

Emanuel José Maroco dos Santos

## La posición de Unamuno hacia la gramática, el latín y el griego (\*)

**Resumen:** *Unamuno fue un pensador comprometido con la realidad educativa de su España de finales del siglo XIX y principios del XX. De sus preocupaciones pedagógicas, se destacan sus reflexiones a propósito de la gramática, del latín y del griego. El presente estudio procurará desvelar el leitmotiv de la crítica unamuniana a la forma como dichas asignaturas eran impartidas en su época histórica con vistas a aclarar el alcance teórico de sus propuestas educativas.*

**Palabras claves:** *Pedagogía. Asignatura. Gramática. Latín, Griego.*

**Abstract:** *Unamuno was a thinker committed to the educational reality of Spain in the late nineteenth and early twentieth centuries. Among his pedagogical concerns, we highlight his reflections on grammar, Latin and Greek. This study will attempt to cast some light on the leitmotiv of Unamuno's criticism of the way these subjects were taught in his historical period, so as to clarify the theoretical scope of his educational proposals.*

**Keywords:** *Pedagogy. Subject. Grammar. Latin. Greek.*

### 1. Introducción

Unamuno es un autor señaladamente influenciado por el romanticismo y por la *Völkerpsychologie*, de Lazarus y Steintal. Dichos movimientos filosóficos, constituyéndose como los cimientos ideológicos de su primera etapa de formación

intelectual, se hacen sentir con mayor o menor intensidad, como veremos, en su pensamiento posterior, sobre todo en su pensamiento educativo.

En este estudio intentaremos desvelar las consecuencias filosófico-pedagógicas que dicho enraizamiento intelectual tuvo en la formación de su pensamiento educativo, mayormente en lo que concierne a la forma *sui generis* como concibió las asignaturas de Gramática, Latín y Griego, cuyo efecto más inmediato fue el de haberle alejado de la forma como eran concebidas en su época histórica. Asimismo, la crítica unamuniana lejos de que sea un momento meramente destructivo en la historia del pensamiento educativo español contemporáneo es más bien el punto de partida para la teorización del autor acerca del sentido y finalidad de cada una de dichas asignaturas, cuya significación y alcance teóricos nos merecen un análisis particular.

### 2. La Gramática clasificativa y su inutilidad

¡Qué triste es la edad en que nos entierran entre gerundios, pluscuamperfectos, elipses, los novísimos Jeroboam, Salomón, David, Ámsterdam! Gracias a que no hacemos caso de ello... Ve y di que se puede enseñar una lengua sin una palabra de pretérito, ni de pluscuamperfecto ni de subjuntivo, ni de gerundio, y enseñarla más doctrinal, más científicamente que con gramática; caen sobre tí [**sic**] todos los maestros de escuela, verdugos de la niñez, sacos de gramática ramplona, ganapanes

de la educación, toda esa plaga que, con la mejor intención del mundo, están haciendo un daño irreparable. Da pena ver una escuela, oír lo que les enseñan, y cómo les enseñan (Unamuno, 1996, 31).

Si hay algún aspecto característico, dentro del pensamiento unamuniano, que se repite sin grandes cambios teórico-conceptuales a lo largo de su extensa obra, ese es sin duda el de su oposición visceral hacia la gramática. Sin embargo, dicha oposición no supone, como es obvio, una crítica a todo tipo de gramática sino más bien a la meramente clasificativa o descriptiva (Unamuno, 1971, 1312-1313). Otra actitud es la que el autor mantiene con la gramática científica o natural, ya que, a su juicio, esta es la única que permite la comprensión de la estructura y organización del idioma a partir de su “desarrollo histórico” (Herrero Castro, 1991, 74-75). Pero aquí lo que realmente nos importa es la relación que Unamuno mantuvo con la gramática clasificativa que, según su informe, no es más que una expresión dañina del hediondo clasificacionismo, al que combate con vehemencia (Unamuno, 1918). Y es lo que, realmente, nos importa –decíamos–, porque esta constituye una de las posiciones teóricas más conocidas de Unamuno y que más impacto tuvo en sus lectores y que, por ende, más páginas de reflexión suscitó entre sus comentaristas e intérpretes. Saber si Unamuno lleva razón o no en su crítica hacia la gramática clasificativa es algo a lo cual intentaremos contestar. Sin embargo, una cosa nos parece clara, fue el exceso de gramaticismo lo que llevó a Unamuno a su oposición hacia la gramática clasificativa, que, pese a su equivocación, tuvo, por lo menos, el mérito de poner de relieve la importancia de otros métodos importantes en el aprendizaje de la lengua. Analicemos, pues, los fundamentos de la crítica unamuniana hacia la gramática empezando por la conferencia que nuestro autor pronunció en la *Sociedad de Ciencia de Málaga*, el 23 de agosto de 1906, donde afirmó que la gramática clasificativa es una de las “supersticiones fetichistas” del profesorado, sobre todo del maestro de primeras letras, dado que ella nos puede servir como guía en la interpretación de su pensamiento. Escribe Unamuno, en la mencionada ocasión:

La forma aguda de este infecundo clasificacionismo nos la ofrece la gramática. La gramática es una de las supersticiones fetichistas del maestro, y la gramática es una de las cosas más inútiles que se enseñan. Puede muy bien enseñarse una lengua sin enseñar gramática (Unamuno, 1971, 209).

Para el rector salmantino, la gramática clasificativa o descriptiva, cuya génesis radica en la lógica aristotélica y en la ideología escolástica, es algo puramente “notarisco o inventarial”, que no tiene otra función que no sea la de catalogar las formas del lenguaje (Unamuno, 1966, 1005). Cabría subrayar, también, en este respecto, que, según Unamuno, en su época histórica, dicha concepción gramatical, nefasta desde sus principios, hallaba su apoyo teórico en la filosofía spenceriana, que identifica el conocer con el nombrar (1918). Sin embargo, la honda convicción de don Miguel radicaba en el hecho de que la mera denominación gramatical de los tiempos verbales y de las formas sintácticas o morfológicas del lenguaje no ayudaba, en nada, ni a la comprensión ni al uso del idioma castellano (Unamuno, 1966, 1005). Por ello, se rebeló en contra de la utilización de este tipo de gramática dentro de las escuelas primarias, ya que su utilización, no permitiendo un mejor uso de la lengua, tendía a dispersar la atención de los estudiantes, al mismo tiempo que mantenía viva la agonizante ideología de la Edad Media. Por ello, compartimos la interpretación de Herrero Castro cuando sostiene que la crítica de don Miguel hacia la gramática clasificativa se fundamenta en dos aversiones filosóficas de nuestro autor: primero, en su antipatía hacia la ideología escolástica (Herrero Castro, 1991, 74); y, después, en su aversión hacia el clasificacionismo spenceriano (Herrero Castro, 1991, 74-75). Ahora bien, más allá de saber si la gramática clasificativa proviene o no de la lógica aristotélica o de la ideología escolástica, cuya proveniencia solo podrá resultar nefasta para un intelectual que asume como suyos los principios estrictos del romanticismo, sobre todo el que se refiere a la negación de todos los principios y formas externas al hombre, nos parece claro que hay un cierto error por parte de Unamuno al considerar que el nombrar o el catalogar las formas de lenguaje no permita el conocimiento de la lengua.

En efecto, basta no pasar por alto lo que implica la catalogación de los verbos o de los elementos que constituyen una frase para percibir que, al decirse futuro, presente y pasado o al decirse sujeto y predicado, no solo se nombra sino que se toma conocimiento de las formas verbales y de los elementos que componen una frase. Por lo demás, la gramática clasificativa, al enseñar las reglas de conjugación de los verbos y las reglas de construcción de las frases, ayuda a que los alumnos conozcan y manejen mejor el idioma, y que lo hagan de forma consciente o refleja. Asimismo, y en contra de lo que afirma Unamuno, el clasificar tiene un fin ulterior a la mera clasificación o acción de clasificar, ya que el nombrar es ya, lo deseado o no nuestro autor, una forma de conocer.

(1) ¿Hay quien crea que porque le llamemos a tal tiempo del verbo pluscuamperfecto han de usarlo mejor los que conozcan este nombre? Y téngase en cuenta, además, que mucho, muchísimo de eso que se enseña como gramática, es ideología, e ideología escolástica, ideología mala: es el detritus a que ha venido a parar, rodando a las escuelas primarias, la escolástica. En la escuela primaria es donde se refugió el paganismo moribundo, y en la escuela primaria se refugia, en forma de gramática, la ideología seca de la Edad Media (Unamuno, 1971, 207).

(2) Pero lo más grave de ese Epítome es lo grave de casi todos nuestros libros de texto, es lo grave de nuestra enseñanza, es el vicio radical y cardinal y capital –porque ese vicio es a la vez raíz y gozne y cabeza– de nuestra pedagogía corriente. Y este vicio es el clasificacionismo, es la manía de clasificar por clasificar, sin fin ulterior. Diríase que se padece aquel error fundamental de la filosofía mecanicista de Spencer; el error de que conocer es clasificar. Con lo que se le quita al conocimiento su origen intuitivo (Unamuno, 1918).

Para Unamuno había otro problema, y no menos importante, inherente a la gramática clasificativa y este era el que se refería al hecho de que dicha concepción gramatical supusiese el lenguaje como “algo muerto” y “mecánico”; lo que tendía a

reducir el idioma a formas preestablecidas que lo privaban de su actividad y vida propias (Unamuno, 1966, 1005-1006). Fue precisamente este hecho el que llevó a Unamuno a criticar a todos los literatos españoles que utilizaban el idioma castellano de acuerdo con las formas sintácticas y morfológicas establecidas por la *Real Academia Española de la Lengua*, en vez de utilizarlo como lo hace el propio pueblo (Unamuno, 1966, 1005-1006). No nos extraña, pues, que Unamuno, al considerar los mencionados errores inherentes a la gramática clasificativa, no se cohibiese de criticar, con vehemencia, (1) el *Epítome de la Gramática Castellana*, (2) la *Real Academia Española de la Lengua* y (3) a Rufino José Cuervo, el gran preceptista de la gramática académica. Y los ha criticado no solo porque creía que la gramática descriptiva no enseñaba a “hablar” ni a “escribir correctamente”, sino también porque consideraba que la *Real Academia de la Lengua* no debería tener ninguna fuerza legislativa sobre la lengua española (Unamuno, 1968b, 431). Por lo demás, tampoco concordaba con Rufino José Cuervo (Unamuno, 1968b, 626), sobre todo en cuanto a su tesis de que la universidad debía asumir como suya la misión de “enseñar a hablar al pueblo” (Unamuno, 1968b, 627-628), ya que, apoyándose en su formación romántica, consideró que la lengua del pueblo debería ser más bien el referente de todos los intelectuales e, incluso, de la propia universidad. Lo que equivale a decir que, para Unamuno, era el pueblo el que debería enseñar a hablar a la universidad y no esta a aquel. De este modo percibimos que, por detrás de la oposición de Unamuno hacia la *Real Academia Española de la Lengua* y a la universidad, en cuanto instituciones legislativas del propio castellano, late la idea de que el pueblo es el referente último de la propia lengua, que es su sustrato ontológico y que, por ello, es la única instancia donde alumnos, profesores y literatos deberían apoyarse para determinar la corrección o no de sus expresiones lingüísticas. Por ello concordamos con Morón Arroyo cuando sostiene que la crítica de Unamuno a la gramática clasificativa parte de la idea de que la lengua es un organismo vivo cuya estructura y organización son independientes de cualquier cuerpo legislativo externo e independiente de la misma lengua (Morón Arroyo, 2003, 57). A este propósito es muy sugestiva la solución que Unamuno propuso

para combatir el formalismo lingüístico impuesto por la *Real Academia de la Lengua*. Su solución es: lo fundamental, en el aprendizaje del idioma, es aprender el significado lexical y hacer muchos “ejercicios de redacción” (Unamuno, 1970, 238), teniendo siempre por base el idioma popular. El hecho de que hayamos calificado la solución unamuniana de sugestiva radica en nuestra creencia de que, al lado de los ejercicios gramaticales, que son poco del gusto de nuestro autor, hay que potenciar, también, el horizonte lexical de los estudiantes y promover la libre redacción. No basta saber las reglas gramaticales, hay que saber aplicarlas. Por lo demás, es evidente que muchas de las deficiencias lingüísticas radican también en la falta de vocabulario.

Sin embargo, aunque Unamuno tenga razón en el hecho de que la lengua se aprende a partir de la potenciación del horizonte lexical de los alumnos y de los ejercicios de redacción, hay que criticar su tesis de que la gramática clasificativa no tiene ninguna importancia en el aprendizaje de la lengua. Asimismo, si se valoran las ideas unamunianas de que la gramática priva a la lengua de su actividad y vida propias y de que la *Real Academia de la Lengua* transforma la lengua, que es en sí algo vivo y orgánico, en algo muerto y mecánico verificamos, desde luego, que en la formulación de dichas ideas late la formación romántica de Unamuno, que le impide ver el problema en todas sus dimensiones. Analicemos sus tesis una por una. Unamuno afirma que el referente último de la lengua es el pueblo. Y en dicha afirmación lleva absoluta razón, si entendemos por pueblo todos los individuos que componen una determinada comunidad lingüística. Pero después sostiene que, siendo el pueblo el referente último, no puede haber ningún órgano legislativo de la lengua externo al propio pueblo. Y en esto ya no concordamos con Unamuno, ya que creemos que su concepto de libre cambio no permitiría *per se* la uniformación u homogeneidad de la lengua. Si el pueblo fuese el único órgano legislativo, el léxico español sería asimétrico en toda España. Por lo demás, el deseo unamuniano de uniformación del idioma escrito con el hablado maximizaría la heterogeneidad del idioma que pasaría a estar sujeto a los cambios de pronunciación de las demás provincias españolas. En el fondo creemos que, al

igual que Unamuno, es el pueblo el referente último del idioma, y que este evoluciona según las necesidades lingüísticas de aquel, pero creemos, también, que es necesaria una instancia externa al propio idioma que lo mantenga homogéneo en el espacio y en el tiempo. Con respecto de la tesis unamuniana de que la gramática rompe con la vida y actividad del idioma tenemos las mayores reservas. La gramática tiene su génesis en el idioma, ya que la gramática se constituyó a partir de la forma como este está organizado. Por ello, las reglas gramaticales sirven para que los alumnos comprendan el propio idioma, esto es, para que aprendan su dinámica propia. Por lo demás, la famosa libertad lingüística que Unamuno tanto reclama estuvo, desde siempre, consagrada a los literatos. De hecho, al poeta, al novelista y al dramaturgo, desde siempre, estuvo consagrada dicha libertad lingüística. Estos utilizan el idioma de la forma que creen más proficua a su quehacer intelectual. De ahí, la expresión de estilo literario. En relación con el común utilizador de la lengua, no creemos que dicha libertad sea un requisito indispensable. Y en cuanto a su tesis de que la gramática no enseña a hablar con corrección, creemos que Unamuno no lleva, igualmente, razón, puesto que si alguna función tiene la gramática, esa es la de enseñar a utilizar la lengua. No es aceptable la idea de que el pueblo conozca mejor el idioma que la propia universidad. Es la universidad la que debe enseñar al pueblo a hablar y no el pueblo a la universidad, como Unamuno pretende, aunque la lengua tenga su origen en el pueblo y evolucione según sus necesidades. Aquí, la distinción entre los usos consciente e inconsciente de la lengua es fundamental. Y así planteado el problema, creemos que las reflexiones de Unamuno acerca de la gramática solo tienen sentido en cuanto nos alertan sobre los excesos del gramaticismo y en cuanto proponen la potenciación del horizonte lexical y los ejercicios de redacción como elementos, igualmente, necesarios en el aprendizaje del idioma, ya que es ingenuo creer, y lo afirmamos, ahora, en la misma línea de Unamuno, que el conocimiento de todas las reglas gramaticales permita, por sí solo, que el alumno redacte con corrección un texto, porque una cosa es el *saber* y otra el *saber hacer*.

Se le provee al alumno de una porción de moldes para quesos, moldes de todos tamaños y de todas formas, pero como no tiene leche, no puede hacer quesos; si la tuviera, los haría aunque fuese sin moldes, a mano. Contenido y no continente es lo que hay que dar; hacerle que se ejercite en hablar y escribir y no gramática; significados de voces y no análisis analógico gramatical (Unamuno, 1971, 209).

En resumen, la propuesta educativa de Unamuno concerniente a la asignatura de *Gramática Castellana* consiste en su inmediata suspensión y sustitución por la de *Lengua Castellana*. Para Unamuno, y esta es la tesis que cristaliza en sus ensayos, la gramática clasificativa, de inspiración aristotélico-escolástica, era profundamente despreciable. En dicha toma de posición se hace perceptible su oposición hacia la concepción epistemológica de Spencer, donde el conocer y el nombrar son realidades equivalentes. Y se hace perceptible –decíamos– porque, para Unamuno, la clasificación o descripción denominativa de los tiempos verbales y de las formas sintácticas o morfológicas de la lengua no ayuda a que los alumnos de los tres grados de enseñanza comprendiesen mejor su estructura y organización ni aprendiesen a hablar y escribir con mayor corrección. Por ello, propuso el aprendizaje del significado lexical y los ejercicios de redacción como métodos de enseñanza capaces de sustituir a la gramática clasificativa, al mismo tiempo que hizo hincapié en la excelencia de la gramática natural, como ciencia capaz de estudiar la lengua en su desarrollo histórico, desde su matriz lingüística hasta su desarrollo actual.

### 3. El *Latín* y el conocimiento histórico del castellano

Lengua universal el latín primero, instrumento de regeneración después, vaso de ideologuerías más tarde, su enseñanza ha tenido fines algo diferentes en el decurso de los siglos. Y hoy, ¿para qué sirve? [...] Enderezando el estudio del latín, y no del latín clásico solo, al conocimiento histórico del castellano, pero con juicio y ciencia, se prepararía a las

generaciones futuras para que hicieran un uso más racional y seguro de su lengua, que adquiriría así mayor precisión, fecundidad y libertad. A la vez ganarían no poco en cultura intelectual (Unamuno, 1966, 877 y 889).

El problema del estudio del latín fue planteado por Unamuno en tres momentos de su extenso quehacer filosófico. Nos referimos, en concreto, a su obra *La enseñanza del latín en España*, de 1894; y a sus ensayos “La cuestión del latín”, de 1907, y “Disociación de ideas”, de 1914. Y en todos ellos se descubre la misma toma de posición de nuestro autor, que, a través de un planteamiento eminentemente utilitarista, limita el *modus* de enseñanza del latín a su *telos* educativo. Esta es, además, la forma como plantea explícitamente el problema en la mencionada obra de 1894, como lo prueba el hecho de haber planteado las cuestiones del “cómo”, “por qué” y “para qué” de la enseñanza del latín de forma conjunta (Unamuno, 1966, 875).

Si se analiza con algún detalle su obra *La enseñanza del latín en España*, de 1894, pronto se nos hará patente que Unamuno, al ser consciente de que el latín tuvo diferentes utilidades a lo largo de la historia, propuso una nueva finalidad para su enseñanza que –al alejarse de la que tuvo en la Edad Media, en el Renacimiento y en la Escuela de Port-Royal, donde fue concebido, respectivamente, como un “idioma universal de doctos y letrados”, como un medio de “regeneración cultural” (Unamuno, 1966, 876) y como una forma de formación del “tecnicismo gramatical” (877)– se consubstanció en la idea de que dicho estudio podría ser una puerta de acceso para el conocimiento científico del idioma castellano. Por ello, concordamos con la interpretación de Pérez Gutiérrez cuando afirma que el punto clave para la legitimación unamuniana del estudio del latín radicaba en la posibilidad del conocimiento del idioma español (Pérez Gutiérrez, 1986, 107-108).

El rector salmantino, al partir de dicho supuesto teórico, se opuso, de forma paradójica, tanto a los argumentos que, en su época histórica, se esgrimían *en favor* como *en contra* de la enseñanza del latín. Pero, ¿por qué se opuso Unamuno a los argumentos que se esgrimían, en su época,

en favor de la enseñanza del latín, si él también la defendía? Se opuso, hay que afirmarlo, (1) porque los intelectuales que defendían su enseñanza lo hacían intentando preservar su modelo de estudio antiguo, (2) porque su aprendizaje y manejo no permitía la asimilación de la cultura clásica, (3) porque las literaturas modernas, siendo superiores a las clásicas, podían sustituir con ventaja la educación greco-romana (Unamuno, 1966, 878), (4) porque su aprendizaje sólo servía a los curas y a los profesores y no a sus alumnos que, lo olvidaban después de haber superado los exámenes (Unamuno, 1966, 877-878) y, (5) finalmente, porque el desarrollo de otras ramas del saber humano más importantes que el latín exigía que se redujera su carga horaria y, por ende, la forma de enseñarlo (Unamuno, 1966, 878). Y se opuso, también, a los que defendían su supresión, porque, a su juicio, los argumentos esgrimidos en contra de su enseñanza, (1) como la “ausencia de utilidad práctica” y (2) los “escasos resultados de su estudio”, no tenían razón de ser (Unamuno, 1968b, 516) si el antiguo modelo de enseñanza, de matriz escolástica, fuese sustituido por el suyo, esto es, si el estudio del latín se convirtiese en un medio para la comprensión científica del idioma castellano.

Ahora bien, si, para Unamuno, las nuevas disciplinas humanas que surgieron a partir de la segunda mitad del siglo XIX menguaron la importancia del latín y si, como consecuencia de ello, el tiempo que puede dedicársele en la enseñanza secundaria es claramente menor (Unamuno, 1966, 878), ¿qué finalidad debe tener y qué metodología debe ser implantada para concretar su estudio? Las respuestas que Unamuno dio a dichas cuestiones son bastante sencillas. En primer lugar, y esto ya lo hemos puntualizado, su posición, en lo que respecta a su finalidad, es la de que el estudio del latín debería estar dirigido al “conocimiento histórico” y científico del castellano, de tal forma que las “futuras generaciones” pudiesen hacer un “uso más racional y seguro de su idioma” (Unamuno, 1966, 877 y 889). Y después, en lo que concierne a su método de enseñanza, su tesis, teóricamente influenciada por el evolucionismo, consiste en la adopción del método histórico-comparativo. La razón de la preferencia unamuniana por dicho método estriba en el hecho de que Unamuno, influenciado por Darwin, percibió

que todas las disciplinas del saber humano sólo pueden ser estudiadas como realidades en permanente desarrollo, es decir, en proceso, o sea, *in fieri*. No extraña, pues, que Unamuno, al aceptar como suya la visión genética de la realidad, considerase que el idioma castellano, en cuanto “organismo vivo”, debiese ser estudiado a partir de un análisis “histórico-comparativo”, desde su matriz latina hasta su desarrollo actual (Unamuno, 1966, 879). Cabría subrayar, tan solo, a este propósito que dicha interpretación la hizo, igualmente, Pérez Gutiérrez, cuando percibió que la base teórica del pensamiento lingüístico del rector salmantino radicaba en el movimiento ideológico “histórico-comparativo” (Pérez Gutiérrez, 1986, 111). Y en lo que concierne al tema es más que sugestivo el hecho de que Unamuno haya sido profesor de *Filología comparada del latín y castellano* en la Universidad de Salamanca.

La tradición de la enseñanza del latín, bastante debilitada y desprestigiada en la conciencia de la opinión pública, se remozó cobrando nueva vida al nacer la lingüística histórico-comparativa. El pasado ha recobrado nuevo interés como germen y razón de ser del presente, la tradición como base de todo progreso. La doctrina de la evolución ha hecho que se considere todo momento como punto de un proceso en que halla su justificación, todo hecho como un producto, y que se busque en el génesis de las cosas la explicación de éstas. Exponer cómo se formó esto o lo otro es dar su razón de ser y desplegar su contenido. El principio de unidad y la doctrina de la evolución son hoy las ideas madres en la ciencia (Unamuno, 1966, 879).

Unamuno creyó que los estudiantes españoles podrían sacar varias ventajas a partir de la concreción de este nuevo método de enseñanza. Analicémoslas, pues, una por una. En primer lugar, y a través de la influencia de Darwin, los estudiantes podrían obtener un conocimiento científico de la formación histórica del léxico castellano a partir de su génesis latina (Unamuno, 1966, 879), así como comprender los principios inherentes a la formación orgánica de los vocablos como el de la *lucha por la vida*, el de la *adaptación al medio* y el de la *selección del más apto* (Unamuno, 1966, 883). En segundo lugar, y

bajo la influencia de la *Völkerpsychologie*, podrían tomar, igualmente, conocimiento del espíritu de su pueblo que se halla sedimentado en cada uno de los vocablos de su idioma (Unamuno, 1966, 879-880). En tercer lugar, y en este aspecto se denota su formación positivista, podrían adquirir el “sentido científico” a través del análisis de los vocablos, que considera como hechos vivos e inmediatos (Unamuno, 1966, 880), así como ejercitarse en el “método inductivo” (Unamuno, 1966, 882). Y en cuarto lugar, podrían aumentar la fecundidad y libertad de la lengua castellana a través de la formación de nuevos vocablos (Unamuno, 1966, 884), con vistas a liberarla de la sujeción de la *Real Academia Española de la Lengua*, en cuanto cuerpo legislativo del idioma castellano (Unamuno, 1966, 884).

Para Unamuno, el estudio del latín debería suponer el estudio conjunto del *alto* y del *bajo latín*, ya que el léxico de las lenguas neolatinas, en general, y del castellano, en particular, está formado por la yuxtaposición de elementos semánticos de origen tanto erudito como popular (Unamuno, 1966, 886) como ponen de relieve los “dobletes” (Unamuno, 1968b, 518). De este modo, Unamuno se aleja una vez más de la forma como era enseñado el latín, en su época histórica, ya que consideraba que el mero estudio del latín clásico no hacía justicia a la formación del castellano que se estructura, fundamentalmente, a partir del bajo latín. En lo que concierne al tema, el hecho de que Unamuno hubiese utilizado, en su cátedra de *Filología comparada del latín y castellano*, el *Manual de gramática histórica de la lengua castellana* de Ramón Menéndez Pidal, pone de relieve la importancia que nuestro autor concedía al doble origen latino del castellano (Unamuno, 1968b, 517-518). Por lo demás, la importancia de la enseñanza del castellano a partir de este doble origen de los romances se hacía sentir, de forma muy decisiva, en el hecho de que el *bajo* y el *alto latín* fuesen, simultánea y respectivamente, los elementos diferenciadores y unificadores de las lenguas neolatinas (Unamuno, 1968b, 518); lo que es particularmente decisivo, ya que permitiría que los alumnos comprendiesen los elementos que separan e integran los varios idiomas romances entre sí. Sin embargo, Unamuno, en su ensayo “La cuestión del latín”, de 1907, volvió a replantear el problema sobre el sentido de la enseñanza

del latín en la enseñanza secundaria. Y al hacerlo introdujo un dato nuevo. Según su parecer deberían reemplazarse las cátedras de *Latín* por las de *Gramática histórica castellana* y de *Lingüística comparada de las lenguas neolatinas*. Pues bien, si es cierto que, en un primer análisis, Unamuno parece alejarse de su defensa inicial en favor de la enseñanza del latín, en un segundo análisis, mirando más de cerca su propuesta, percibimos que la enseñanza del latín continúa siendo un postulado del autor, y que ella corona sus propuestas hechas trece años antes en su obra *La enseñanza del latín en España*, de 1894. De hecho, basta no pasar por alto los títulos de las asignaturas que propuso en 1907 para percibir que por detrás de aquellas radica la comprensión de la lengua castellana a partir de un análisis genético que tiene como punto de partida el *alto* y el *bajo latín*. Con dicha propuesta, pues, Unamuno concretó lo que trece años antes tenía tan solo sugerido.

Donde, en efecto, Lepetit da, a mi juicio, en el clavo, es cuando establece que la razón principal para que estudiemos el latín está en nuestro propio idioma, el de España y la Argentina, el idioma castellano.

Yo no creo que el latín deba ser hoy un conocimiento exigible a todo bachiller, algo que deba entrar en aquel mínimo que se debe pedir a todo hombre que aspire a pasar por culto, pero sí creo que todos los encargados de enseñar la lengua castellana deben saberlo y que estaría muy bien que lo supiesen cuantos aspiren a manejarla literalmente.

No digo que en la segunda enseñanza argentina —y quien dice argentina dice española o de otra nación cualquiera de lengua castellana— haya de establecerse cátedras de latín, pero sí creo que en esa nación debería haber, si es que no las hay ya, cátedras de gramática histórica castellana y de lingüística comparada de las lenguas neolatinas. Y creo que a los encargados de enseñar castellano más luego debería exigírseles que las cursaran y que los escritores ganarían mucho con adquirir tal conocimiento (Unamuno, 1968b, 517).

Cabría puntualizar, tan solo, que, en su ensayo “Disociación de ideas”, de 1914, Unamuno presentó las últimas virtudes que el estudio del latín podría conferir a sus estudiantes, y que se refieren a la “gimnasia intelectual” (Unamuno, 1968b, 411). Dichas virtudes, esencialmente metacognitivas, son dos: el desarrollo de la *memoria* y el de la *inteligencia*. Si el desarrollo de la memoria es evidente por sí mismo, y es el que se refiere a la necesidad de aprender su extensa estructura morfosintáctica, el desarrollo de la inteligencia, no tan evidente, tiene que ver con el hecho de que el estudio del latín obliga a que los alumnos piensen a través de una estructura sintáctica diferente de la del castellano (Unamuno, 1968b, 412). Por ello, concordamos una vez más con la interpretación de Pérez Gutiérrez, ya que este comentador no deja de destacar, también, las virtudes metacognitivas que proporciona el latín, según las propuestas educativas del rector salmantino, y que tienen que ver con el desarrollo de la inteligencia y de la memoria (Pérez Gutiérrez, 1986, 112-113). En todo el caso serían necesarios estudios empíricos para corroborar dicha tesis unamuniana.

Es un error el de creer que para el estudio de las lenguas, y, sobre todo, de las antiguas clásicas, se exija ante todo memoria. La traducción es una de las tareas que más sutil inteligencia exigen. Decir en castellano, en verdadero y genuino castellano, lo que otro pensó en otra lengua, exige un gran esfuerzo si ha de hacerse bien. Es cambiar, no de vestido, sino de carne, a una idea. Y esta tarea se dificulta y complica si se trata de traducir de una lengua clásica antigua (Unamuno, 1968b, 411).

En resumen, para Unamuno, la antigua asignatura de *Latín* debería ser sustituida por las de *Gramática histórica castellana* y de *Lingüística comparada de las lenguas neolatinas*. En dicha toma de posición se denota la influencia que el evolucionismo darwiniano tuvo en su formación intelectual, como lo prueba el hecho de que Unamuno conciba el idioma como un “organismo vivo” en desarrollo permanente. De este modo, Unamuno percibió que la enseñanza del latín, que perdía importancia para las nuevas asignaturas que irrumpieron a mediados del siglo XIX,

estaría legitimada si el latín dejase de ser enseñado como lo fue hasta su época histórica para pasar a ser enseñado como un medio para el “conocimiento científico e histórico del castellano”. Unamuno, al concebir de este modo la finalidad del estudio del latín, percibió que la comprensión del idioma castellano suponía su análisis genético a la luz del alto y bajo latín, ya que en el castellano, y no solo en el castellano sino en todas las lenguas neolatinas, se perciben elementos de origen tanto erudito como popular, como lo demuestra la existencia de los dobles. Por lo demás, si se tiene en consideración su obra *La enseñanza del latín en España*, de 1895, que se ubica dentro del primer periodo de su formación intelectual, y por ello influenciada por la *Völkerpsychologie* y por el positivismo, el estudio histórico-comparativo del castellano permitiría, también, el desvelamiento del *Volksgeist* español y el desarrollo del “espíritu científico”, ya que los alumnos tendrían que estudiar la estructura lexical del idioma castellano, esto es, cada uno de sus vocablos como “hechos vivos” y, a través de un “método inductivo”, llegar hasta su matriz latina. Cabría afirmar, a este propósito, cómo Unamuno tuvo ocasión de puntualizar en su ensayo “Disociación de ideas”, de 1914, que el estudio del latín podría potenciar, incluso, el desarrollo de capacidades metacognitivas de los alumnos españoles como la *memoria* y la *inteligencia*.

#### 4. El Griego y el idioma como manifestación del espíritu

No quiero hacer helenistas, sino hombres cultos con sentido del espíritu clásico helénico y gusto por la antigüedad (Unamuno, 1970, 240).

Cuando un investigador se propone interpretar el pensamiento unamuniano acerca de la enseñanza del griego lo primero que se le ocurre mencionar en su investigación es que Unamuno fue catedrático de *Lengua y literatura griegas*, en la Universidad de Salamanca, desde 1891 hasta 1924; que fue, por lo tanto, profesor de filología griega durante 33 años, desde el año en que ganó su oposición hasta el año de su exilio.



Sin embargo, por más paradójico que nos pueda parecer, lo cierto es que sobre la lengua y literaturas griegas el bilbaíno poco o nada nos dijo en su extenso quehacer ensayístico. Asimismo, no constituye ninguna injusticia el afirmar que Unamuno poco o nada dijo o investigó sobre filología griega y que apenas se limitó a cumplir con su deber de profesor de la Universidad de Salamanca, como además lo han revelado muchos de sus comentaristas. Y si esto es así, ¿qué interés puede tener una investigación sobre su docencia? La respuesta nos parece sencilla: tiene sumo interés filosófico, ya que nos permite determinar el *modus* y el *telos* de la enseñanza del griego, según las propuestas educativas del insigne rector salmantino.

En su ensayo “Sobre la enseñanza del clasicismo”, de 1907, el único documento que trata explícitamente del tema, Unamuno empieza su reflexión determinando las tres finalidades que son, comúnmente, invocadas para legitimar la enseñanza del griego. Según Unamuno, la voz generalizada de los expertos en filología griega determinaba que el griego se aprende y se enseña con dos objetivos principales. Son estos: (1) el interés por la lengua misma y por su relación con las demás lenguas indoeuropeas y (2) el interés por su literatura. Se aprende y se enseña, pues, el griego, ya sea por el deseo mismo de conocer dicha lengua, ya sea por el deseo de leer, en el original, los clásicos griegos (Unamuno, 1970, 237). Y, al lado de estos dos motivos, Unamuno apunta otro, hacia el cual manifiesta su más honda repulsa, el de la creación de la “terminología científica” (Unamuno, 1970, 237). En suma, y según Unamuno, las razones que suelen ser invocadas para justificar y legitimar la enseñanza del griego son tres: el conocimiento (1) de la lengua y (2) de la literatura griega y (3) la posibilidad de construcción del lenguaje científico. Pero, y Unamuno, ¿estaba también de acuerdo con dichas finalidades? La respuesta nos parece compleja, ya que depende de la forma como se considere su relación con los especialismos. ¿Está Unamuno, radicalmente, en contra de los especialismos o no? He aquí, pues, una cuestión a la cual cualquier intérprete de su pensamiento, si es riguroso, tendrá dificultades en contestar. Hay pasajes de su obra donde Unamuno se opone de tal forma a los especialismos que parece que estos no están legitimados en ninguna

circunstancia. Y, claro, hay pasajes también donde aquellos parecen estar legitimados en países de elevada cultura general como Alemania. Si dejamos a un lado dichas polémicas interpretativas, y nos centramos, en exclusiva, en el susodicho ensayo de 1907, verificamos que la enseñanza del griego con vistas al conocimiento orgánico de dicha lengua y al conocimiento directo de la literatura griega está legitimada en países de elevada cultura general. Sin embargo, en la España finisecular, a raíz de sus altas tasas de analfabetismo, dichas finalidades son, según Unamuno, inhumanas. Para el rector salmantino, en la España finisecular, y en los demás países culturalmente menos desarrollados, la finalidad de la enseñanza del griego no puede ser la de formar helenistas o eruditos en la lengua y literatura griegas, sino la de “formar hombres cultos” y la de “despertar el gusto por la Antigüedad”. Por lo demás, y es aquí donde radica la raíz del problema, a Unamuno le gusta más el ideal pedagógico inglés, el de *Gentleman*, que el ideal alemán, el del *Fachmann*, o del doctor especialista. Asimismo, siendo la típica propuesta educativa unamuniana la formación ético-normativa del hombre, no nos extraña, pues, que guarde recelo hacia la formación de especialistas en esta o aquella rama del saber. Lo fundamental es que cada individuo sepa ser y estar. Por ello, todo hombre ha de educarse, en primera instancia, ética y normativamente. He aquí la razón, pues, de que la finalidad del griego sea, en Unamuno, la formación de hombres cultos, en el sentido holista de la palabra, y enamorados de la cultura griega, ya que se trata, en el fondo, de que el espíritu del pueblo griego forme moralmente a todos los que lo aprenden.

Especialistas en helenismo, eruditos en puntos de lengua o literatura griega están mucho mejor que aquí en países donde el nivel de la cultura general es más elevado y donde hay un público capaz de gustar directamente la miel de las abejas áticas o jónicas, pero entre nosotros el interés supremo debe ser el de elevar ese nivel y despertar el gusto por estas cosas que dignifican y afinan al espíritu. El ideal pedagógico inglés del Gentleman, del caballero culto y fino, antes que el ideal pedagógico alemán del Fachmann, del doctor especialista, que tan fácilmente degenera,

y sobre todo entre nosotros, en pedante insoportable y envanecido (Unamuno, 1970, 241).

Una vez contestada la cuestión acerca de su *telos* cabe determinar, ahora, su *modus* de enseñanza, según las propuestas educativas de don Miguel. ¿Cómo debería enseñarse el griego? He aquí la cuestión a la cual hemos de contestar. Si se analiza el susodicho ensayo de 1907 percibimos que Unamuno empieza a contestar a dicha cuestión asentando como postulado previo que el interés que le mueve en su cátedra no es el de hacer helenistas, sino el de enseñar “la lengua griega como manifestación de su literatura” (Unamuno, 1970, 238), es decir, empieza contestando a dicha cuestión correlacionando el *modus* con su *telos* de enseñanza. Y al hacerlo terminó por minimizar la importancia de la gramática. Minimizó, no anuló, subráyese. Y este es el pequeño punto de inflexión con respecto de la forma como percibió desde siempre la gramática. Si en lo que concierne a la lengua materna Unamuno consideró que la gramática clasificativa era completamente inútil, es decir, que no tenía ninguna utilidad, y que, por ello, debía ser substituida “por ejercicios de redacción y otros de lectura y comentario de clásicos” (Unamuno, 1970, 238), en relación con las lenguas extranjeras como la griega, creyó que aquella podría ser un método, aunque auxiliar y abreviado, capaz de potenciar el aprendizaje de la lengua. Asimismo, Unamuno, en su cátedra de griego, no quiso adiestrar a sus alumnos en el análisis lógico-sintáctico de la lengua griega ni tampoco en el análisis morfológico de los vocablos, ya que creyó que la definición de las primeras y segundas oraciones, que la conversión de la voz activa en pasiva o que la determinación de los sufijos, prefijos, raíz, tema y desinencias de un vocablo no tenían gran valor lingüístico *per se*. Lo fundamental era saber aquel mínimo de la estructura gramatical griega necesario para empezar traduciendo el idioma griego y, con ello, penetrar en el pensamiento de Sófocles, Tucídides y Platón. Unamuno, apoyado en esta convicción, después de enseñar el alfabeto griego y de exponer de forma sumaria los elementos fundamentales de su gramática, las declinaciones y las conjugaciones, empezaba traduciendo los clásicos griegos con sus alumnos, y lo hacía a partir del cuarto o del quinto día de clase hasta

el último (Unamuno, 1970, 239). No traducía los mismos textos, en cada año académico, ni utilizaba fragmentos o crestomatías, sino que traducía en clase partes de obras u obras completas. En un curso tradujo, por ejemplo, dos cantos de la *Ilíada*, un diálogo de Platón, el *Prometeo* de Esquilo y el *Manual* de Epicteto (Unamuno, 1970, 239). En lo que concierne al tema cabría puntualizar, tan solo, que Unamuno nunca propuso el método de ordenar el texto griego para luego traducirlo, como solía hacerse, por aquel entonces, sino que lo traducía letra a letra, ordenándolo sólo cuando la traducción resultaba oscura (Unamuno, 1970, 240). Se trataba, pues, de una lectura y traducción directa de los clásicos griegos, a través de los cuales Unamuno buscaba desvelar el espíritu del pueblo helénico. No había, pues, clases teóricas, en las cuales Unamuno pudiese exponer las características esenciales de la literatura clásica griega y de las características particulares de este o aquel autor, sino clases prácticas y, a través de ellas, el comentario de los clásicos elegidos por los alumnos a la luz de lo que significaba el helenismo para Unamuno, ya que nuestro autor creía que un resumen del pensamiento griego o de cada autor los podrían encontrar sus alumnos en cualquier libro de fácil acceso (Unamuno, 1970, 241). Ahora bien, César Aguilera (1965, 513) y Blanco Prieto (2011, 592), dos de los comentaristas más conocidos del pensamiento educativo unamuniano, también han puesto de relieve que Unamuno, en su cátedra, intentaba enseñar el griego sin el recurso a la gramática; o, por lo menos, minimizándola hasta lo extremo. Sin embargo, han pasado por alto la crítica que Moralejo Laso ha dirigido a su propio maestro, Unamuno. Y por ello se han eximido de valorar el método de enseñanza de nuestro autor. Afirma Moralejo Laso –lo vamos a parafrasear para que sus palabras resuenen mejor en los oídos del lector– que sus dos cursos de griego, impartidos por don Miguel, no fueron para él extraordinarios, ya que Unamuno debería haber variado su traducción de los clásicos –su traducción comentada, se entiende– con lecciones de gramática que no quiso impartir (Moralejo Laso, 1966, 336-337). Y con dicha crítica concordamos también nosotros. Sin embargo, no queremos exponer las razones que fundamentan nuestra crítica sin afirmar antes que no hay ninguna

contradicción entre lo que Unamuno concibe como *telos* y como *modus* de la enseñanza del griego. Unamuno nunca se ha propuesto hacer helenistas, sino hombres cultos y enamorados del espíritu clásico griego, esto es, nunca se propuso hacer especialistas en lengua y literatura griegas, sino formar ético-normativamente a los estudiantes a partir de las lecturas de obras de autores clásicos griegos. Y si este es, para Unamuno, el *telos* de su cátedra, se comprende, con claridad, que lo fundamental fuese para él la lectura y comentario de los clásicos y no la gramática. Por lo demás, para Unamuno, que parte de la *Völkerpsychologie*, la estructura lexical de una lengua es la mayor expresión del espíritu de su pueblo. Por ello, no nos extraña que Unamuno prefiriese la lectura y comentario de las obras al análisis gramatical de lengua. Lo que cabe saber, pues, es si el *telos* propuesto por Unamuno era o no el correcto. Si hay que contestar directamente a dicha cuestión, no podemos dejar de afirmar que, desde nuestro punto de vista, Unamuno podría intentar un maridaje entre el modelo educativo inglés, el del *Gentleman*, y el ideal educativo alemán, el del *Fachmann*, que sería, por lo demás, la actitud más correcta, ya que el mundo no se juega entre la opción del blanco y del negro. Y así planteado el problema, creemos que lo acertado sería el aprendizaje de la lengua griega a partir de su gramática. Unamuno no lo percibió así, y por lo tanto se olvidó de la lengua en favor de la literatura griega. O sea, y esta es nuestra convicción, Unamuno nunca se propuso enseñar la lengua griega sino su literatura.

Mas en tratándose de una lengua ajena, que es lo mejor aprendérsela como se aprendió la propia, por el uso, puede la gramática llegar a ser un método, aunque auxiliar siempre, abreviado. La síntesis que en el propio idioma es subconsciente y a posteriori, nos la dan para el ajeno consciente y a priori. Nos dan las casillas para que las llenemos de contenido, cuando en el propio idioma las casillas esas surgen del contenido mismo y no son sino su forma.

Y esto aumenta cuando se trata de aprender una lengua muerta, o una viva como si fuese

muerta. Nos es imposible aprender el griego de Homero, de Sófocles o de Píndaro, como el inglés de lord Byron, de Macaulay o de Carlyle, o el alemán de Goethe. Estos aún se hablan –con ligerísimas variantes– y aquél no. Y así la gramática es un auxiliar mayor para las lenguas muertas.

Pero siempre un mínimo de gramática, lo estrictamente preciso para poder empezar a entender, diccionario en mano, a los clásicos. Lo menos posible de excepciones y particularidades y curiosidades lingüísticas. Esas cosas se aprenden según salen. Y lo menos posible de sintaxis teórica, ya que la sintaxis sólo se aprende sobre los textos (Unamuno, 1970, 239).

En resumen, Unamuno, en cuanto catedrático de *Lengua y literatura griegas* en la Universidad de Salamanca, propuso y puso en práctica una forma peculiar de concebir el *modus* y el *telos* de la enseñanza del griego. Para don Miguel, para quien el modelo educativo inglés, el del *Gentleman*, se oponía radicalmente al alemán, el de *Fachmann*, y para quien solo el primero tenía sentido dentro de sociedades culturalmente retrasadas, como la española finisecular, el estudio del griego no debía estar dirigido a la formación de especialistas en la lengua y literatura griegas, sino a la formación de hombres cultos y enamorados del pensamiento y espíritu del pueblo griego; o sea, la finalidad del estudio del griego no debería ser la formación de eruditos en filología clásica, sino de hombres enamorados de la *letra* y del *espíritu* griegos. Se trataba, en el fondo, de formar al hombre en su dimensión ético-normativa, intentando para ello que la enseñanza del griego permitiese que los alumnos comprendiesen el sentido último de la vida a partir del temperamento del pueblo griego. Ahora bien, vinculada la finalidad del estudio del griego con la formación ético-normativa de los alumnos universitarios españoles, Unamuno consideró que su método de enseñanza podría hacerse sin el recurso a la gramática. Si lo fundamental era que los alumnos comprendiesen la idiosincrasia del pueblo griego, entonces lo que debería hacerse era leer y comentar determinadas obras,

en clase, y prescindir, lo más posible, del análisis gramatical, tanto más cuanto Unamuno creía que el espíritu de los pueblos estaba sedimentado en cada uno de los vocablos de su lengua nativa. Lo decisivo era, pues, la lectura y comentario de los grandes clásicos de la literatura griega y, claro, la adquisición de un mayor número de vocablos, ya que solo de esta forma los alumnos podrían descubrir el espíritu helénico clásico, que constituye, como es bien sabido, uno de los elementos espirituales de nuestra cultura europea, y quien dice europea dice también española.

## 5. Conclusiones

Si se analizan todas las reflexiones de Unamuno acerca de la gramática, del latín y del griego, verificamos que, al lado de todas las influencias puntuales que se perciben en su pensamiento en esta o aquella asignatura, el romanticismo y la *Völkerpsychologie* son los movimientos filosóficos que más consecuencias tienen en la formación de sus propuestas educativas. Si es cierto que, a través del romanticismo, nuestro autor criticó todas las formas gramaticales e instancias legislativas externas a la lengua en favor del interior creativo de los individuos, no es menos cierto también que, a través de la *Völkerpsychologie*, propuso la enseñanza del latín y del griego como comprensión de los idiomas y de la idiosincrasia de los pueblos occidentales, concretamente del pueblo español, lo que es una consecuencia directa de la asunción que hizo de los ideales románticos en su pensamiento. Cabría subrayar a este propósito que, en esta toma de posición, se percibe la crítica unamuniana de la enseñanza especializada en favor de una enseñanza holista de talante ético-normativo cuya finalidad ha de ser la de formar hombres cultos y no especialistas en esta o aquella área del conocimiento.

Más allá de las críticas que podríamos hacer a Unamuno, y que hemos cristalizado a lo largo del presente estudio, las ideas del autor (1) de que la gramática clasificativa no basta por sí sola para enseñar un idioma y (2) de que las asignaturas del latín y griego, en nuestras sociedades actuales, deben servir, fundamentalmente, para la comprensión de los idiomas y culturas romances, y para la formación ético-normativa de los individuos, nos parecen más que acertadas y merecedoras de una atención especial por parte de todos los que trabajan en la educación.

(\*) Trabajo apoyado por la FCT (*Fundação para a ciência e a tecnologia*), Lisboa.

## Referencias

### Fuentes primarias

- Unamuno, M. (01.I.1918) *Carta de Unamuno a Marcelo Rivas Mateos*, Archivo CMU, texto dactilografiado.
- \_\_\_\_\_. (1966). *Obras Completas I*. Madrid: Escelicer.
- \_\_\_\_\_. (1967). *Obras Completas II*. Madrid: Escelicer.
- \_\_\_\_\_. (1968a). *Obras Completas III*. Madrid: Escelicer.
- \_\_\_\_\_. (1968b). *Obras Completas IV*. Madrid: Escelicer.
- \_\_\_\_\_. (1968c). *Obras Completas V*. Madrid: Escelicer.
- \_\_\_\_\_. (1969a). *Obras Completas VI*. Madrid: Escelicer.
- \_\_\_\_\_. (1969b) *Obras Completas VII*. Madrid: Escelicer.
- \_\_\_\_\_. (1970) *Obras Completas VIII*. Madrid: Escelicer.
- \_\_\_\_\_. (1971). *Obras Completas IX*. Madrid: Escelicer.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Epistolario Americano 1890-1939*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

### Fuentes secundarias

- Aguilera, C. (oct.-dic. 1965). Pensamiento educacional de D. Miguel de Unamuno. *Calasancia*, 11 (44), 405-523.
- Barros Dias, J. M. (2002). *Miguel de Unamuno e Teixeira de Pascoas: compromissos plenos para a educação dos povos peninsulares*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Blanco Prieto, F. (2011). *Unamuno, profesor y rector en la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Hergar Ediciones Antema.
- Cardwell, R. A. (2000). Miguel/Mijail: La (dia) lógica de Amor y pedagogía. En: Flórez Miguel, C. (coord.). *Tu mano es mi destino*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 47-58.
- Cifo González, M. (2005) Amor y pedagogía o el problema de la educación visto por Miguel de Unamuno. En: Chaguaceda Toledano, A. (Ed.): *Miguel de Unamuno. Estudios sobre su obra. II*.

- Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 329-347.
- Cruz Hernández, M. (1952). La misión socrática de Unamuno. *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, 3, 41-53.
- Delgado Criado, B. (1973). *Unamuno educador*. Madrid: Editorial Magisterio Español.
- Espino Gutiérrez, G. (1965-1966). El maestro Fray Luis de León y el maestro Unamuno. *Boletín de la Universidad Compostelana*, 73-74, 107-117.
- Flórez, R. (1987). Sistema de pensamiento y razón educativa en Unamuno. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 440-441, 187-204.
- Forgione, J. D. (1920). *Miguel de Unamuno: sus ideas pedagógicas*. Unamuno y la Universidad de Salamanca. Buenos Aires: Imp. Asiática.
- Frayle Delgado, L. (1990). La dialéctica del eros en "Amor y Pedagogía". *AZAFEA*, 3, 265-283.
- García Blanco, M. (jul.-dic. 1961). Amor y pedagogía, nivola unamuniana. *La torre*, 9 (35-36), 443-478.
- Gil, M. L. (jun. 1979). La educación como materia novelesca. Paul Bourget – Unamuno – Pérez de Ayala. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 348, 596-608.
- Gómez de la Torre, I. B. (2000). Unamuno y la Universidad: rector e intelectual. En: Flórez Miguel, C. (coord.): *Tu mano es mi destino*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 47-58.
- Gómez Molleda, M<sup>a</sup>. D. (1997). Unamuno, rector regeneracionista. *Revista de educación*, n<sup>o</sup>. extra., 137-147.
- Herrero Castro, S. (1991). Pensamiento socio-educativo de Miguel de Unamuno: estructura y cambio social en la España del primer tercio del siglo XX. *Studia Paedagogica*, 22, 55-79.
- Moralejo Laso, A. (1966). 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*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2, 329-352.
- Morasverdes, E. Ch. (pseudónimo). (05.V.1906). Páginas pedagógicas. Unamuno catedrático. *La Iberia. Semanario Independiente*, 4 (159), 4.
- Morón Arroyo, C. (2003). *Hacia el sistema de Unamuno*. Palencia: Ediciones Calamo.
- Pérez Gutiérrez, U. (1986). Unamuno y la enseñanza del latín en España. *Aula Abierta*, 47, 101-132.
- Roberts, S. (2007). *Miguel de Unamuno o la creación del intelectual español moderno*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rubio Latorre, R. (1973). Unamuno educador. *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, 23, 27-47.
- Turin, Y. (1982). *Miguel de Unamuno Universitaire*. Paris: S.E.V.P.E.N.
- Valdés, M. J. (1963). "Amor y pedagogía" y lo grotesco. *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, 13, 53-62.

**Emanuel José Maroco dos Santos** (emanuel.ejms.santos@gmail.com). Licenciado en filosofía por la Universidad de Coimbra. Doctor en filosofía por la Universidad de Salamanca.

Recibido: el lunes 9 de noviembre de 2015.  
Aprobado: el martes 24 de noviembre de 2015.

