En ANALES DEL INSTITUTO DE PROFESORES "ARTIGAS", nº 3, Montevideo, año 1958, pp. 33-58.

CARLOS REAL DE AZÚA

PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA LITERARIA: LA ELECCIÓN DE AUTORES

1 - IMPORTANCIA RELATIVA DE LA CUESTIÓN.

Parece ya clásico considerar la elección de los autores punto menor de la enseñanza literaria. La tramitación oficial de los últimos programas uruguayos de literatura, entre otros muchos síntomas, podría señalarlo. Y esta opinión, con su tácito matiz despectivo, es válida tanto para la nómina que, con fuerza preceptiva o latitud facultativa le propone al profesor diversos temas de lección como los que de éstos, él mismo escogerá en la instancia precisa del curso.

Los fundamentos de esta minorvalía son claros. Si el estudio de la materia es estudio de la literatura como unitaria entidad y no como *historia literaria*, como ordenada variedad en el tiempo, esa realidad, esa experiencia que sobre ella se cumplirá pueden reconocerse, pueden suscitarse desde cualquier texto. Claro que sobre cualquier texto que el consenso del valor dé como existente, cualquier texto que la crítica, aquella *forma de la atención*, como la define Jean Paulhan, juzgue digno de atender. Una inmensa, una ilimitada realidad en aquel (y cualquier) texto estará asumida si es que, empleando en acepción analógica una definición de Alfonso Reyes, también vemos en la literatura (la aislada página, el autor singular) *la expresión simbólica de lo superabundante*. No ya lo real sino la propia literatura engendrará (en el caso) esa superabundancia. Una cantidad que, a fuerza de ser infinita, hace tan estéril, tan irrazonable la pretensión de cubrirla que mil, cien, diez o un solo texto serán, a los efectos, axiológicamente idénticos.

Si, en posible alternativa, no vemos ya la literatura como ese *corpus* leviatánico sino como un peculiar sesgo operativo, la conclusión tampoco varía. Porque si son *literatura*, o poesía, el modo especial de decir, de expresar, de ver, de configurar que de tales merecen el nombre, —el tinte, en suma, que da color a la masa— es evidente también que ese sello está en todos y en cualquiera; en el estilo o la escuela enteras, en la "*weltliteratur*", en el autor cabal, en la página aislada, en la palabra última.

Estudiada de este modo, Literatura y no Historia Literaria, simple artificio (aquí) de ordenación, ni la continuidad adquiere el mismo valor que en

el específico ámbito histórico, ni la tarea informativa puede ser colocada delante de la *formación de hábito*. Un *hábito*, más que en el sentido moderno de la psicología general, en el sentido aristotélico de una sabiduría operatoria casi instintiva, de una precisión de manejo que, en nuestro caso, será el de los nudos textos literarios.

Este *habitus* que aprenderá a desentrañar significados (en un fino quicio entre la lectura pasiva del mero receptor y la activa del crítico) no requiere —si es él, el ideal— toda la literatura del mundo para formarse y ejercerse, por lo que también, en esta perspectiva, pueden resultar poco decisivos los materiales sobre que lo haga y supremamente importante la mano que guía. La habilidad con que se consiga que el juicio, la imaginación, la sensibilidad, el gusto soporten los imprescindibles andadores en los que, al fin y al cabo, una buena enseñanza consiste.

Pueden aventurarse (también) otras consideraciones. Cabe pensar que el autor es una *estructura* entre otras, una más a la postre, entre esa variedad de estructuras que son las *obras*, cada *expresión*, los *estilos* (histórico-estéticos), las *escuelas* o las literaturas de nación, de raza, de región, de época.

Una posición de radical singularismo, del tipo de la de Croce, negará, bajo el dicterio de *rótulos*, las posibilidades últimamente enumeradas; es notorio, sin embargo que, si extremamos las verbalistas negaciones crocianas sólo la expresión singular es *real* y no ya la personalidad del artista sino hasta la obra normalmente extensa caen ante la sanción de una irrealidad y un convencionalismo que las concesiones de la *biografía*, la *personalidad ideal* y otras semejantes no consiguen salvar.

La referencia a Croce que no es, para el que esto escribe, opinión canónica, sólo quiere valer como *argumento ad absurdum*: para la encarnizada hostilidad a las categorías literarias de géneros, generaciones, estilos u otras similares ni *la obra*, ni *el autor*, son del todo consistentes. Y si un programa de enseñanza, en una sociedad pluralista y democrática, no puede imponer un método, o una filosofía, de compulsivo modo, caben respecto a los puntos anteriores, todas las posiciones. Pero ello no es óbice a que, en lo que ahora nos interesa, el nombre del autor no aparezca más que a título de cómodo artificio localizador; En una suerte de función pontifical entre la atomística variedad de las obras singulares y la controvertida ontología de géneros, estilos o generaciones, escuelas, etc.

Artificio cómodo, se decía. También peligroso artificio. Porque todos los riesgos del *psicologismo* y del *biografismo* acechan bajo él.

Todo lo que sigue entiéndase, pues, dentro de este cuadro de relatividades. Su entidad es, sin embargo, lo suficientemente considerable como para que todas ellas no consigan, ni mucho menos, nulificarlo.

2 - EL DILEMA PRECEPTIVO.

Despejado lo anterior (o mejor, provisoriamente problematizado) suelen encontrarse ahora dos posiciones que en una reciente comisión revisora de programas controvertieron amistosamente.(1)

La primera propugna una lista reducida de autores prácticamente obligatorios, prácticamente inevitables por el hecho mismo de su parvedad. La otra defiende una gran variedad de nombres, con amplia latitud para escoger entre ellos dentro de cada bolilla, o dentro de las varias de cada sección del programa; aun de todo él.

La primera se afirma (más tácita que explícitamente) en una postulación radical de valor. Si los autores decisivos, mayores, insoslayables son, en cada literatura nacional, en cada estilo, tan pocos; si todavía entre ellos hay que efectuar descartes, que razones éticas o de otra índole imponen ¿a qué multiplicar sin ganancia valores controvertibles, afirmados en la relatividad de modas, de redescubrimientos, de pasajeras preferencias? Si lo que queda, después de un cuidadoso expurgo, de una criba rigurosa, son los estrictamente clásicos y clásicos en el estético sentido del término: de madurez, de resistencia, de universalidad ¿es qué, acaso, la problemática humana más perdurable no se encuentra —medularmente— en ellos? ¿Y aun la posibilidad de *asumir*, mejor que de *representar*, extensas zonas de la aventura histórica del hombre? ¿O es que también no se halla la expresión literaria entera, y su despliegue de posibilidades, sus peligros, sus tentaciones, sus enigmas en esos pocos que son Homero, o Virgilio, o Dante, o Racine, o Cervantes, o Quevedo, o Shakespeare, o Goethe, o Tolstoy?

Si la enseñanza ha de huir del enciclopedismo y apuntar más que a la descocada variedad a una entrañada percepción de los temas realmente esenciales ¿qué ventajas, qué enriquecimientos no puede aportar una relectura anual de esos autores capitales? La tradición europea de la *explicación de textos*, aunque en la técnica concreta parezca hoy tan indigente, era traída aquí a colación. ¿Qué precisión expresiva, qué alto nivel socializado no consigue la enseñanza francesa con sus sempiternos Montaigne, La Fontaine, Racine, Voltaire, Stendhal, Hugo, Baudelaire, Balzac?

Si una colectividad inteligente, por último, es, en buen porcentaje, una elevada temperatura de comunicación cultural, la posesión, por parte de un pueblo, de un repertorio rico y participado de referencias, situaciones, personajes, imágenes, emociones y pensamientos importa ventaja y ganancia inmensas. Lo importa, porque agrega al lenguaje cotidiano otro lenguaje menos difluyente, más arquetípico y preciso; algo así como un sereno cielo de alusiones en el cual los hombres, más allá de la usura de las simples palabras se entienden, comulgan en torno a duraderos significados.

Y si de todo esto nos reducimos a lo práctico, también allí la limitación preceptiva que en lo anterior se abona, presta indiscutibles servicios. Permite, por ejemplo, el control inspectivo. Facilita los exámenes. Resulta mucho más cómodo ir a cualquier parle de la República e inspeccionar o examinar sobre una buena docena de temas que tropezar con la complejidad de la clase o del programa sobre el autor mal transitado, sobre el peor recordado. Los profesores no son enciclopédicos ni tienen por qué serlo. Tienen sus gustos, su (amenazada) especialización. Y es un alivio pensar que adonde vayamos nos vamos a encontrar con el Canto VI, o el episodio de Dido y Eneas, o el de Paolo y Francesca, los monólogos de Hamlet, la aventura de los galeotes, *del salón en el ángulo oscuro* y el Prólogo en el cielo.

Así, los argumentos a favor de una reducción preceptiva son realmente muy fuertes. Pero los que (como el que firma este trabajo) se le oponen, y así lo hicieron en su hora, pueden tener algunas razones en el mazo.

Pueden alegar, por ejemplo, que ese juicio que enarbola un Olimpo prácticamente inamovible de preeminentes es mucho más variable, más relativo, más vulnerable de lo que aparenta. Inmovilizar la enseñanza en esa escasa docena inflexible de devociones priva a la práctica literaria de cualquier tónica audacia y tendrá, posiblemente, que colocar en conflicto la docencia del profesor (lo que es más grave) con sus más íntimas valoraciones. El peligro es real y no se obvia replicando que imponer un tema no es imponer una actitud ya que si hoy juzgamos antipedagógico y más que nada esclerosado el viejo encomio sistemático de excelencias (la *crítica fecunda de las bellezas* que Chateaubriand decía, decaída a cuadritos y enumeraciones), también puede serlo la diatriba metódica. Una diatriba a la que la presión de lo preceptivo, al docente rebelde, pudiera arrastrar.(2)

Opera también en la oposición canonista el punto de vista tácito, inconfeso casi siempre, de que solo los grandes autores, los *muy* grandes en puridad, importan. El sentido común responde a esto: no pasamos nuestra existencia leyendo a esos diez o veinte consagrados; la vida intelectual arrastra consigo una necesidad de variación, una curiosidad, una hospitalidad, que lo hace imposible. Polemizando alguna vez con Brasillach, François Mauriac en su *Journal* apuntaba la falsedad radical de una valoración novelística que abrume a todos los contemporáneos (incluido seguramente él mismo) bajo el cotejo de Balzac y de Tolstoi. Y decía, con razón, que lo que importa no es esa despobladora jerarquía sino que el autor exista *en tanto planeta*, que constituya *un mundo cerrado tal que un cierto número de hombres pueda abordarle, un mundo familiar que prefieran a los otros*.

Todos esos modos de *preceptismo* además de lesionar en forma irrecuperable la libertad de estudios, preferencias e intereses del profesor, provoca dos consecuencias prácticas que son gravísimas. Una es la repetición

de planteos y temas a través de apuntes y librillos eternamente estudiados, digeridos, devueltos, simplificados. La imposición, por ejemplo, casi general del *Primer Fausto* en segundo año de Preparatorios ¿qué resaca no nos trae a los exámenes de la más servil reiteración de juicios, esquemas y observaciones que de año a año, estudiantes a estudiantes (y hasta parecería profesores a profesores) se pasan de mano en mano? Y si se idealiza *lo francés*, si se postula aquella dichosa profundización por la que, sobre un mismo texto, se le haría ir viendo al estudiante significados cada vez más ricos, más inesperados ¿cuántas veces se logra esto —cabe interrogarse lealmente— en nuestra enseñanza y cuántas veces se hace otra cosa que reiterar apuradamente en primero de Preparatorios el mismo planteo del cuarto año liceal o en el segundo de aquéllos el de los dos cursos del primer ciclo?

Tenemos nuestras dudas, por caso, respecto a en qué grado el estudio de Dante, o el de Homero que se realizan en ese primer año de Preparatorios enriquece el realizado el año anterior y a en qué otro toda superación no depende de la diferencia (casi nunca notoria) en la calidad del profesor liceal o preparatorio. En una palabra: cuántas veces se profundiza y cuántas se repite. Esta situación se produce, se contestaría, cuando eso que llamamos imposición preceptiva no sólo es válida para un año sino que se reitera en varios cursos. Pero la coyuntura precedente, que es justamente la que se da, no es sólo una medida técnicamente autónoma sino que representa, además, el caso extremo de eso que llamamos *canonismo*, atenuado y diluido en otros modos pero subrayado aquí. Tal es el caso de un Homero, un Dante, un Goethe, un Darío, un Bécquer, dos veces enseñados.

Se había hablado de la relatividad de las valoraciones y nos referíamos a las letras clásicas. Pero, si es (casi) indiscutible la preeminencia de Homero, o de Virgilio, o de Dante en sus respectivas culturas ¿acaso tal nitidez de panorama vuelve a repetirse en *lo moderno*?

No ya en lo contemporáneo, en el siglo XX, ni ya en el XIX (pensemos en la diversidad valorativa posible con que pueden ser ordenados Dostoievsky, Tolstoi, Melville, Balzac, Stendhal, Flaubert...) sino en el XVIII, en todo lo que, en suma, es *moderno* falta esa claridad jerárquica que tan peligrosa pero evidente puede desplegarse en lo antiguo, en los originariamente *clásicos*.

Y, ahora, al fin, como se hacía al exponerse la posición opuesta, un argumento práctico.

El que esto escribe consiguió que se incorporaran a las instrucciones que acompañan al programa, el carácter accesible, comercialmente adquirible mejor, de las obras del autor que se enseña. Él mismo ha cambiado temas iniciados de estudio cuando se ha convencido de que el libro que iba a manejar no se encontraba en librerías. Pésima táctica desconsiderada ha solido ser la de algunos profesores: estudiar textos y autores prácticamente inencontrables. Hay

quien cree que adquiere importancia si obliga a sus alumnos a buscar una obra de la Ceca a la Meca. Tal era el caso, por ejemplo, del estudio de Acevedo Díaz antes de ser editado en los Clásicos Uruguayos de la "Biblioteca Artigas". Tal puede volver a ser hoy día. Y el mal siempre existirá, porque el que enseña no es capaz (a priori) de hacerse cargo de cuantas obras archifamosas se encuentran totalmente agotadas o están al borde de serlo. Entre las muchas discordias (otros le llamarían farsas) que en punto a enseñanza el país ofrece, entre los muchos conflictos que carean con la realidad tantos solemnes propósitos enseñantes está el de una educación sin la mínima base de actividad editorial. Puede no ser notoria en la escuela. Es clamorosa en la enseñanza media. Supongamos entonces, no es argumento demasiado *ad absurdum*, que todos los profesores de un país (casi todos los de un Instituto, todos los de un Liceo) ordenen el estudio de una misma obra, ¿dónde la conseguirán los estudiantes? Por eso una prudente amplitud facultativa es una medida cautelar de la que, muchas veces, dependerá sencillamente, que sea posible estudiar algo. No lo que queramos enseñar. Llanamente: lo que podamos.(3)

3 - EL DILEMA CUANTITATIVO: LIMITACIÓN O MULTIPLICIDAD.

La presente opción no es idéntica a la anterior: puede limitarse el número de autores sin ánimo de obligatoriedad (aunque esa obligatoriedad sea, en el caso, la forzosa consecuencia); podrían ampliarse las nóminas y portar esa ampliación un propósito imperativo. Cabe, sin embargo, subrayar, que los argumentos contra la multiplicidad de autores, ya para escoger, ya para dictar efectivamente, son los mismos argumentos que pueden hacerse a favor de una imposición preceptiva y que aquéllos que se aventuren a favor de la primera son los mismos que últimamente se han esbozado contra una política limitativa.

El dilema entre revistar muchos autores o enseñar unos pocos cabalmente desborda, en cierta forma, el área que nos hemos propuesto examinar. El conflicto entre la variedad y la profundización no es, por ello, puramente cuantitativo. Sin embargo, más allá de todos los argumentos teóricos, cualquier profesor sabe dos cosas. La primera es que existe un proceso de impregnación (de imbibición) en el estudio de cada autor y que, hasta que este proceso se cumple, la clase *no se encuentra* en el tema. Es el tránsito durante el cual el estudiante, con su común abulia, comienza a pensar en que tiene que conseguir una obra, comienza a pensar en conseguirla, comienza a conseguirla. Todo propósito de variedad, todo declive hacia lo caleidoscópico tropezará invenciblemente ante este hecho. Pero el profesor sabe también que por más interesante que el autor sea, existe un instante en que siente el tedio de la clase ante la obra muy enseñada. Ante una obra de la que la clase cree, con seguridad falsamente, que ya no le ofrece alicientes ni sorpresas. A partir de ese punto percibe el profesor una pesadez que irá creciendo y que, al fin, se le hará insuperable.

Es claro que aquellos dos límites, prologal y epilogal, a que nos referimos varían con cada autor, dejan dentro de ellos variadas extensiones; son regulables a determinada óptica de la enseñanza. Pónganse ejemplos ¿Puede enseñarse todo Petrarca? ¿Puede darse un verso de Homero, media rapsodia, un parlamento de Shakespeare? ¿Es factible lo primero? ¿Deja algún rastro lo segundo?

Pero éstos son los casos extremos y casi toda la efectiva realidad está entre ellos. Con lo que resáltese para terminar que el estricto preceptismo imposibilita (y la multiplicidad facultativa ayuda) la urgente política de distintas ópticas o niveles de intensidad de estudio. En ese plano la institución de las *lecturas ejemplares* que el programa postula (aunque las haya extirpado en el último tramo del curso) fueron el reconocimiento de esta necesaria flexibilización de la enseñanza.

4 - LOS CRITERIOS TELEOLÓGICOS.

La elección, el descarte de un autor depende, sin embargo (nos atrevemos a decir) de algo mucho más decisivo. Depende de los fines que, en cualquier concepción, a la enseñanza se le asignen; de los que a la materia literaria se le fijen, de la propia idea que de la literatura se tenga.

Porque éste es, rigurosamente, el triple orden de cuestiones. Un orden en el que todos los planes, todos los programas se han movido con un eclecticismo muy vago, muy prudente. En el último y vigente texto de instrucciones se habla, por ejemplo, de *los fines de la asignatura* (punto 3º) aclarándose, parentéticamente, que *concurre con las otras a la formación moral e intelectual del adolescente y se aplica, en lo específico, a educar en éste la expresión, el gusto, la imaginación, la sensibilidad*.

No vamos aquí a desarrollar nuestra propia concepción de la literatura ni, por supuesto, la de los fines de la enseñanza. La cuestión inicial ha sido reiterado tema de meditación en los tiempos que corren (las de Du Bos, Sartre, Michaud, están entre las más solventes) pero señalemos, por lo menos, a qué tipo de concepción este planteo se inclina, puesto que alguna crítica a los programas vigentes deberá entenderse, con toda lealtad, en la confrontación con ella.

Para nosotros *literatura* importa, fundamentalmente, *ampliación del campo de nuestra experiencia*, la cual, en el fenómeno literario, importa *experiencia vicaria*, experiencia por intermediación de eso que llamamos obras. El rasgo diferencial de esa experiencia literaria es que se trata de una *experiencia de formas*, de formas intuidas por vías radicalmente distintas a las del conocimiento racional. Comunicada a través del vehículo ancilar de las obras (la nota *comunicativa* es ingrediente principalísimo de toda estética) esa experiencia, por lo que tiene de

enriquecedora, de esclarecedora, por lo que nos incorpora al orden válido y coherente del objeto artístico es *invitación a la visión*, que Dilthey decía, modo peculiar de conocimiento, aunque el simple conocer no la agote.

Pero la obra en sí, centro de todo el proceso, es ella, al mismo tiempo, *expresión*, no bruta, sino mediata y universalizadora; *esclarecimiento*, por sí, contemplación de un impulso nacido en los más lejanos hontanares de la personalidad; *configuración* diestra de materia verbal, sólido objeto durable al que cada mirada atenta encenderá en sus propias lumbres. Este objeto literario, configurado a través de un *saber* y un *hacer* (concreto y simbólico a la vez), de un conocimiento y un ejercicio es el punto de origen de un acto o proceso de actos que posee todas las notas configurantes del momento estético: fruitivo, iluminante, enmarcador, liberador, despersonalizador, religante.

La ampliación del área de nuestra experiencia (activa, participativa) importa a la vez experiencia de valor y experiencia mundanal, siendo así, en lo primero, inescapablemente ética, formadora y, en lo segundo, intelección de nuestra más vasta circunstancia, rica mirada alusiva a las cosas, reordenación de una sustancia que, por elaborada que a nosotros llegue, por significativa que en sí sea, es siempre apertura a lo objetivo, inserción en el corazón mismo de lo real.

Forma cultural específica y faz, y vehículo de *la cultura*, en su más vasta acepción, la literatura, de acuerdo a los memorables principios de la hermenéutica diltheyana es así esta inserción en lo real en cuanto lo real se despliega en lo histórico y en cuanto lo histórico cuaja en los haceres del hombre. Amplía también por este cabo la capacidad de comprensión de cada uno, su experiencia, su simpatía, aquel sinfronismo del que Ortega y Gasset hablaba que es la estricta significación estética del *valor testimonial*. Ese *valor testimonial* que, un poco despectivamente, suele dejarse en los aledaños de la literatura.

En esta dirección, todo planteo de la ontología o la función de lo literario se vierte con rapidez inesperada sobre el gran estuario de la función y el sentido de la cultura misma. Y si la enseñanza significa acceso al mundo cultural, aquella triple cuestión que inicialmente se enumeraba viene a resolvérsenos en una sola.

Aquí tampoco se esbozará (y esta inhibición quedará menos frustrada que la anterior) ningún planteo de la cultura y su sentido. Solo se dirá, asertivamente, que entre todas las dimensiones de la cultura que nos parecen fundamentales (y en el sector de éstas, las que mejor la literatura puede servir) dos nos resultan decisivas.

Una, digamos, es la comunicación con un repertorio de experiencias, vivencias y conflictos que trascienden toda concepción inmanentista de la

persona, que desbordan (pese a todas las reducciones y sus falacias) lo contingente histórico y social, que enfrentan agónicamente al hombre (ejemplarícese: la Finitud, la Muerte, la Libertad y el Destino, el Ser, el Tiempo, el Amor, el Tú) con los enigmas y torcedores del existir.

Desde estas insoslayables cuestiones a lo que más inmediatamente nos rodea, a nuestra circunstancia, no hay ninguna solución de continuidad pero si hemos de simplificar el tránsito, la experiencia que lo literario importa es también experiencia y visión de nuestra situación en el ámbito social, histórico y nacional, conciencia esclarecida de nuestra inscripción en un *aquí* y en un ahora.(4) (Con todo, el concepto es extremadamente flexible y se verá, antes de mucho, los conflictos que puede importar).

Antes de pasar a otra cosa, pongamos aquí algunos ejemplos.

En la primera vertiente de cuestiones, por caso, puede ser decisiva, puede ser enriquecedora la enseñanza de los Evangelios, de Esquilo, de Manrique, de San Juan de la Cruz, de Quevedo (el de los sonetos), de Fray Luis, de Pascal, de Dostoievsky, de Unamuno. La docencia puede con ellos (con toda libertad, limpia de cualquier sectarismo que además de empobrecerse los empobrecería) cumplir esa decisiva tarea que es llevar al estudiante a experiencias no holladas por su edad, al margen de la preocupación cotidiana, desarticuladas en nuestro ámbito cultural. Pues póngase en claro que aunque predicaremos después el ajuste de los temas de lección a los intereses del alumno entenderemos (desde ya) que este ajuste no equivale a una demagógica pasividad a lo que el estudiante opina, cree que le interesa, a sus rechazos más o menos iletrados.

En aquella otra vertiente que es la del ajuste del hombre a su circunstancia, la del esclarecimiento de su destino histórico, designemos (y para ceñirnos al estricto campo iberoamericano) las obras de Sarmiento, José Hernández, Martí y (en parte) José Enrique Rodó.

Vista muy desde fuera, o muy por encima examinada, nuestra posición podría rotularse de funcionalista, historicista, pragmatista y aun positivista. Estamos, naturalmente, entre los que creen que el hacer y el padecer artísticos no residen en una estratosférica y propísima región; que están imbricados en todos los haceres del hombre, que están enredados en todos los espesores de la vida. Si algo nos espantaría es el vernos cerca de cierto parloteo *inefabilista*, de tanto insularismo estético, de tanto pseudomisticismo como florece hoy (reflorece, mejor) por estas latitudes.(5)

En un plano menos polémico, también nuestra posición podría llamarse *contenidista* si es que contenido (o materia, o significante) y forma fueran acepciones precisas y no etiquetas, más que nada, de ingredientes extremadamente heterogéneos. En la organización dinámica de estratos que la

obra literaria es, parece, esto sí, innegable que los extremos que representan la materia, neutra, bruta, conmutable y el otro que son los artificios técnicos del lenguaje importan menos que los intermedios. Y entre todos esos intermedios, el preciso modo de *configuración* con que *el mundo propio* del escritor, de la obra, se organizan.

Señalábamos que nuestra enseñanza no tiene por fin formar escritores y que el estudiante es poco sensible a los problemas técnicos. (Con las felices excepciones de esos estudiantes que serán, evangélicamente, la *añadidura*). Una recreación de la *poiesis*, para poner un caso, solo excepcionalmente cabrá en los recursos docentes del profesor.(6) También debería ser innecesario decir que una dilucidación del contenido bruto tampoco cabe, tampoco interesa.

Es difícil poner ejemplos del primer posible desvío: no existen muchos niños para ese trompo. Los del segundo, en cambio, serían innumerables. Profesores hay que problematizan cada acto de un personaje, plebiscitando ante la clase su acierto o desacierto. Profesores hay que enseñan Lucrecio (que puede enseñarse de tantas otras maneras) para quedar en el argumento de su cosmología, lo que, a lo sumo, puede ser un honorable capítulo para la historia de las ideas científicas. Los hay que enseñan Ibsen para explicar la ideología decimonónica de la herencia y el medio, lo cual, si bien es más interesante y cercano a nosotros, no deja también de ser histórico, en el sentido clausural del término, y desplazar temas y planteos mucho más vivos.

5 - DILEMAS EN LA PRECISIÓN DE LOS FINES.

Como cautela propedéutica, Literatura, Cultura y Enseñanza, sus respectivas naturalezas, sus respectivos fines, nos habían interrogado separadamente. En el orden de nuestras consideraciones las tres líneas (sólo en el orden de nuestras consideraciones…) se nos han confundido. Concluyamos, entonces.

Esclarecer al hombre, integrarlo en un destino universal, fortalecerlo y enriquecerlo interiormente a través del juicio, la sensibilidad, la imaginación, los elementos conativos, la experiencia y el ejercicio de todo ello, nos resultan así el fin de la enseñanza cultural, el de la docencia literaria, la consecuencia de las notas configurantes del ser mismo de la Literatura. Declaramos, de este modo, nuestra opción por una enseñanza y una literatura *edificantes*, si es que le sacamos a este espléndido vocablo —como lo hacía alguna vez Roger Caillois— el aire de noñería que suele nimbarlo. Construir hombres, darles consistencia interior, erigirlos en su mundo tiene que ser, a la postre, el propósito de toda docencia cultural y el de la literatura en primer término. (Con lo que de paso, y en el sentido más profundo y exigente, se cumplirá con el mandato constitucional —artículo 71 de la carta actual— de propender a *la formación moral y cívica de los alumnos*).

Pero ésta es, sólo, demás está decirlo, nuestra posición. Sobre los fines mismos de la materia (y la que referimos lo hizo), aun sobre los de la enseñanza en total, cualquier deliberación programática levantará serias diferencias.

Una, por ejemplo, es la que cabría denominar de *los éticos* y *los estetizantes*. Sus argumentos son previsibles y ambas posiciones, subráyese, pueden estar avaladas en la letra de los propósitos que el actual programa fija: *la formación intelectual y moral* por una parte, *la educación de la expresión*, *el gusto*, *la sensibilidad*, *la imaginación*, por otra.(7)

Tampoco, sin embargo, la posición de los que con algún énfasis llamamos *los éticos* fue demasiado homogénea. Puede destacarse, en primer término, que tuvo mucho menos volumen y menor tono controversial de lo que hubiera tenido hace unos años, toda deliberación en torno a ese sentido cautelar de la moralidad que se expide en hurtar del alumno cualquier texto estridente de experiencia sexual muy directa. La política general ha sido la de dejar al profesor y a su conciencia evitar esos pocos pasajes de gruesa obscenidad que en ciertos grandes pueden encontrarse. Algún debate provocó la inclusión de Boccaccio y Rabelais; aun por parte de profesores de la posición religiosa definida, se entendió que la obscenidad o la picardía de los tiempos clásicos es mucho menos nociva, y más sana, y más nudamente vital, en suma, que la delicuescencia que se expide en esos escritores de la *decadencia* finisecular que antaño abundaban en los programas. Habiéndose incluido en una primera fórmula tres de los cuatro grandes de la literatura francesa de las décadas iniciales de este siglo: Valéry, Claudel y Proust, André Gide, sin embargo, fue descartado por análogas sino idénticas razones.

De haber dominado otro temperamento pudo plantearse el caso de Baudelaire. Alguna vez, y en Montevideo, así se hizo. En un libro revelador,(8) un adolescente francés de los últimos años de la II Guerra Mundial contaba como la curiosidad sicalíptica de su edad encontraba en *Les Fleurs du Mal*, que el profesor les enseñaba devotamente, el libreto preciso de todas las innominables perversiones que obsedían su imaginación. Sin embargo, aquí se entendió, y creemos que se entendió bien, que el elemento positivo, constructivo y hasta *edificante* domina largamente en Baudelaire sobre todo aspecto.

Más allá de esto, la posición de *los éticos* tampoco fue, en sí misma no puede ser, homogénea. Por un lado, se defenderá una formación que ajuste al hombre a un compromiso, a una militancia muy circunstanciada, dentro de una inmanencia ético-social e histórica. (Apunta a ella un vasto sector del pensamiento y la acción contemporáneas). Por el otro (o los otros, tal como el que esto expone lo entiende) se dibujará una posición que, sin negar la anterior (salvo en su cerrado inmanentismo), extienda la significación de lo ético hasta una experiencia de valores que lo social y lo histórico ciertamente *condicionan* pero no *producen* ni, acaso, suscitan.(9)

La segunda división la origina (la originó) la forzosa ambigüedad del concepto de *circunstancia* y la inevitable latitud en que las posiciones normativas ante ella pueden desplegarse. Son posiciones que podrán registrar desde el "*adjustment*" conformista a lo soviético o norteamericano hasta una conciencia enjuiciadora, personalizadora, operativa en suma, del contorno.

Uruguayos, rioplatenses, iberoamericanos, insertos en una peripecia histórica original e irrepetida (marginalidad a Occidente con el entroncamiento y la base cultural en el Occidente precapitalista) cabe racionalmente una orientación docente que afirme la preeminencia de autores uruguayos, rioplatenses o americanos (Sarmiento, Hernández, Martí, Rodó, por ejemplo) que representaron un jalón, un momento del proceso hacia una conciencia y una acción histórica comunes.

Somos, por otra parte, occidentales, estamos *modernizados*, tenemos caracteres generales cosmopolitas y nos hallamos sujetos a una coyuntura histórica general, a una situación de catolicidad cada vez más abarcadora, más imperiosa. Somos legatarios (a causa de nuestra misma posición marginal) de un sincretismo de aportes culturales que antes tenía marca europea y hoy la tiene de variadas improntas. Somos hombres, en fin, sujetos a la muy estable problemática que surge de nuestra estricta condición de tales. Todas estas circunstancias pueden decidir una orientación cultural universalista que no tendrá nada, pese a gruesas y actuales simplificaciones, de *colonial*. Si se la maneja rectamente, claro está.

Concorde con su eclecticismo general, con su carácter transaccional, el programa de 1954 equilibró todas estas posiciones. Cabría señalarse sí, que con ciertas preferencias, y ciertas reiteraciones: Zorrilla de San Martín, Herrera y Reissig, con ciertas postergaciones incomprensibles que se apuntarán, ese programa no entendió una enseñanza de raíz *nacionalista* en la mejor, en la acepción más limpia que el tan equívoco adjetivo puede tener.(10)

6 - OTROS PROBLEMAS: EL VALOR.

Pero por mucha que sea la lucidez con que se opte en las anteriores cuestiones y por muy claramente establecido que se halle ese orden de los fines que asesora en definitiva cualquier plan y (en la práctica del profesor) la elección concreta de los autores, todavía algo estará en el aire. Porque todavía, entre todo esto y *la elección del autor*, se abrirá un margen en que es el acto estético puro, e incondicionado de valor, quien decide. Un acto, una elección para la que no funcionará ningún criterio prefabricado, ninguna norma mecánica.

Las instrucciones del programa nuevo aúnan, en una disyuntiva poco clara, la regla de la *importancia* y la regla de lo *característico* hablando así de

enseñarse *los valores o más característicos o más importantes de las diversas épocas o corrientes literarias*. Con atenerse al simple sentido de las palabras la calidad de *importantes* y la calidad de *característico* no son sinonímicas ni las instrucciones pretenden sugerirlo. Pensamos que la posible opción encubre —y también faculta— la doble orientación hacia *lo valorativo* entendido en forma incondicionada, no circunstanciada (y esto es lo que quiere decir *importante*) y hacia lo *representativo* (o al igualmente válido de lo *característico*) entendido como capacidad de asumir los rasgos típicos de las obras de cada período dado, o el espíritu de esa época o de su estilo.

En ese libro fundamental que es *L'écrivain et son ombre*, Gaëtan Picon señala hasta qué punto el valor estético no emerge de la historia; no es detectable por ningún artificio que esa historia, en sus técnicas, pueda emplear. Recapitula Picon como el criterio de *duración*, por ejemplo, no sale de ningún decreto histórico y es sólo la secuencia que resulta de la reiteración de juicios estéticos incondicionados y, en puridad, atemporales. El de *productividad* es harto engañoso; obras eminentes no han tenido continuación ni magisterio y suele ser lo menos valioso de la obra de un escritor —como Gide lo apuntaba— lo que otros prolongan. El de lo *representativo* (que más nos importa) también puede conducir a las aberraciones más extrañas. Entendiendo por tal valor de representación la calidad de una obra de tener éxito en su época, de triunfar, de encontrar ecos, de reinar en suma, tendríamos, por ejemplo, que postergar a irremisibles olvidados todos los que, para nosotros, son los grandes clásicos del siglo de Luis XIV; en el XIX tendríamos que preferir a Stendhal por George Ohnet y a Baudelaire por Dèroulede; en el XX olvidarnos de Henry James, Italo Svevo o George Bernanos para acordarnos de Sommerset Maugham, Howard Fast o Françoise Sagan.

La permanencia, la importancia, la significación de un escritor no es promulgada así por la historia, que sólo corrobora con el criterio estadístico de aprobación lo que es fruto de una elección siempre, y radicalmente, original. La importancia de un autor es materia decretal de la opinión autorizada, competente, de cada época y, si miramos bien, el término *característico* puede no afirmar algo distinto. Como ya se aventuraba, una obra *característica* de una época, un estilo o un género puede serlo sin necesidad de haber disfrutado del consenso de tal en su hora, sin ser, simplemente, una *media*, típica, de excelencias, virtudes, defectos. Puede serlo, en cambio, por asumir, de modo inesperado, de modo sólo perceptible a distancia, las esencias más radicales de un estilo o de un género, o de algún permanente tornasol del alma humana. Con lo que, podemos concluir, esta percepción será simplemente *estética*, será incondicionada, será sinonímica de aquella *importancia* a que asentíamos, sirviéndole, a lo más, en cuanto pudieran diferenciarse y desdoblarse, de criterio de ordenación, de presentación, de desarrollo.

Debajo de la dicotomía que hemos tratado de despejar late, sin embargo, otra que, en las reuniones aludidas, no se planteó, en cambio, con rotundidad.

Es la que llamaríamos dicotomía del *insularismo* (o la soledad) y *la constelación*. Un escritor vale y/o es entendido en su soberana, su virginal singularidad; un escritor vale y/o es entendido en una agrupación estilística, dentro de una época histórica, dentro de un género, o una escuela, o una generación. Con su fórmula de *los valores más importantes o más característicos de las diversas épocas o corrientes literarias* las instrucciones vigentes adoptan, también para este punto, un criterio ecléctico, aun ambiguo, entre las dos posiciones. Podrá tratarse de un error por falta de definición. Pero también puede ser una prudente actitud de prescindencia (y esto es lo que en verdad pensamos) en problemas estético-teóricos harto discutibles. Tampoco es éste el lugar para ellos.

Puede, la fórmula, empero, contener una solución. Y esa solución consistiría en ordenar esas importancias, esos valores, por una norma empírica de variación, que *lo característico* daría. Elegir esas excelencias ya irreductiblemente establecidas en su ámbito y elegirlas por su capacidad de *caracterizar*, de representar épocas, estilos o géneros no sólo importa, al fin, elegirlos de acuerdo a un imperioso *principio de economía*, sino que representa una transacción inteligente en un conflicto insoluble entre esteticismo e historicismo.

Los roles que forman el programa de cualquiera de los cuatro años son lo bastante holgados como para permitir esta armonización y pongamos entonces, antes de pasar a otra cosa, el ejemplo posible de primer año de Preparatorios.

Los géneros literarios pueden, por caso, representarse y caracterizarse en esta forma: la épica: Homero, Virgilio; la novela: Cervantes; el drama: los trágicos griegos o Shakespeare o Calderón; el ensayo filosófico: Platón o Montaigne; la poesía lírica: fray Luis de León o Quevedo.

Los *estilos*, las *épocas literarias* y culturales en esta otra: el mundo clásico, el clasicismo literal: Homero, o Virgilio o los Trágicos; la cultura hebrea: las Escrituras; la cultura cristiana y medioeval: el Nuevo Testamento, Dante, Manrique; el Renacimiento: Montaigne, Rabelais, Fray Luis, Shakespeare; el Barroco: Góngora, Pascal, Racine.

Y así podría seguirse. Hay, empero, que recapitular otras divergencias. Otras divergencias de las que tampoco podrían decirse, sin falta de sentido de la realidad, que corresponden al orden de *los fines*.

Una es la que puede suscitarse siempre (y que en realidad se suscitó) entre *actualistas* y *tradicionalistas* o, tal vez y para hablar mejor, entre *conservadores* y *renovadores*. Debe reconocerse que el programa actual trató de equilibrar los intereses de ambos grupos. Debe señalarse también que la reforma introducida en 1957 en las listas de segundo año de Preparatorios parece un fallo de inmoderada benignidad para el grupo conservador.[11]

En segundo orden, una corriente, que llamaríamos *latinista* (hispanista, galicista) enfrentó a otra de creciente interés por las literaturas sajonas europeas y especialmente inglesa. Como es evidente esta división resulta notoriamente imbricada en la ya recapitulada de innovadores y conservadores. Vino a ser, en puridad, su forma de controversia. Se desplegó así, desde un lado, la devoción a los autores y culturas de influencia consuetudinaria en nuestro medio. Se expidió, desde el opuesto, el reconocimiento de la declinación de alguna de esas influencias, se defendió, se postuló el incremento de otras. Y para poner aquí también ejemplos: mientras la perención de la pasada hegemonía francesa fue para esa postura evidente, también lo fue la ascendente importancia de lo anglosajón, especialmente en el orden de la novela, en el del ensayo, en el del teatro. (Y anótese para terminar: la eliminación de *las lecturas ejemplares* establecidas para el segundo año de Preparatorios en 1957 falló igualmente la pugna en beneficio de esa corriente que llamábamos *latinista* y cuyos intereses la redacción primitiva había tratado de equilibrar con los de la corriente adversa).

7 - AJUSTES.

Desarrollado todo lo anterior, o para decir de nuevo: problematizado, una serie de ajustes son necesarios.

a) *a los intereses de los alumnos.*

Un autor tiene que ser enseñado en su punto y hora. El desarrollo mental del adolescente varía de curso a curso y de sociedad a sociedad y ningún texto de psicología diferencial puede darnos con seguridad la pauta de qué zona de la literatura será asimilada por el alumno con ávida simpatía; cuál rechazada con displicente incomprensión.

De nuestra experiencia resultan algunas cosas claras: el estudiante de Secundaria, el de tercer año, por ejemplo, tiene un receptivo interés por la literatura de acción y de esfuerzo físico (*la gesta*, la hazaña); por el erotismo (va de sí por el despertar sexual); por la realidad y *lo pintoresco* (es el momento de la apertura hacia el mundo y su diversidad). Carece, en cambio y por lo general, de toda atracción por cualquier problemática metafísica o religiosa o social; le dejan indiferente los grandes dilemas emocionales, o conceptuales, de la situación del hombre en el universo y en la historia. No tiene interés y, salvo excepciones, no lo tendrá casi nunca, por la forma literaria, en el sentido del *estilo*, en la acepción más técnica y paramental del término. (Todo formalismo, todo esteticismo, por fervorosos que ellos sean, tendrán que reconocer en este fenómeno una infranqueable valla). En el estudiante medio, la experiencia literaria es, para utilizar los trazos gruesos, una experiencia de *contenidos*, de *situaciones*, de *mensajes*. No es una experiencia de formas, con todas las

imprecisiones fatales que este vocablo arrastre. (Salvo, claro está, que se tratara de una enseñanza técnica, un *arte de escribir* para escritores, lo que no es, notoriamente, el caso de la enseñanza media).

Todo el cuadro precedente no varía, en modo sustancial, en el primer año de Preparatorios, prolongación, por lo general torpe y desambientada, del estilo liceal. En segundo año, en cambio, se produce una transformación que a veces llega a sorprender y allí, para los estudiantes (por lo menos) de mejor inquietud, toda aquella postergable dilemática de carácter social, histórico y espiritual podrá ser planteada, recreada, vivida. Será este segundo año un breve interludio de reflexión desinteresada; será para muchos como un rápido lampo entre la puerilidad pasada y un interminable futuro de afanes y ganancias, de pedantería profesional, de *barbarie especialista*.

b) *acercamiento al estudiante*.

Cuando proponíamos (en la ya referida Comisión) nuevos autores, a alguno de los neologizantes se le ocurrió explicar que no intentaba confundir un programa de estudio con los escaparates de las librerías. Y es porque el ámbito de aquél no puede (no debe) convertirse en el simple eco de una actualidad muy revisable, muy pasajera. Para alguno de los polemizantes hubo de ser J. P. Sartre el filo de esta distinción, pero destaquemos también que en programas nunca acusados de neologistas y en vigencia hace diez o quince años, los escritores del 98 español, Rómulo Gallegos entre los americanos, figuraban (aunque apenas algunos de ellos rebasaran la cincuentena) sin escándalo.(12)

Si la anterior cautela es imprescindible, también es cierto que uno de los obstáculos más serios que cualquiera que enseña siente es el absoluto y casi universal divorcio entre lo que el estudiante lee y lo que él le obliga a leer. Este divorcio sobrevive aun en el caso del estudiante despierto (ese estudiante que hoy suele ser, en nuestra caída lamentable de niveles, aquel que simplemente frecuenta alguna otra cosa que revistas de historietas o crímenes). Los criterios valorativos del entretenimiento (o la distracción), la excitación de los humores eróticos o violentos son los que rigen el área deslindada por la propia inclinación. Los otros, los de la armonía, la lucidez, la fuerza expresiva, la originalidad, la vitalidad y todo el resto son dejados para un juego insincero, un juego a cuyas reglas casi ninguno íntimamente asiente.

No es necesario extremar ningún razonamiento para probar que tal escisión es desoladora. Y la irrupción de lo contemporáneo (junto con la elección más vigilada de lo clásico), esa irrupción de lo contemporáneo que no es, precisamente, lo que cursa en la moda, es una de las vías para salvarla. El plan actual ofrece algunas soluciones. Son tímidas. Importan un paso. Pensamos, por ejemplo, en García Lorca. Pensamos en Rómulo Gallegos y en la novela social y terrígena iberoamericana. Pensamos en Conrad y en su faz exterior de novelista de acción. Pensamos en James y su *Otra vuelta de tuerca* con

su rostro, ya no exterior, de novela de misterio y aun cabrían otros ejemplos en los que no puede insistirse.

c) *estabilidad, libertad, realismo*.

Uno de los ideales de una tradición docente es, pleonásticamente, el de ser estable. Estable, no quietista. Puede resultar utópico si miramos hacia una historia de la enseñanza (la nuestra) cuya constante aspiración parece ser la de empezarlo todo de nuevo. En realidad, no es tan difícil. Sólo consiste en hacer las cosas bien una sola vez. Y lo demás vendrá por retoques, por añadiduras. En el caso de la enseñanza literaria no se puede, por ejemplo, obligar a los profesores a que rearmen totalmente sus cursos cada poco (aunque sea deseable que siempre les impriman alguna variación, aunque acaso no sea malo estimularlos a que no se eternicen con los temas prototipos).

Otro ideal, tan valedero aquí como el anterior, es el que toca uno de los aspectos de la libertad del docente. Así decimos, pues *la libertad del docente* no se empequeñece, naturalmente, en él. La posibilidad, la necesidad de una diversificación de intereses y de especialidades, de estudios de nuevos temas ha sido repetidamente aludida en estas páginas. Ha recibido, también, variados fundamentos. Y como en literatura, para comenzar, es mucho mayor que en otras disciplinas la diversidad cuantitativa y no simplemente las posibilidades de enfoque o profundización de los mismos puntos, esta exigencia de libertad, si no queremos que bajo nuestros pies se nos angoste la materia, se hace más urgente. La literatura es, atendamos, una *riqueza no sistematizable* y no hay en ella, como en tantas otras disciplinas, tan nítida jerarquización entre fundamentos y obra muerta que pueda decirse, bajo el imperio de cualquier rigurosa cartilla, que el docente sea capaz de dar, normado por ella, lo mejor de sí mismo.

Pero un programa (también) debe ser realista. Y realidad inevitable es la que forman el juego de posibilidades de profesores, de alumnos, de libros, de cursos. Ya se han marcado, no hace mucho, las inhibiciones del estudiante. Ya se han señalado las limitaciones del material de enseñanza. La estabilidad para el profesor sólo aceptable, la libertad para el inquieto, el estudioso nos había resultado el justo medio que resuelve las potencialidades del enseñante. También era problema que solucionaba bien el programa de 1954. Y que solucionaba mejor, inicialmente, de lo que ahora lo hace. Pero no nos adelantemos.

d) *el principio de economía*.

Pero hay una limitación mucho más creciente, más tremenda que todas las anteriores y ésta es la reducción progresiva de los cursos anuales. Teóricamente, un curso anual con tres horas semanales de clase debe disponer de alrededor de noventa horas. Ya es poco, poquísimo. Pero a los profesores

que suelen hacer estadística la realidad les está enseñando que en los tiempos que corren es raro el curso anual que pase mucho más allá de las sesenta horas. Veinte semanas redondas de clase en las cincuenta y dos del año. Es menos que poquísimo. Es ínfimo. Multipliquémosle por cuatro. En ese angustioso período —que se divide por dos si es sólo Liceo lo que se cursa— debe enseñarse una materia entitativamente ilimitada.

Siendo tan escasas las posibilidades, parece cuerdo administrarlas cuerdamente. No es fácil. Para empezar reflexiónese que deben armonizarse esos dos desiderata que son una profundización de temas fundamentales y una variedad que evitara reiterar los que no lo son. Cuando se planearon inicialmente los programas parecía norma no repetir el estudio de ningún tema, situándolo allí donde la madurez del desarrollo lo facilitara más. No siempre se fue fiel a estas dos normas, pero ellas pueden rastrearse todavía en los planes de estudio. Después se creyó, con razones de peso sin duda, que Homero y Dante y Shakespeare y algún otro eran autores demasiado importantes para enseñarse una sola vez, en liceo y en condiciones de probable agraz, pero, al mismo tiempo, su conocimiento tampoco podía demorarse hasta Preparatorios, tenida (sobre todo) en cuenta, la cuantiosa deserción entre los dos ciclos.

Las repeticiones se multiplicaron más tarde sin la misma aparente razón. En una comisión siempre existe alguien para decir que el autor de su conocimiento más o menos esotérico, que el tema sobre el que ha escrito o hablado es importantísimo, es irremplazable. A diferencia de en otras cuestiones, en esto es mucho más difícil el *no* que el *si*, la negación que la afirmación. La investidura profesional da autoridad y esa presunta especialización la acrecienta. A nadie se le ocurre decir que, justamente, esa especialización suele provocar un aprecio desmesurado; nadie se atreve a insinuar que suelen existir (además) esos que suelen llamarse *intereses particulares*.

Preguntémonos mejor. En la premura de cursos de sesenta clases ¿puede sostenerse que la reiteración, normalmente, importa profundización? ¿Se enseña, por lo general, pongamos por caso, del Dante otra cosa que unos pocos cantos del *Infierno* en cuarto año y en primero de Preparatorios, aislados de la obra, mondos y lirondos en la mera anécdota? ¿Y con Homero, como no se le dedique el curso todo, se hace algo distinto, aunque cualquiera de sus dos epopeyas sean tanto más abarcables que el anterior ejemplo?(13)

Este contraste, sin embargo, entre el plan y la realidad, no parece en vías de dilucidación. Siempre el optimismo y el pesimismo serán posiciones cardinales del espíritu y siempre los programas, como cualquier otra obra humana, se pensarán, alternativamente, de acuerdo a ellos.(14)

e) *niveles de intensidad*.

Relacionado con lo que se llamaba *el principio de economía* se halla la cuestión (la posibilidad, mejor dicho) de diferentes niveles de intensidad de estudio en distintos, o un mismo tema de enseñanza. Cierta rutina del profesor suele impartir un ritmo igual a la elección de autores que no tienen por qué compartirlo. Estar dos meses con Cervantes puede ser lógico, explicable; pasar un mes en torno a las coplas de Manrique puede ser excesivo. En este sentido hay que decir que las modificaciones al programa (le segundo año de Preparatorios suprimiendo *las lecturas ejemplares* lesionó —por lo menos— este útil principio de discriminación.

f) *criterios de retribución*.

Obras hay que exigen una cantidad tal de andadores, de explicaciones históricas, científicas o filosóficas, de precisiones lingüísticas, etc., que puede pensarse que los resultados no compensan el esfuerzo. Este tal vez fuera el caso de una "Comedia" integralmente enseñada; éste, tal vez, sea el caso del "Fausto" goethiano. Y, aunque por razones distintas, el "Hamlet", caído bajo un alud de comentarios e interpretaciones socio-culturales y psico-patológicas (de los que parece no ser posible prescindir) entraría en esta nómina.

En el rubro de los poetas, y aun de aquellos escritores en los que la configuración verbal adquiere importancia más decisiva que lo habitual, estudiar autores del propio idioma puede significar una ventaja a la que no siempre se atiende. Porque, para poner el ejemplo del mismo "Fausto", ¿son vía aceptable de comprensión ciertas horrendas traducciones peninsulares, ciertas versiones en las que el carácter sintético del alemán y su poderosa fuerza expresiva para en algo tan remilgado como el de ciertas prosas (también traducidas) de Thomas Mann? Y no hablemos de "La Divina Comedia", que hoy casi no se consigue en otro texto que en el inhibitorio (es el término extremo pero cierto) castellano de Bartolomé Mitre. Racine, Ronsard o Petrarca son poetas de significación indiscutida, concluyamos, pero ¿valen, enseñados en traducciones, lo que Garcilaso o Fray Luis o Quevedo en su propio idioma? Pues no se olvide que una impresionante tara de nuestra enseñanza la constituye el hecho de que ni varios años de francés, de inglés o de italiano le sirvan al estudiante para leer un sólo verso ni, mucho menos, para disfrutarlo.

7. UN EJEMPLO.

La circular de la Inspección del 12 de febrero de 1957 y el reajuste del programa de segundo año de Preparatorios suprimiendo en él *las lecturas ejemplares* norman en la actualidad la elección de autores y han innovado —profundamente, silenciosamente— el planteo que realizaban los programas preparados en 1953 y aplicados con posterioridad.

La circular abraza el que hemos llamado criterio preceptivo y dispone

para Tercer año el estudio de determinados autores entre la más extensa nómina inicial. Son nueve, que vienen a reducirse a ocho por la opción entre dos de ellos: *Poema del Cid*, Romancero, Garcilaso, Cervantes, Lope de Vega, Larra o Bécquer, Zorrilla de San Martín y Darío.

Digamos para comenzar que esta reducción, aceptado, claro está, el punto de vista canonista, tiene rubros inobjetables. El *Poema del Cid*, el *Romancero*, Cervantes, Larra o Bécquer (debieron ser obligatorios los dos) satisfacen el interés del estudiante de catorce y quince años, son importantes, son accesibles. Lope de Vega, en cambio, tan considerable y genial escritor pero tan parcialmente, tan limitativamente representado en cualquier texto que se elija, es menos indiscutible, aunque pueda también ser aceptado.

Aunque no sea similar y aunque no aporte sustancias idénticas, el estudio del *Lazarillo de Tormes*, una de las obras que el estudiante frecuenta más complacida y retributivamente, hace, en cambio, incomprensible su eliminación aquí.

Apliquemos ahora para el resto, esos principios de economía, de retribución, de ajuste psicológico que intentáronse precisar. Y tengamos, sobre todo, en cuenta que, aunque la circular no prohíba el estudio de otros autores, la nómina casi decenal de los temas impuestos hace imposible, prácticamente, enfrentarse con otros.

¿Puede aceptarse, como no sea con un pueril localismo, que el estudio de Zorrilla de San Martín enriquece en alguna dimensión decisiva la sensibilidad del estudiante que viene de estudiar a Bécquer? Obsérvese que la opción permitida es entre este último y Larra, tan disímil; si, en cambio, se facultara entre Bécquer y Zorrilla sería absolutamente razonable. ¿Y Garcilaso? ¿Brindan, por ventura para él, lectores los catorce, los quince años? Siempre hemos encontrado que la actitud del estudiante ante Garcilaso y su manso, fragante, intransferible mundo, es de una cerrada incomprensión.

Darío, para continuar, no ya el grave, el entrañado, el americano Darío de *Cantos* (1905) y lo que sigue sino el de *Azul* y *Prosas Profanas* puede no suscitar nuestra devoción. Pero aunque la suscitase, su poesía más que nada decorativa, paramental, ¿no podía haber cedido su lugar a autores preteridos?

Antonio Machado, a pesar de que su médula pueda no ser tocada en un primer estudio, resulta un autor mucho más adecuado, ya no que el Darío total pero si de ese Darío inicial que va a enseñarse.

Cualquier novelista, dramaturgo o cuentista postergado y, sobre todo Galdós, Acevedo Díaz, Reyles, Sánchez, Quiroga, Güiraldes, Rivera o Gallegos, es una experiencia mucho más amplia de la vida y un conocimiento más pertinente del ámbito nacional y americano (en un nivel de calidad artística

inolvidable) que el Darío de 1888 - 1896. Y mucho más, también, que los del hermoso pero gemebundo "Tabaré". Todos ellos son, sobre todo, autores más ajustados, más interesantes, más vitales para el adolescente que esa serie que se ha fijado, tan en buena parte prescindiendo del estudiante y de sus incanjeables posibilidades e intereses.

Pero esta reducción (absolutamente coactiva, si se tienen en cuenta, como se decía, los límites del curso) presenta una exclusión que llega a lo desatentado. Es la de la poesía gauchesca. Más concretamente, la de José Hernández, la de *Martín Fierro*.(15)

Nos atrevemos a decir que si de todo el primer ciclo de enseñanza media el estudiante no saliera conociendo (bien) más libro que el "Martín Fierro" su tiempo no se habría perdido. No solo por la rica sapiencia humana, por el indeficiente ingenio verbal, por el comunicable prestigio poético que el libro posee. No solo por concordar, casi providencialmente, con todo lo que un adolescente, sano y sensible, puede buscar en un libro, y estos ingredientes (libertad, rebeldía, acción, violencia, guapeza, ternura, humor) llevados a un plano de noble dignidad, de lúcida significación. El semiletrado que repetía sus cuartetas tenía una cultura más sólida y estaba parado más firmemente en la vida que el estudiante que haya transitado *De Garcilaso a Rodó*, practicando lo que un escritor llamó alguna vez *turismo de superficies*. Pero también, y pese a la desvalorización borgiana de su significado social, pese a los intereses económicos y culturales del imperialismo y la oligarquía encarnizados en escamotearlo (aquella es un eco de éstos), ninguna obra iberoamericana como el *Martín Fierro*, (mejor que los artículos de Martí que, de lejos, la siguen) apunta tan ejemplarmente a las raíces más hondas de nuestro destino histórico de pueblos mediatizados, uniformados, desquiciados desde dentro y desde fuera. Su exclusión presente, que ni siquiera fue lograda en los más tristes años de la vida argentina, es la tacha más grave que pueda hacérsele a la medida examinada.

El gabinete restringido (que dicen los ingleses) que la circular del 14 de febrero de 1957 creó en el plan de cuarto año es más justificable. Homero, las Escrituras, Dante, Shakespeare, Goethe forman, aceptados los argumentos de la canonicidad, una nómina muy razonable. Más heterogénea resulta la compañía que a ellos les hace Rodó, escritor de tan disímil jerarquía y tan arduo de enseñar. Porque todavía en cuarto año no es cobardía docente tener en cuenta el desinterés que provoca el estudio de *Motivos de Proteo*, reducido a fragmentos memorizados trabajosamente o el argumento, descaecido hasta el lugar común, a que suele angostarse la explicación de *Ariel*.

Agréguese a esto el empobrecimiento fundamental que del rubro novelesco provoca en cuarto año la circular. Han sido eliminados Dickens (para siempre) y Balzac y Tolstoi para todo aquel que no llegue a Preparatorios. Parecería que una hostilidad especial se le profesara al género narrativo que,

bien leído, bien conocido es, posiblemente, la vía única para un acendramiento, por comparación, de las lecturas habituales del estudiante. Porque si el estudiante lee pésimas, ínfimas novelitas será más fácil salvarle con buenas novelas que con cualquier otro material, con cualquier otro género.

Efectos similares ha tenido la supresión de *las lecturas ejemplares* en el programa de segundo año de Preparatorios.

Entre los prerrománticos y los románticos la poda sacrificó, por ejemplo, a Hölderlin, Blake, Novalis, Keats y Nerval. Los cinco nombres representan, sin embargo, cotizaciones por lo habitual más altas, valores de poesía más incitantes que los de aquellos que, por tradición (tal vez por rutina) han quedado: cinco también, de los cuales tres (Byron, Hugo, Leopardi) son justamente los que establecía el programa de cuarto año y uno, Bécquer, el que preceptúa el del tercero. Y entonces cabe preguntar, ¿piensan los autores de la defenestración que Byron, de tan apasionante interés biográfico pero tan regular poeta, es de mayor interés que los suprimidos? Un Byron, no se pierda esto de vista, enseñado tradicionalmente no en el "Don Juan" sino en las traducciones prosaicas de "El Corsario" o "Lara", de sus más tronitruantes poemas de juventud.

Entre los escritores de tema o cuna americana junto a un narrador tan definitivo como Euclides Da Cunha, se ha eliminado a W. H. Hudson que pese a ser autor de lengua inglesa dio, con "La Tierra purpúrea", el gran libro nacional, el gran equivalente de una épica que en la hora de nacimiento de nuestra sociedad ya hubiera sido anacrónica. Tan anacrónica como lo prueban los infructuosos esfuerzos del "Tabaré" por asumir esa condición representativa de nuestro pasado, por ser nuestro gran poema uruguayo.

El gran conjunto de la novela decimonónica ha quedado también mutilado e irreconocible. Con Stevenson y Gogol, novelistas considerables pero no imprescindibles, cayeron nada menos que Stendhal, siempre vigentísimo y cuyo introducción en los planes de estudio era impostergable; Flaubert, un clásico moderno abundosamente enseñado; Melville, autor de una de las más grandes narraciones simbólicas de todos los tiempos.

Y al suprimirse, por fin, las lecturas ejemplares de poesía contemporánea, representada discretamente por los cuatro nombres de Rilke, Claudel, Eliot y Supervielle, Paul Válery quedó colgado incongruentemente de una bolilla de dramaturgos. Creemos que él mismo hubiera abominado de ese destino; de esa irracional sobrevivencia.

(1) Reuniones de una Comisión de Profesores reunida en el Instituto "Alfredo Vázquez Acevedo" e integrada a raíz de consultas a los docentes realizadas por la entonces Inspectora Sra. Ofelia Machado Bonet. Tuvo como fin revisar y discutir el plan de reformas preparado por la precitada funcionaria y trabajó durante los años 1952, 1953 y parte de 1954. Estuvo presidida por el siempre recordado Luis Alberto Menafra y formaron parte de ella las profesoras Azucena García de D'Auria, Blanca García Brunel y Beatriz Bethencourt; y los señores Roberto Ibáñez, Emir Rodríguez Monegal, José Pedro Díaz, Domingo Luis Bordoli, Jesualdo Sosa, Carlos Carrara, Alejandro Peñasco y Carlos Real de Azúa.

(2) Aquí podríamos referirnos a la imperiosa necesidad de especialización que la enseñanza literaria siente. Cuatro orientaciones parecen deseables e inminentes: literaturas clásicas, literatura española, literaturas modernas y literaturas iberoamericanas y rioplatense. Ya se va haciendo, por ejemplo, arcaico el profesor de literaturas griega y latina, ayuno de sus lenguas y formado en Croiset y en Pichon, pero los otros sectores reclaman parejo rigor y profundización similar.

(3) Es claro también que en todo esto laten dualismos, no puramente literarios, ante la libertad de enseñar. Las *almas liberales* y las *almas tutoriales* de Vaz Ferreira pueden reaparecer bajo las más variadas apariencias ideológicas, tras los más diversos pretextos.

(4) Al mismo título con que lo hace el rubro anterior podría advertirse aquí la irremisible indigencia significativa, y sustentadora, de estos *aquí* y *ahora*.

(5) En estos puntos, confesamos nuestra filiación, por otra parte ecléctica, en las corrientes anglosajonas: Dewey, Ivor Richards y Kenneth Burke.

(6) Aunque debiera ser ocioso, anotaremos que estas reflexiones se refieren estrictamente a la enseñanza media y no a otros cursos especializados.

(7) Lo que llamamos orientación estetizante ganó claras posiciones. La inclusión de Góngora, inexplicablemente postergado, no es, claro está, polemizable. Pero hay que señalar la postergación de autor tan interesante como Pío Baroja, el que no es seguramente menos importante que Miró o Valle Inclán, salvo para esa postura española e hispanoamericana que confunde la literatura con el retruécano, o el paramento, estrictamente verbal, o la fruición impresionista de las imágenes. También hay que apuntar la eliminación de casi todos los autores (nada menos que veinte) de géneros marginales: ensayo, historia, filosofía: Tucídides, Demóstenes, Salustio, Tito Livio, Tácito, Bossuet, Montesquieu, Taine, Renan y los españoles Alfonso el Sabio, Hernando del Pulgar, Pérez de Guzmán, Antonio de Guevara, la *Guerra de Granada*, Juan de Valdés, Fray Luis de Granada, Saavedra Fajardo, Jovellanos, Feijóo y Ganivet.

(8) *L'envers du Journal d'André Gide*, de Henri Rambaud.

(9) Cabe aquí señalar la inclusión, por una parte, de la nobilísima voz de César Vallejo; por la otra la de San Juan de la Cruz, uno de los dos o tres líricos españoles más importantes que el programa vigente hasta 1952 excluía. La no inclusión de Pablo Neruda, que alguien reclamaba, sería asunto largo de desarrollar pero quede claro que no fueron razones políticas las que lo decidieron sino más bien el descaecimiento notorio de su obra a partir del *Canto General*.

(10) La eliminación de la bolilla de *lecturas ejemplares* que incluía a Lugones fue a este respecto lamentable aunque innecesario parece decir que no nos referimos al Lugones modernista sino al autor de esos dos libros capitales que son *Poemas Solariegos* y *Romances del Río Seco*.

(11) Debe atenuarse, sin embargo, la fuerza de esta afirmación, subrayando la saludable poda de treinta y dos autores que los viejos programas portaban y que fueron considerados (a nuestro parecer con justicia) demasiado periclitados o demasiado poco transitados o demasiado menores para ocupar lugar en un programa. Ellos fueron los épicos del Renacimiento: sobre todo Tasso y Camoens; Foscolo, Walter Scott y Chateaubriand (más discutible); los neoclásicos americanos Acuña de Figueroa, Heredia, Olmedo y Bello (pese a su personalidad admirable de constructor de pueblos); los posteriores Ricardo Palma, el brasileño Bilac y los modernistas Chocano y Nervo; los parnasianos franceses Leconte y Hérédia; los finiseculares France, D'Annunzío y Maeterlinck; los españoles, por fin: Fernando de Herrera, el autor de la *Epístola moral a Fabio*, Rodrigo Caro, Meléndez Valdés, Ramón de la Cruz, Quintana y Moratín, Zorrilla, Espronceda, el Duque de Rivas, Benavente y Marquina. Agréguense también los veinte autores mencionados en la nota 7.

(12) En esta necesidad de acercamiento y actualización deben destacarse los tan discutidos programas preparados por el entonces inspector José Pereira Rodríguez para Secundaria, en 1945. Aunque tal vez su solución de comenzar los estudios en el siglo XVIII no fuera la mejor (al mismo alumno le parecería un inicio poco congruente) es indiscutible su viva conciencia de un problema poco contemplado.

(13) En los programas vigentes hasta 1952 existían sesenta autores estudiados dos veces. En el actual estos son treinta y seis y, si se tienen en cuenta los nombres cuyo estudio condiciona en el tercer y cuarto año liceal la circular de 1957, son sólo trece: Hornero, la Biblia, el Nuevo Testamento, Dante, Shakespeare, Goethe, El Romancero, Garcilaso, Cervantes, Lope de Vega, Bécquer, Darío y Rodó.

(14) El número total de autores en los viejos programas era de *ciento cincuenta y cinco*; *ciento ocho* son ahora.

(15) Ya era ridícula la vaguedad genérica con que el viejo programa hablaba de *poesía gauchesca*. El nuevo ha reiterado la torpeza. ¡Cómo si Hidalgo, Ascasubi, Elías Regules o cualquier otro pudieran ser sucedáneos del *Martín Fierro*!

LISTA DE AUTORES

Abreviaturas:

V: programas vigentes hasta 1953 (Secundaria: 1945; Preparatorios: 1941).
PI: proyecto de programa de la inspección (1952).
PC: proyecto de programa a cierta altura de trabajos de la Comisión.
P: programas aprobados por la Comisión.
PD: programa actual por circular 14-2-57 y supresión de *lecturas ejemplares*.
I: tercer año de secundaria.
II: cuarto año de secundaria.
III: primer año de Preparatorios.
IV: segundo año de Preparatorios.
∅: lectura ejemplar.
⬠: estudio preceptivo (circular 14-2-57).
⌓: autores postergados al cumplimiento de la circular 14-2-57.
S: se estudia sin opción.
o: estudio a opción.
o1, o2, o3, etc.: cantidad de autores con el que el estudio del escritor designado se encuentra a opción.
——: suprimido:
....: no incorporado

Nota: se elimina, por simplificación, el programa de los "Cursos únicos" para Preparatorios de Ingeniería y Agronomía, y cuyo examen nada agregaría.

	V	*PI*	*PC*	*P*	*PD*
I—*Españoles: Medioevo y Edad de Oro*					
1-Poema del Cid	II-S	I-S	I-S	I-S	⬠ I-S
2-Alfonso el Sabio	III-S	——	——	——	——
3-Infante Juan Manuel	——	I-S	I-S	I-S	⌓ I-S
4-Arcipreste de Hita	III-S	II-o1	IV-o4	III-o5	III-o5
5-Pérez de Guzmán	III-o1	——	——	——	——
6-Hernando del Pulgar	III-o1	——	——	——	——
7-"Cancioneros"	III-o1	——	——	——	——
8-"Romancero"	II-S:III-S	I-S	I-S	I-S;III-o4	⬠ I-S:III-o4
9-Manrique	II-S;III-o1	I-S	I-S	I-S;III-o4	⌓ I-S:III-o4
10-"La Celestina"	III-o1	III-o5	IV-o4	III-o5	III-o5
11-Garcilaso	II-S:III-o2	I-S	I-S	I-S;III-o4	⬠ I-S;III-o4
12-F. de Herrera	III-o2	——	——	——	——
13-A. de Guevara	III-o3	——	——	——	——
14-"Guerra de Granada"	III-o3	——	——	——	——
15-J. de Valdés	III-o3	——	——	——	——
16-F. Luis de León	II-S;III-o2	IV-o1	IV-o2	III-o2	III-o2
17-S. Juan de la Cruz	.....	.....	IV-o2	III-o2	III-o2
18-S. Teresa de Jesús	II-o1;III-o3	IV-o1	IV-o2	III-o2	III-o2
19-F. Luis de Granada	II-o1	——	——	——	——
20-"Epístola Moral"	III-o1	——	——	——	——
21-Rodrigo Caro	III-o1	——	——	——	——
22-Cervantes	II-S:III-S	II-S:IV-S	I-S:IV-S	I-S:III-S	⬠ I-S;III-S
23-Lope de Vega	II-S:III-o3	I-o1	I-o1	I-o1:III-o2	⬠ I-o1:III-o2
24-Ruiz de Alarcón	II-o2;III-o3	II-o1	I-o1	I-o1	⌓ I-o1
25-Picaresca y "Lazarillo"	II-S;III-o1	I-S	I-S	I-S	⌓ I-S
26-Tirso de Molina	II-o1:III-o3	I-o1	II-o1	III-o2	III-o2
27-Calderón	II-o1;III-o3	II-o1	II-o1	II-o1:III-o2	⌓ II-o1;III-o2
28-Quevedo	II-o1;III-o2	III-o5	III-o2	II-o1:III-o2	⌓ II-o1;III-o2
29-Gracián	II-o1;III-o2	III-o5	III-o2	III-o2	III-o2
30-Góngora	.....	III-o5	III-o2	III-o2	III-o2
31-Saavedra Fajardo	III-o3	——	——	——	——
II-*Españoles: Modernos*					
32-Moratín	I-o1;IV-o1	I-o3	——	——	——
33-P. Feijóo	I-o1	——	——	——	——
34-Quintana	IV-o2	——	——	——	——
35-Meléndez Valdés	IV-o2	——	——	——	——
36-Jovellanos	IV-o2	——	——	——	——
37-R. de la Cruz	IV-o1	——	——	——	——
38-Larra	I-S;IV-o4	I-S	I-S	I-o1	⬠ I-o1
39-Espronceda	I-o1:IV-o4	——	——	——	——
40-J. Zorrilla	IV-o4	——	——	——	——
41-Duque de Rivas	IV-o4	——	——	——	——
42-Becquer	I o1:IV-o4	I-S	I-S	I-o1;IV-o4	⬠ I-o1;IV-o4
43-Valera	I-o2:IV-o2	I-o2	I-o2	I-o2	⌓ I-o2
44-Galdós	I-o2:IV-o2	I-o2	I-o2	I-o2-IV-o3	⌓ I-02;IV-03
45-Pereda	I-o2:IV-o2	I-o2	I-o2	I-o2	⌓ I-o2
46-Ganivet	I-o1	II-o1:IV-o3	II-o1	——	——
47-Unamuno	I-o1	II-o1;IV-o3	II-o1	IV-o4	IV-o4
48-Azorín	I-o2:IV-o3	I-o1	I-o2	I-o2	⌓ I-o2
49-Valle Inclán	I-o2:IV-o3	III-o2	III-o4	IV-o4	IV-o4
50-A. Machado	I-o1:IV-o3	II-o1:IV-o3	I-o2;III-o4	IV-o4;I-o2	⌓ I-o2;IV-o4

51-M. Machado	IV-o3	———	———	———	———
52-J. R. Jiménez	I-o1:IV-o3	II-o1:IV-o3	III-o4	IV-o4	IV-o4
53-Benavente	I-S:IV-o3	I-o1	———	———	———
54 Marquina	IV-o3	I-o1	———	———	———
55-Baroja	IV-o3	———	———	———	———
56-Miró	I-o2	I-o1	I-o2	I-o2	⌓ I-o2
57-García Lorca	.....	III-o2	III-o4	IV-o4	IV-o4
III—*Iberoamericanos*					
58-Bello	I-S:IV-o2	———	———	———	———
59-Olmedo	IV-o2	———	———	———	———
60-Heredia	IV-o2	———	———	———	———
61-Sarmiento	I-S;IV-o1	I-S	I-o2	I-o1	⌓ I-o1
62-Poesía gauchesca	I-S	I-S	I-o2	I-o1;IV-o3	⌓ I-o1;IV-o3
63-Palma	I-o1	———	———	———	———
64-Isaacs	.....	.....	.....	∅ IV-o5	———
65-Montalvo	IV-o1	III-o1	III-o4	IV-o3	IV-o3
66-Martí	I-o1:IV-o1	I-S;III-o1	I-S;III-o4	I-S;IV-o3	⌓ I-S;IV-o3
67-J. A. Silva	I-o1	———	———	———	———
68-Darío	I-S:IV-S	I-S;III-S	I-S;III-o4	I-S:IV-S	⬠ I-S;IV-S
69-Lugones	I-o2	———	———	∅ IV-o2	———
70-Nervo	I-o2	———	———	———	———
71-Chocano	I-o2	———	———	———	———
72-Bilac	I-o1	———	———	———	———
73-Machado de Assis	I-o1	———	III-o4	∅ IV-o5	———
74-Euclides Da Cunha	.....	.....	III-o4	∅ IV-o5	———
75-G. E. Hudson	.....	.....	III-o4	∅ IV-o5	———
76-Güiraldes	I-o2	I-o2	I-o2	I-o2;IV-5 ∅	⌓ I-o2
77-José E. Rivera	I-o2	I-o2	I-o2	I-o2;IV-5 ∅	⌓ I-o2
78-R. Gallegos	I-o2	I-o2	I-o2	I-o2;IV-5 ∅	⌓ I-o2
79-López Velarde	.....	.....	.....	∅ IV-o2	———
80-César Vallejo	.....	.....	.....	∅ IV-o2	———
IV—*Uruguayos*					
81-Acuña de Figueroa	IV-S	———	———	———	———
82-Zorrilla de San Martín	I-S:IV-S	I-S	I-S	I-S	⬠ I-S
83-Acevedo Díaz	I-o1:IV-o2	I-o1	I-S	I-S:IV-o3	⌓ I-S:IV-o3
84-Rodó	I-S;IV-S	II-S;IV-S	II-S;IV-o2	II-S;IV-S	⬠ II-S;IV-S
85-Reyles	I-o1:IV-o2	I-o1	I-o1	I-o1;IV-o3	⌓ I-o1:IV-o3
86-Quiroga	I-o1	I-o1	I-o1	I-o1:IV-o3	⌓ I-o1;IV-o3
87-Sánchez	I-S:IV-o2	I-S	I-S	I-S	⌓ I-S
88-Herrera y Reissig	I-S:IV-S	II-S:IV-o1	II-S:IV-o2	II-o2:IV-o2	⌓ II-o2;IV-o2
89-D. Agustini	I-o1	II-o1:IV-o1	II-o1:IV-o2	II-o2:IV-o2	⌓ II-o2;IV-o2
90-M. E. Vaz Ferreira	I-o1	II-o1	II-o1	II-o2;IV-o2	⌓ II-o2;IV-o2
91-Viana	I-o1	I-o1	———	IV-o3	IV-o3

	V	*PI*	*PC*	*P*	*PD*
V—*Literatura antigua y hebrea*					
92-Homero	II-S;III-S	II-S:IV-S	II-S;IV-S	II-S:III-S	⬠ II-S;III-S
93-Esquilo	II-o2;III-o2	II-S	II-S	II-S;III-o5	⌓ II-S;III-o5
94-Sófocles	II-o2;III-o2	IV-o1	IV-o2	III-o5	III-o5
95-Eurípides	II-o2:III-o2	IV-o1	IV-o2	III-o5	III-o5
96-Aristófanes	III-S	IV-o4	IV-o2	III-o5	III-o5
97-Platón	III-o2	IV-o4	IV-o2	III-o5	III-o5
98-Tucídides	III-o2	IV-o4	IV-o2	———	———
99-Demóstenes	III-o2	IV-o4	———	———	———
100-Líricos; Píndaro	III-S	IV-o4	———	III-o5	III-o5
101-Plutarco	.....	.....	IV-o2	———	———
102-Lucrecio	II-o1;III-S	IV-o1	II-o1;IV-o3	II-o1;III-o4	⌓ II-o1;III-o4
103-Cicerón	II-o1;III-o4	IV-o1	IV-o3	III-o4	III-o4
104-Virgilio	II-o1;III-o1	II-o1	II-o1;IV-o3	II-o1;III-o4	⌓ II-o1;III-o4
105-Horacio	II-o1;III-o1	II-o1	IV-o3	III-o4	III-o4
106-Ovidio	.....	.....	.....	III-o4	III-o4
107-Julio Cesar	III-o3	———	———	III-o4	III-o4
108-Salustio	III-o3	———	———	———	———
109-Tito Livio	III-o3	———	———	———	———
110-Tácito	III-o3	———	———	———	———
111-Antiguo Testamento	II-S:III-S	II-S	II-S	II-S;III-S	⬠ II-S;III-S
112-Nuevo Testamento	III-S	IV-S	IV-S	II-S;III-S	⬠ II-S;III-S
VI—*Medioevales y renacentistas*					
113-Dante	II-S:III-S	II-S;IV-S	II-S:IV-S	II-S;III-S	⬠ II-S;III-S
114-Petrarca	II-S	II-o1	IV-o4	III-o4	III-o4
115-Boccaccio	.....	.....	.....	III-o5	III-o5
116-Chaucer	.....	.....	.....	III-o5	III-o5
117-Ariosto	III-o2	———	———	———	———
118-Tasso	III-o2	———	———	———	———
119-Camoens	III-o2	———	IV-o4	———	———
120-Rabelais	III-o1	———	———	III-o5	III-o5
121-Montaigne	III-o1	———	III-o2	III-o5	III-o5
122-Ronsard	.....	.....	IV-o4	III-o4	III-o4
123-Shakespeare	II-S:III-S	II-S;IV-S	II-S:IV-S	II-S;III-S	⬠ II-S;III-S
VII—*Clásicos y dieciochescos*					
124-Molière	II-o2:III-o2	I-o3	II-S	II-S:III-o3	⌓ II-S;III-o3
125-Corneille	II-o2;III-o2	I-o3	III-o1	III-o3	III-o3
126-Racine	II-o2:III-o2	I-o3	III-o1	III-o3	III-o3
127-Bossuet	III-o2	III-o5	III-o2	———	———
128-Pascal	III-o2	III-o5	III-o2	III-o3	III-o3
129-La Fontaine	III-S	———	———	———	———
130-LaBruyère	III-o2	———	———	———	———
131-Montesquieu	IV-o3	III-o4	———	———	———
132-Voltaire	IV-o3	III-o4	III-o2	IV-o3	IV-o3
133-Rousseau	IV-o3	III-o4	III-o2	IV-o3	IV-o3
134-Chénier	IV-o1	III-o4	III-o2	∅ IV-o4	———
135-Diderot	IV-o3	III-o4	———	IV-o3	IV-o3
136-Foscolo	IV-o1	———	———	———	———
137-Swift	.....	.....	.....	IV-o3	IV-o3
138-Blake	.....	.....	.....	∅ IV-o4	———
139-Goethe	I-S;IV-S	II-S;IV-S	II-S;IV-S	II-S;IV-S	⬠ II-S;IV-S
140-Schiller	.....	.....	.....	∅ IV-o4	———
141-Holderlin	.....	.....	.....	∅ IV-o4	———
142-Novalis	.....	.....	III-o5	∅ IV-o4	———
VIII—*Decimonónicos*					
143-Chateubriand	IV-o1	I-o2	II-o4	———	———
144-Hugo	I-o3;IV-o5	I-o2	II-o4	II-o5:IV-o4	⌓ II-o5;IV-o5
145-Vigny	I-o3;IV-o5	II-o3	III-o5	II-o5	⌓ II-o5
146-Lamartine	I-o3;IV-o5	I-o2	II-o4	II-o5	⌓ II-o5
147-Musset	I-o3;IV-o5	II-o3	II-o4	II-o5	⌓ II-o5
148-Nerval	.....	.....	.....	∅ IV-o2	———
149-Leconte de Lisle	IV-o2	———	———	———	———
150-Hérédia	IV-o2	———	———	———	———
151-Baudelaire	III-o3	III-o4	IV-o4	IV-o4	IV-o4
152-Rimbaud	.....	III-o4	IV-o4	IV-o4	IV-o4
153-Lautreamont	.....	III-o4	IV-o4	———	———
154-Verlaine	IV-o3	III-o4	II-o2	IV-o4	IV-o4
155-Samain	.....	.....	IV-o4	———	———
156-Mallarmé	IV-o3	III-o4	IV-o4	IV-o4	IV-o4
157-Byron	I-o2:IV-S	II-o3	II-o4	II-o5:IV-o4	⌓ II-o5;IV-o4
158-Shelley	.....	.....	III-o5	IV-o4	IV-o4
159-Keats	.....	.....	III-o5	∅ IV-o2	———
160-Heine	I-o2;IV-o5	———	III-o5	II-o5;IV-o2 ∅	⌓ II-o5
161-Leopardi	I-o2;IV-o5	II-o3	III-o5	II-o5;IV-o4	⌓ II-o5;IV-o4
162-Carducci	IV-o2	———	———	———	———
163-Poe	IV-o3	II-o2	II-o2	II-o1:IV-o4	⌓ II-o1;IV-o4
164-Whitman	I-S:IV-o2	II-o2	II-o2	∅ IV-o1	———
165-W. Scott	IV-o1	———	———	———	———

166-Dickens	.....	III-o3	II-o2	II-o2	⌓ II-o2
167-Stevenson	.....	.....	.....	∅ IV-o5	———
168-Melville	.....	.....	.....	∅ IV-o5	———
169-Balzac	IV-o2	III-o3	II-o2	IV-o3	IV-o3
170-Stendhal	.....	.....	III-o5	∅ IV-o5	———
171-Flaubert	IV-o2	III-o3	III-o5	∅ IV-o5	———
172-Zola	IV-o2	III-o3	III-o5	———	———
173-Gogol	.....	.....	.....	∅ IV-o5	———
174-Tolstoy	I-S:IV-o1	I-S;III-o1	II-o2	II-o2:IV-o3	⌓ II-o2;IV-o3
175-Dostoievsky	.....	III-o2	III-o1	IV-o3	IV-o3
176-France	IV-o5	III-o3	III-o5	———	———
177-Queiroz	IV-o5	———	III-o5	∅ IV-o5	———
178-D'Annunzio	IV-o2	III-o3	III-o5	———	———
179-Maeterlinck	IV-o5	III-o3	———	———	———
180-Wilde	.....	III-o2	III-o5	———	———
181-Barrés	IV-o5	———	———	———	———
182-Ibsen	I-S;IV-o1	I-S;III-o1	II-S:IV-o4	II-o1;IV-o5	⌓ II-o1;IV-o5
183-Kierkegaard	.....	.....	III-o5	———	———
184-Emerson	.....	III-o2	III-o4	———	———
185-Taine	IV-o1	———	———	———	———
186-Renan	IV-o1	———	———	———	———
187-Nietzche	IV-o2	———	III-o5	∅ IV-o1	———
IX—*Contemporáneos*					
188-Andreiev	.....	III-o2	III-o1	———	———
189-Chejov	.....	.....	.....	IV-o5	IV-o5
190-G. B. Shaw	IV-o5	III-o3	III-o4	IV-o5	IV-o5
191-Pirandello	.....	III-o2	III-o4	IV-o5	IV-o5
192-O'Neill	.....	III-o1	III-o4	IV-o5	IV-o5
193-H. G. Wells	IV-o5	———	———	———	———
194-Conrad	.....	.....	.....	IV-o3	IV-o3
195-H. James	.....	.....	.....	III-o5	IV-o3
196-Sinclair Lewis	.....	III-o1	III-o5	———	———
197-Joyce	.....	.....	III-o5	———	———
198-Kafka	.....	.....	.....	IV-o3	IV-o3
199-Proust	.....	III-o2	III-o5	IV-o3	IV-o3
200-Th. Mann	.....	.....	III-o5	———	———
201-Sartre	.....	III-o2	III-o5	———	———
202-Valéry	.....	III-o2	III-o3	IV-o5	IV-o5
203-Rilke	.....	.....	III-o3	IV-o3	———
204-Claudel	.....	.....	III-o3	IV-o3	———
205-Eliot (T. S.)	.....	.....	III-o3	IV-o3	———
206-Supervielle	.....	.....	.....	IV-o3	———