacio de Larramendi, Madrid, 2010, pp. 509-534.
- «La consciencia histórica e intrahistórica en Miguel de Unamuno», en *Revista de filosofía. Euphyía*, vol. 5, nº. 9 (jul.-dic. 2011), pp. 109-136.
- «Los conceptos unamunianos de historia e intrahistoria en “En torno al casticismo”», en *Interpretaciones sobre la “Filosofía del Derecho” de Hegel. Congreso Internacional de la Sociedad de Estudios sobre Hegel*, nº. 4 (2011), pp. 104-112.
- «Unamuno: la figura de Darwin y la doctrina de la evolución», *Cuadernos del Tomás*, nº. 2 (2010), pp. 11-23.

MARRERO, Vicente, *El Cristo de Unamuno*, Rialp, Madrid, 1960.

MARTÍNEZ BARRERA, José María, *Miguel de Unamuno y el Protestantismo liberal Alemán: una aproximación crítica al estudio de la personalidad religiosa del escritor vasco*, Ministerio de Información y Turismo, Caracas, 1982.

MARTÍNEZ NADAL, Rafael, *Miguel de Unamuno, dos viñetas y José María Pla: hombre y poeta desterrados en París*, Casariego, Madrid, 2000.

MARTÍNEZ SÁURA, Santos, *Espina, Lorca, Unamuno y Valle-Inclán en la política de su tiempo*, Ediciones Libertarias, Madrid, 1998.

MARTÍNEZ SIERRA, Alejandro, *Lenguaje y dialogía en la obra de Unamuno*, Pliegos, Madrid, 1998.

MEDINA, César, *La existencia y la vida humana: un estudio sobre los fundamentos filosóficos de la antropología de Miguel de Unamuno*, Col. Studia Friburgensia, nº. 77, Éditions Universitaires, Fribourg, 1992.

- METZIDAKIS, Philip, *La Grecia moderna de Unamuno*, Col. Nuestro Tiempo. Arte y Cultura, nº. 20, Ediciones de la Torre, Madrid, 1989.
- MEYER, François, *La ontología de Miguel de Unamuno*, Col. Manuales Universitarios, nº. 9, Editorial Gredos, Madrid, 1962.
- MOELLER, Charles, *Miguel de Unamuno y la esperanza desesperada*, Gredos, Madrid, 1960.
- MORALEJO LASO, Abelardo, «Don Miguel de Unamuno, profesor de griego y de historia de la lengua castellana: impresiones y recuerdos de un alumno», en AA.VV., *Homenaje al Prof. Alarcos*, Universidad de Valladolid, Valladolid, vol. 2, 1966, pp. 329-352.
- MORASVERDES, El Chico de (pseudónimo), «Páginas pedagógicas. Unamuno catedrático», en *La Iberia. Semanario Independiente*, año IV, nº. 159 (05.V.1906), p. 4.
- MORÓN ARROYO, Ciriaco, «“Alma nacional”: el trasfondo sociológico de *En torno al casticismo*», en BERCHEM, Theodor, y LAITENBERGER, Hugo (coords.), *El joven Unamuno en su época. Actas del coloquio internacional Wurzburg 1995*, Junta de Castilla y León – Consejería de Educación y cultura, Valladolid, 1997, pp. 11-29.
- «Novela y pensamiento: *San Manuel Bueno, mártir*», en CHAGUACEDA TOLEDANO, Ana (ed.), *Miguel de Miguel de Unamuno. Estudio sobre su obra. I*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 23, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2003, pp. 153-162.
- «Unamuno y Ortega y Gasset: las variedades de la razón», en FLÓREZ MIGUEL, Cirilo (coord.), *Tu mano es mi destino*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 22, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2000, pp. 353-366.
- *Hacia el sistema de Unamuno: estudios sobre su pensamiento y creación literaria*, Col. Referencias, nº. 2, Cálamo, Palencia, 2003.
- MOTA, Francisco, *Papeles del 98*, Col. Más allá, nº. 92, Afrodísio Aguado, Madrid, 1950.
- MUÑOZ-ALONSO LÓPEZ, Gemma, «El tema de Dios en el pensamiento de Unamuno», en *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, nº. 21 (1986), pp. 195-202.
- NAVAJAS, Gonzalo, *Miguel de Unamuno: bipolaridad y síntesis ficcional. Una lectura posmoderna*, Col. Estudios Universitarios, nº. 1, PPU, Barcelona, 1988.
- NICHOLAS, Robert L., *Unamuno, narrador*, Col. Literatura y Sociedad, nº. 42, Castalia, Madrid, 1987.

- NOZICK, Martin, *Miguel de Unamuno: the Agony of Belief*, Princeton University Press, [Princeton], 1982.
- NUEZ, Sebastián, *Unamuno en Canarias: las islas, el mar y el destierro*, Universidad de La Laguna, La Laguna, 1964.
- OJALVO, M. Rosado, «El maestro», en *La tribuna Escolar. Semanario Estudiantil*, año II, n.º. 15 (18.III.1922), p. 3.
- OLASO, Ezequiel de, *Los nombres de Unamuno*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1963.
- OLIVEIROS, Ángel, «Unamuno e a educação», en *O Estado de S. Paulo. Suplemento Literário*, año IX, n.º. 400 (3.X.1964), p. 5.
- OLSON, Paul R., *The great chiasmus: word and flesh in the novels of Unamuno*, Col. Purdue Studies in Romance Literatures, n.º. 26, Purdue University Press, Indiana, 2003.
- *Unamuno, Niebla*, Col. Critical Guides to Spanish Texts, n.º. 40, Grant & Cutler, London, 1984.
- ONÍS, Federico, «Salamanca e Unamuno», en *O Estado de S. Paulo. Suplemento Literário*, año IX, n.º. 400 (3.X.1964), p. 1.
- *Unamuno en su Salamanca. Cartas y recuerdos*, Col. Acta Salmanticensia/Biblioteca Unamuno, n.º. 12, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1988.
- OROMÍ, Miguel, *El pensamiento filosófico de Miguel de Unamuno: filosofía existencial de la inmortalidad*, Espasa Calpe, Madrid, 1943.
- OROZ RETA, José, *El agonismo cristiano: San Agustín y Unamuno*, Col. Biblioteca Salmanticensis. Estudios, n.º. 84, Universidad Pontificia de Salamanca – Biblioteca de la Caja de Ahorros – M. P. de Salamanca, Salamanca, 1986.
- ORRINGER, Nelson, «Afirmar negando frente al Papa Pío X en *Del sentimiento trágico*», en CHAGUACEDA TOLEDANO, Ana (ed.), Miguel de *Miguel de Unamuno. Estudio sobre su obra. III*, Col. Biblioteca Unamuno, n.º. 35, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2008, pp. 145-154.
- *Unamuno y los protestantes liberales (1912): sobre las fuentes del sentimiento trágico de la vida*, Col. Biblioteca hispánica de filosofía, n.º. 98, Gredos, Madrid, 1985.

- «El horizonte krausopositivista de *En torno al casticismo*», en BERCHEM, Theodor, y LAITENBERGER, Hugo (coords.), *El joven Unamuno en su época. Actas del coloquio internacional Wurzburg 1995*, Junta de Castilla y León – Consejería de Educación y cultura, Valladolid, 1997, pp. 31-43.
- ORTIZ DE URTARAN, Félix, «Sentimiento trágico y ética de Unamuno», en *Lumen: Revista Seminario de Vitoria*, vol. 5, nº. 2 (abr.-sep. 1956), pp. 236-246.
- QUIMETTE, Victor, «Unamuno y la tradición liberal española», en GOMEZ MOLLEDA, M^a. Dolores (ed.), *Actas del Congreso Internacional del Cincuentenario de Unamuno*, Col. Acta Salmanticensia. Biblioteca Unamuno, nº. 13, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1989, pp. 69-80.
- *Los intelectuales españoles y el naufragio del liberalismo (1923-1936)*, Pre-Textos, Valencia, 1998.
- *Reason Aflame: Unamuno and the Heroic Will*, Col. Yale Romanic Studies. Second Series, nº. 24, Yale University Press, New Haven-London, 1974.
- ØVERAAS, Anne Marie, *Nivola contra novela*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 15, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1993.
- PADILLA NOVOA, Manuel, *Unamuno (1864-1936)*, Col. Biblioteca filosófica, nº. 10 Ediciones Orto, Madrid, 1994.
- *Unamuno, filósofo de encrucijada*, Col. Serie Historia de Filosofía, nº. 25, Cincel, Madrid, 1985.
- PAREDES MARTÍN, M^a. del Carmen, «Conocimiento y realidad en “Del sentimiento trágico de la vida”», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 35 (2000), pp. 77-94.
- «Saber y creer en “Del sentimiento trágico de la vida en los hombre y en los pueblos”», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 30 (1995), pp. 91-103.
- PARÍS, Carlos, *Unamuno: estructura de su mundo intelectual*, Col. Ámbitos Literarios, nº. 28, Anthropos, Barcelona, 1989.
- PASCUAL MEZQUITA, Eduardo, «Unamuno y Azaña: dos liberalismo en guerra civil», en CHAGUACEDA TOLEDANO, Ana (ed.), *Miguel de Unamuno. Estudios sobre su obra. IV*, Col.

Biblioteca Unamuno, nº. 37, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2009, pp. 275-291.

— *La intrahistoria del último Unamuno*, Departamento de Filosofía y Lógica y Filosofía de la Ciencia de la Universidad de Salamanca, Salamanca, 1993.

— *La política del último Unamuno*, Globalia Ediciones Anthema, Salamanca, 2003.

PAUCKER, Eleanor Krane, *Los cuentos de Miguel de Unamuno, clave de su obra*, Col. Biblioteca Vasca, nº. 13, Ediciones Minotauro, Madrid, 1965.

PÉREZ DE LA DEHESA, Rafael, *El grupo "Germinal": una clave del 98*, Col. Cuadernos Taurus, nº. 99, Taurus, Madrid, 1970.

— *Política y sociedad en el primer Unamuno (1894-1904)*, Col. Ariel Quincenal, nº. 84, Ediciones Ariel, Barcelona, 1973².

PÉREZ GUTIERREZ, Ubaldo, «Unamuno y La enseñanza del latín en España», en *Aula Abierta*, nº. 47 (1986), pp. 101-132.

PÉREZ, Modesto, «En torno al maestro. El tabernero de Salamanca», en *La Iberia. Semanario Independiente*, año IV, nº. 151 (10.III.1906), p. 1-2.

PÉREZ-LUCAS, M^a. Dolores, *Un agónico español: Unamuno, su vida, su obra, su tiempo*, Col. Biblioteca fundamento y futuro, Martín & Macías, Madrid, 1977².

PILDAIN, Antonio, «D. Miguel de Unamuno, hereje máximo y maestro de herejías (Carta pastoral)» en *Cuaderno gris*, nº. 6 (2002), pp. 259-268.

PIZÁN, Manuel, *El joven Unamuno: influencia hegeliana y marxista*, Ayuso, Madrid, 1970.

PROAÑO MURIEL, José, *Miguel de Unamuno, versión de una angustia*, Col. Meridiano, nº. 2, Vida Católica, Quito, 1970.

R., El C. de, «La voz del Maestro», en *La Tribuna Escolar. Semanario Estudiantil*, año II, nº. 15 (18.III.1922), p. 1.

RABATE, Jean-Claude, et alii (coord.), *Crise intellectuelle et politique en Espagne à la fin du XIX^e siècle*, Éditions du Temps, Paris, 1999.

— *Guerra de ideas en el joven Unamuno (1880-1900)*, Col. Ensayos, Biblioteca Nueva, Madrid, 2001.

- *Unamuno y Salamanca o la crónica del Otoño de 1891*, Col. Universidad, nº. 9, Ediciones Colegio de España, Salamanca, 1993.
- y RABATÉ, Colette, *Miguel de Unamuno: biografía*, Col. Memorias y biografías, Taurus, Madrid, 2009.
- RAMSDEN, Herbert, *The 1898 Movement in Spain: towards a Reinterpretation with Special Reference to "En torno al casticismo" and "Idearium español"*, Manchester University Press, Manchester, 1974.
- RAUT, François, «"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)», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 39 (2004), pp. 13-25.
- RELEGADO GARCÍA, Antonio, *El servo y el señor: la dialéctica agónica de Miguel de Unamuno*, Col. Biblioteca románica hispánica. Estudios y ensayos II, nº. 116, Gredos, Madrid, 1968.
- RIBAS, Pedro, «Unamuno lector de Hegel», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 29 (1994), pp. 111-121.
- *Para leer a Unamuno*, Col. Materiales. Alianza Serie, nº. 504, Alianza Editorial, Madrid, 2002.
- RIBBANS, Geoffrey, «Unamuno en 1899: su separación definitiva de la ideología progresista», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 12 (1962), pp. 15-30.
- *Niebla y Soledad: aspectos de Unamuno y Machado*, Col. Biblioteca románica hispánica II. Estudios y ensayos, nº. 162, Gredos, Madrid, 1971.
- RIBERA DE VENTOSA, Enrique, «Filosofía del lenguaje en Miguel de Unamuno», en *Verdad y vida: revista de las ciencias del espíritu*, vol. 45, nº. 177 (1987), pp. 31-48.
- «La crisis religiosa de Unamuno», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vols. 16-17 (1967), pp. 107-133.
- *Unamuno y Dios*, Col. Ensayos, nº. 20, Ediciones Encuentro, Madrid, 1985.
- RÍOS SÁNCHEZ, Patrocinio, *El reformador Unamuno y los protestantes españoles*, CLIE, Barcelona, 1993.

- RIVERA, Antonio, «Desconcertantes proposiciones de Unamuno para con el socialismo vasco, 1894-1906», en CHAGUACEDA TOLEDANO, Ana (ed.), *Miguel de Unamuno. Estudios sobre su obra. III*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 35, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2008, pp. 155-164.
- RIVERO GÓMEZ, Miguel A., «Desarrollo político en el joven Unamuno. Antecedentes de su etapa socialista», en CHAGUACEDA TOLEDANO, Ana (ed.), *Miguel de Unamuno. Estudios sobre su obra. III*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 35, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2008, pp. 165-179.
- «Unamuno y el euskera. Aproximación a las raíces de una relación conflictiva», en MORA GARCÍA, José Luis, et alii (eds.), *La Filosofía y las Lenguas de la Península Ibérica. Actas de las VIII y IX Jornadas Internacionales de Hispanismo Filosófico*, Fundación Ignacio de Larramendi, Madrid, 2010, pp. 535-559.
- ROBERTS, Stephen, «Miguel de Unamuno y su relación con el socialismo entre 1914-1924: una primera aproximación», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 43, nº. 1 (2007), pp. 89-98.
- *Miguel de Unamuno o la creación del intelectual español moderno*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 33, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2007.
- ROCAMORA, Pedro, *De Gongora a Unamuno*, C.S.I.C., Madrid, 1965.
- RODRÍGUEZ GUERRA, Alexandre, *Miguel de Unamuno e a lingua galega*, tresCtres, Santa Comba, 1999.
- RODRÍGUEZ, José Vicente, *Miguel de Unamuno: proa al infinito*, Col. Estudios y ensayos. Espiritualidad, nº. 73, BAC, Madrid, 2005.
- ROJAS, Carlos, *¡Muera la inteligencia! ¡Viva la muerte!: Salamanca, 1936, Unamuno y Millán Astray frente a frente*, Col. Memoria de la Historia. Siglo XX, nº. 6, Editorial Planeta, Barcelona, 1995.
- ROMERO FLÓREZ, Hipólito R., *Unamuno: notas sobre la vida y la obra de un máximo español*, Hesperia, Madrid, 1941.
- ROMERO LUQUE, Manuel, *Poesía y visión poética en don Miguel de Unamuno*, Col. Cuadernos de teoría de la literatura, nº. 3, Padilla Libros, Sevilla, 2001.

- ROMERO TOBAR, Leonardo (ed.), *El camino hacia el 98: los escritores de la restauración y la crisis del fin de siglo*, Col. Biblioteca filológica hispánica, nº. 33, Visor, Madrid, 1998.
- RUBIA BARCIA, José, (ed.), *Unamuno: creator and Creation*, University of Carolina Press, Berkeley – Los Angeles, 1967.
- RUBIO LATORRE, Rafael, «Unamuno educador», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 23 (1973), pp. 27-47.
- *Educación y educador en el pensamiento de Unamuno*, Col. Sinite Series, Ediciones "Instituto Pontificio San Pío X", Salamanca, 1974.
- RUIZ-MANJÓN, Octavio, y LANGA LAORGA, Alicia (eds.), *Los significados del 98: la sociedad española en la génesis del siglo XX*, Col. Historia Biblioteca Nueva, Biblioteca Nueva, Madrid, 1999.
- SÁENZ DE ZAITEGUI, Ainoa Begoña, «Metafísica de la maternidad: estudio comparativo de Dos Madres y La tía Tula de Miguel de Unamuno a la luz de Génesis 29-30», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 42, nº. 2 (2006), pp. 93-108.
- SALCEDO, Emilio, *Vida de don Miguel: Unamuno, un hombre en lucha con su leyenda*, Ediciones Anthema, Salamanca, 2005.
- SÁNCHEZ BARBUDO, Antonio (ed.), *Miguel de Unamuno*, Col. Persiles. Serie El escritor y la crítica, nº. 73, Taurus, Madrid, 1990.
- *Estudios sobre Galdós, Unamuno y Machado*, Col. Palabra en el tiempo, nº. 140, Lumen, Barcelona, 1981.
- SÁNCHEZ CALVO, Arsenio, *Miguel de Unamuno y E. M. Foerster. Temática y técnica novelística*, Col. Literatura, nº. 11, Universidad de Valladolid – Secretariado de Publicaciones, Valladolid, 1989.
- SÁNCHEZ ILLÁN, Juan Carlos (Prólogo de Eric STORM), *La nación inacabada: los intelectuales y el proceso de constitución nacional (1900-1914)*, Col. Historia Biblioteca Nueva, Biblioteca Nueva, Madrid, 2002.
- SÁNCHEZ ROJAS, José, *Sensaciones de Salamanca*, Diputación de Salamanca, Salamanca, 1990.
- SÁNCHEZ-GEY VENEGAS, Juana, «Filosofía y cristianismo en Miguel de Unamuno y su influencia en María Zambrano», en CHAGUACEDA TOLEDANO, Ana (ed.), *Miguel de Unamuno*.

Estudio sobre su obra. IV, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 37, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2009, pp. 199-203.

SÁNCHEZ-RUIZ, José M., «Dimensión mundana y social del ser, según Unamuno», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 12 (1962), pp. 31-74.

SANDOVAL ULLÁN, Antonio, «El concepto de mujer en el pensamiento de Miguel de Unamuno», en *Cuadernos Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 39 (2004), pp. 27-60.

SANZ ROIG, Diana, «Recepción del pensamiento político de Unamuno en *Mirador* (1929-1937): entorno a seis artículos y otras notas», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 45, nº. 1 (2008), pp. 157-176.

SARASA SAN MARTÍN, José, *El problema de Dios en Unamuno*, Diputación Foral de Bizkaia, Bilbao, 1989.

SASTRE, José Luis, *El Magisterio español. Un siglo de periodismo profesional*, Editorial Magisterio Español, Madrid, 1967.

SAVIGNANO, Armando, «Religión e ilusión en Unamuno: el nihilismo», en CHAGUACEDA TOLEDANO, Ana (ed.), *Miguel de Miguel de Unamuno. Estudio sobre su obra. I*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 23, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2003, pp. 185-193.

SEGARRA GUARRO, Rodrigo, «Eso Anthropos. Claves para la comprensión de la fe en don Miguel de Unamuno», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 30 (1995), pp. 125-134.

— «Razón y fe: de enemigos imprescindibles a enemigos ausentes», en FLÓREZ MIGUEL, Cirilo (coord.), *Tu mano es mi destino. Congreso Internacional Miguel de Unamuno*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 22, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2000, pp. 455-465.

SENABRE, Ricardo, «Los arquetipos temáticos en la literatura unamuniana», en GÓMEZ MOLLEDA, M^a. Dolores, (ed.), *Actas del Congreso Internacional del Cincuentenario de Unamuno*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 13, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1989, pp. 165-179.

- SERRANO ALONSO, Javier, et alii (eds.), *Literatura modernista y tiempo del 98: actas del Congreso Internacional, Lugo, 17 al 20 de noviembre de 1988*, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2000.
- SERRANO PONCELA, Segundo, *El pensamiento de Unamuno*, Col. Breviarios del Fondo de Cultura Económica, n.º. 76, Fondo de Cultura Económica, México, 1978.
- SERRANO, Susan, *The Will as Protagonist. The role of the Will in the Existentialist Writings of Miguel de Unamuno: Affinities and Divergences with Kierkegaard and Nietzsche*, Col. Biblioteca económica de cultura ecuménica. Serie literature, Padilla Libros, Sevilla, 1996.
- SHAW, Donald Leslie, *The Generation of 1898 in Spain*, Ernest Benn Limited, London, 1975.
- SINCLAIR, Alison, *Uncovering the Mind: Unamuno, the Unknown and the Vicissitudes of the Self*, Manchester University Press, Manchester, 2001.
- SOPEÑA, Federico, *Música y antimúsica en Unamuno*, Col. Cuadernos Taurus, n.º. 63, Taurus, Madrid, 1965.
- SOTO FERNÁNDEZ, Liliana, *La autobiografía ficticia en Miguel de Unamuno, Carmen Martín Gaité y Jorge Semprún*, Col. Pliegos de ensayo, n.º. 103, Pliegos, Madrid, 1996.
- STROM, Eric, *La perspectiva del progreso: pensamiento político en la España del cambio de siglo (1890-1914)*, Col. Historia Biblioteca Nueva, Biblioteca Nueva, Madrid, 2001.
- TARÍN IGLESIAS, Josep, *Unamuno y sus amigos catalanes: historia de una amistad*, Editorial Peñíscola, Barcelona, 1966.
- TELLECHEA IDÍGORAS, J. Ignacio, *Unamuno y los poetas*, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 1994.
- TOLLINCHI, Estaban, *La ontología de Unamuno*, Col. Mente y palabra, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, 1978.
- TORREALDAY, Joan Mari, *La censura de Franco y los escritores vascos del 98*, Col. Ttarttalo estudios, n.º. 4, Ttarttalo, Donostia, 1998.
- TUÑÓN DE LARA, Manuel, *Costa y Unamuno en la crisis de fin de siglo*, Col. Divulgación universitaria. Historia contemporánea, n.º. 69, Madrid, 1974.

- TURIEL, Pedro, *Unamuno: el pensador, el creyente, el hombre*, Compañía Bibliográfica Española, Madrid, 1970.
- TURIN, Yvonne, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902: liberalismo y tradición*, Col. Psicología y educación, Aguilar, Madrid, 1967.
- *Miguel de Unamuno universitaire*, Col. Bibliothèque Générale de l'École Pratique des Hautes Études, 6^e Section, S.E.VOL.P.E.N., Paris, 1962.
- TURNER, David G., *Unamuno's Webs of Fatality*, Col. Tamesis, n^o. 40, Tamesis Books, London, 1974.
- UNAMUNO ADARRAGA, Mercedes, «Don Miguel de Unamuno en mi recuerdo. Docencia y escuela», en *Didáctica: lengua y literatura*, n^o. 11 (1999), pp. 257-268.
- UNAMUNO PÉREZ, María de la Concepción, *Miguel de Unamuno y la cultura francesa*, Col. Acta Salmanticensia. Biblioteca Unamuno, n^o. 14, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1991.
- URRUTIA JORDANA, Ana M., *La poetización de la política en el Unamuno exiliado: "De Fuerteventura a París" y "Romancero del destierro"*, Col. Biblioteca Unamuno, n^o. 24, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2003.
- URRUTIA LEÓN, Manuel María, *Evolución del pensamiento político de Unamuno*, Col. Serie Letras, n^o. 31, Universidad de Deusto, Bilbao, 1997.
- VALDÉS, Mario J., «Amor y pedagogía y lo grotesco», en *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 13 (1963), pp. 53-62.
- *Death in the Literature of Unamuno*, Col. Illinois studies in language and literature, n^o. 54, University of Illinois Press, Urbana, 1964.
- y VALDÉS, María Elena, *An Unamuno source Book: a catalogue of readings and acquisitions with an introductory essay on Unamuno's dialectal enquiry*, University of Toronto Press, Toronto, 1973.
- VAUTHIER, Bénédicte, *"Niebla" de Miguel de Unamuno: a favor de Cervantes, en contra de los "cervantófilos"*, Peter Lang, Bern, 1999.
- «Ejercicio(s) de estilo(s) en Amor y pedagogía de Miguel de Unamuno: el Ars magna combinatoria del gran mixtificador unamuniano», en CHAGUACEDA TOLEDANO, Ana

- (ed.), *Miguel de Unamuno. Estudios sobre su obra. I*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 23, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2003, pp. 113-124.
- «Ironía, censura y retórica de la cólera en el diario éxtimo del exilio», en CHAGUACEDA TOLEDANO, Ana (ed.), *Miguel de Unamuno. Estudios sobre su obra. II*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 28, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2005, p. 113-127.
- *Arte de escribir con ironía en la obra narrativa de Miguel de Unamuno*, Col. Biblioteca Unamuno, nº. 27, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2004.
- VILANOVA, Antonio, y SOTELO VÁZQUEZ, Adolfo (eds.), *La crisis española de fin de siglo y la Generación del 98: Actas del Simposio Internacional (Barcelona, noviembre de 1998)*, Universitat de Barcelona, Barcelona, 1999.
- VILARROIG MARTÍN, Jaime, «La reflexión sobre el lenguaje en Don Miguel de Unamuno», en MORA GARCÍA, José Luis, et alii (eds.), *La Filosofía y las Lenguas de la Península Ibérica. Actas de las VIII y IX Jornadas Internacionales de Hispanismo Filosófico*, Fundación Ignacio de Larramendi, Madrid, 2010, pp. 493-508.
- VILLACORTA BAÑOS, Francisco, *Burguesía y cultura: los intelectuales españoles en la sociedad liberal, 1808-1931*, Col. Estudios de historia contemporánea Siglo XXI, Siglo Veintiuno de España, Madrid, 1980.
- VILLAMOR, Manuel, *Unamuno*, Col. Grandes escritores contemporáneos, nº. 18, E.P.E.S.A., [Madrid], 1970.
- VILLARRAZO, Bernardo, *Miguel de Unamuno: glosa de una vida*, Col. Biblioteca Bibliográfica Aedos, nº. 14, Aedos, Barcelona, 1959.
- VINUESA, José María, *Unamuno: persona y sociedad*, Col. Biblioteca Promoción del pueblo. Serie P, nº. 26, Editorial Zero, Algorta, 1970.
- WYERS, Frances, *Miguel de Unamuno: the contrary self*, Col. Tamesis. Serie A. Monografías, nº. 61, Tamesis Books, London, 1976.
- ZAVALA, Iris, *Unamuno y el pensamiento dialógico: M. de Unamuno y M. Bajtin*, Col. Ámbitos Literarios. Ensayo, nº. 37, Anthropos, Barcelona, 1991.
- *Unamuno y su teatro de conciencia*, Col. Acta Salmanticensia. Filosofía y Letras, nº. 17, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1963.

ZUBIZARRETA, Armando F., *Tras las huellas de Unamuno*, Col. Ser y tiempo, n.º. 26, Taurus, Madrid, 1960.

— *Unamuno en su Nivola*, Col. Persiles, n.º. 12, Taurus, Madrid, 1960.