



# Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación

## TESIS



# La investigación y la enseñanza de la literatura en la Facultad de Humanidades

Juan Barbot

Agosto, 2018

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

Juan Barbot

La investigación y la enseñanza de la literatura en la Facultad de Humanidades

Universidad de la República  
Área Social  
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la RepúblicaTesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magister en Enseñanza  
Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza  
Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la  
Universidad de la República

Tutor/es: Prof. Antonio Romano

Montevideo, 23 de agosto 2018

Foto de portada: [www.freepik.com](http://www.freepik.com)**Maestría en Enseñanza Universitaria**Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en EducaciónUNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAYcomisión sectorial  
de enseñanzaFacultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la EducaciónConsejo de  
Formación en  
Educación

## Agradecimientos

Agradezco al personal de la Biblioteca de la FHCE, por su atenta recepción en las instancias en que necesité consultar bibliografía.

Al personal de la fotocopidora estudiantil por su ayuda.

A la archivóloga Mónica Pagola Pereira, encargada del Archivo Central Universitario, quien preparó el material correspondiente a los Libros de Actas de la FHC, los cuales consulté los días 22 y 28 de noviembre, 5 y 14 de diciembre del año 2016.

A la profesora Yessika Miglierina por su traducción al inglés del *Resumen* del trabajo.

Al profesor magíster Antonio Romano, tutor de la tesis, quien me facilitó materiales y me guió con sus precisiones metodológicas y respecto de la composición del escrito.

A los integrantes del tribunal, profesores Dr. Gustavo Remedi, Dr. Hebert Benítez y Dra. Vania Markarian, por sus atentas precisiones para mejorar el trabajo.

A la profesora Gabriela Richieri, por alentarme a escribir la tesis.

A mis padres, doctor Potain Barbot y archivóloga Alba Salvo, por tener siempre libros en casa, durante mi niñez.

Agradezco especialmente a mi compañera, profesora Alma Domínguez, por apoyar en todo momento la realización de este tramo de mi vida.

## Resumen

En esta tesis estudiamos algunos textos sobre literatura producidos por la Facultad de Humanidades y Ciencias durante su período inicial de funcionamiento (1945-1955). Integran el corpus las Actas de la FHC, conservadas en el Archivo Central Universitario, y la primera publicación del servicio, la *Revista de la FHC* entre otros documentos.

Como objetivos señalamos el análisis de la investigación y la enseñanza de la literatura a través de las primeras producciones textuales de la FHC. Se atiende a las diferentes concepciones que se desarrollaron entonces, especialmente dos: el estudio de la literatura mediante metodología científica, y el abordaje de la literatura con sesgos de autor. En este sentido se hace énfasis en los conceptos de “investigación” y “ciencia” que se encuentran en las fuentes analizadas.

La metodología de trabajo consistió en la delimitación del objeto de análisis y la búsqueda de material en el archivo de la FHCE, así como la recuperación de los artículos de la *Revista de la FHC* relacionados con la lectura de las actas del Consejo. Se destacan los procesos de ordenamiento, selección y análisis de las mencionadas fuentes.

Los documentos se estudiaron mediante un marco teórico que considera aportes relativos a la importancia del contexto (Teun Van Dijk) para la lectura de las actas. En el caso de los textos de la *Revista* se manejó bibliografía que discute la naturaleza y alcance del género ensayístico (Adorno, Real de Azúa), y de la escritura científica (Locke, Chartier, Becher, Burke). Se intentó situar históricamente los textos y dar cuenta de sus características como generadores y divulgadores de conocimiento en el ámbito de los estudios de la literatura.

Se destacan los siguientes resultados: la verificación de la existencia de tendencias formales o científicas, en correlato de otras posiciones con metodologías más laxas; el rescate de referentes pedagógicos postergados, como José Pedro Segundo y la recuperación de disputas internas que constituyeron tensiones generadoras en una facultad que estaba creándose.

El análisis de los ensayos de Roberto Ibáñez, José Pedro Segundo, José Bergamín y Gervasio Guillot Muñoz arroja perspectivas respecto de la formación del conocimiento humanístico, ya sea mediante cánones científicos, literarios, o usando de ambos estilos.

Quizás la conclusión más importante sea la posibilidad de desarrollar este análisis de la FHCE, y la inclusión del IPA en futuras investigaciones que se interroguen: ¿Cómo se estudió la literatura en la educación superior del Uruguay?

**Palabras clave:** literatura uruguaya- ensayo y crítica académicos- investigación y ciencia en la literatura- enseñanza superior de la literatura.

## Abstract

In this thesis we study some texts about literature produced by Faculty of Humanities and Sciences during its initial period of operation (1945-1955). The Proceedings of the FHC integrate the corpus, they have been preserved in the Central University Archive, also the first service publication, the FHC's Magazine, among others documents.

As objectives we indicate the analysis of the research and the teaching of literature through the first textual productions of the FHC. It deals with the different conceptions that developed then, especially two of them: the study of literature through scientific methodology, and an approach to literature with author biases. Is in that way that the emphasis is placed on the concepts of "research" and "science" that are founded in the analyzed sources.

The work methodology consisted in the delimitation of the object of analysis and the search of material in the archive of the FHCE, as well as the recovery of the articles of the Magazine of the FHC related with the reading of the council's proceedings. The ordering, selection and analysis processes of the mentioned sources have been stand out.

The documents have been studied through a theoretical framework that considers contributions related to the importance of the context (Teun Van Dijk) for reading the proceedings. In the case of the magazine's texts, a bibliography that discusses the nature and the scope of the essay genre was handled (Adorno, Real de Azúa), and about the scientific writing (Locke, Chartier, Becher, Burke). On this work, I have tried to situate historically the texts, and also account for their characteristics as generators and disseminators of knowledge in the field of literature studies.

The following results stands out: the verification of the existence of formal or scientific tendencies, in correlation of other positions with more lax methodologies; the rescue of important and postponed figures such as José Pedro Segundo; the recovery of internal disputes that constituted generating tensions in a faculty that was being created.

The analysis of the essays of Roberto Ibáñez, José Pedro Segundo, José Bergamín and Gervasio Guillot Muñoz throws perspectives regarding the formation of humanistic knowledge, either through scientific, literary canons, or using both styles.

Perhaps the most important conclusion could be the possibility of developing this analysis of the FHCE, and the inclusion of the IPA, in future investigations that also questioned: How was literature studied in higher education in Uruguay?

**Keywords:** Uruguayan literature- academic essay and criticism- Research and science in literature- Higher education in literature.

## Tabla de Contenido

<b>Agradecimientos</b> .....	3
<b>Resumen</b> .....	4
Abstract.....	5
Tabla de Contenido.....	6
<b>1) Objeto de la investigación</b> .....	8
1.1) Descripción del estudio .....	8
1.2.1) Trabajo con las fuentes.....	9
1.2.2) La importancia del contexto.....	11
1.3) Hipótesis y objetivos .....	15
1.3.1) Hipótesis de trabajo.....	15
1.3.2) Objetivos de la investigación .....	15
1.3.2.1) Objetivo general .....	15
1.3.2.2) Objetivos específicos.....	15
<b>2) Antecedentes</b> .....	16
<b>3) Delimitación y justificación del corpus</b> .....	20
3.1) Corpus a estudiar .....	20
<b>4) Marco conceptual</b> .....	22
4.1) El conocimiento “fiable”.....	22
4.2) El género ensayo, relaciones con la ciencia y la literatura .....	24
4.2.1) Theodor Adorno y su crítica al cientificismo .....	24
4.2.2) Real de Azúa; el ensayo como expresión literaria .....	26
4.3) La ciencia y la literatura según David Locke .....	28
4.3.1) Tradición y contratradición .....	29
4.3.2) Los recursos estilísticos de la ciencia.....	31
4.3.3) La representación del mundo en la ciencia .....	32
4.3.4) La expresión .....	34
4.3.5) La “evocación” en los escritos de la ciencia según David Locke y su correlato para la historia según Roger Chartier .....	36
4.3.6) El arte del texto científico .....	38
<b>5) Discursos iniciales sobre la investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias. Análisis de textos de la <i>Revista de la FHC</i> y los Libros de Actas del Consejo</b> .....	39
5.1) Un concepto común a través de cuatro discursos: José Pedro Varela, Carlos Vaz Ferreira, Clemente Estable y Rodolfo Tálice en la inauguración de la FHC y el Instituto de Biología.....	39
5.2) Fomento de la investigación original en la FHC durante su primer lustro (1945- 1950).....	42
5.2.1) Incentivo de la investigación a través de precisiones pedagógicas.....	42
5.2.2) Incentivo mediante becas de capacitación .....	47
<b>6) Discursos sobre la enseñanza de la literatura y su investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias. Análisis de textos de la <i>Revista de la FHC</i> y los Libros de Actas del Consejo</b> .....	50
6.1) Debates del Consejo en torno a la investigación, la enseñanza y la extensión en literatura durante el año 1949 .....	50
6.2) José Pedro Segundo y la censura a los profesores José Bergamín y Gervasio Guillot Muñoz.....	54
6.3) La noción de seminario de José Pedro Segundo .....	57
<b>7) Sobre la fundación del academicismo en los estudios literarios del Uruguay.</b>	

- Vínculos con la Facultad de Humanidades y Ciencias y los textos del corpus** ..... 64
  - 7.1) La investigación académica en el Uruguay ..... 64
  - 7.2) Paisaje de Roberto Ibáñez en el Consejo de la FHC ..... 67
  - 7.3) La construcción del conocimiento en Roberto Ibáñez ..... 70
    - 7.3.1) La organización del texto; superestructura, cuerpo paratextual y citas ..... 70
    - 7.3.2) La conceptualización y los recursos textuales empleados en la exposición ..... 72
    - 7.3.3) Uso de la secuencia argumentativa. Algunos rasgos microestructurales ..... 74
    - 7.3.4) Rasgos literarios en el estilo de Roberto Ibáñez ..... 76
- 8) El academicismo de José Pedro Segundo** ..... 78
  - 8.1) Un discurso epidíctico de Sarah Bollo ..... 78
  - 8.2) Análisis de la “Introducción” a las *Obras completas de José Enrique Rodó* (1945) 80
    - 8.2.1) Superestructura y cuerpo paratextual ..... 80
    - 8.2.2) Nivel de conceptualización y recursos textuales ..... 80
    - 8.2.3) Importancia de los recursos literarios ..... 83
    - 8.2.4) Desarrollo de la exposición ..... 86
- 9) Análisis de las publicaciones de José Bergamín** ..... 87
  - 9.1) El viajero oriental ..... 87
  - 9.2) Descripción del corpus de José Bergamín ..... 89
  - 9.3) Conciencia textual en Bergamín ..... 90
  - 9.4) La construcción del conocimiento en Bergamín ..... 92
    - 9.4.1) Los recursos generadores: el neologismo, la paronomasia y la intertextualidad como inicio de temas ..... 92
    - 9.4.2) Otros recursos retóricos: leitmotiv y subjetividad ..... 96
    - 9.4.3) Bergamín, un proyecto temático y su concreción ensayística ..... 98
- 10) Gervasio Guillot Muñoz en la *Revista de la FHC*** ..... 99
  - 10.1) Algunos rasgos del autor ..... 99
  - 10.2) Descripción de los textos ..... 102
  - 10.3) Estilo de Gervasio Guillot Muñoz ..... 104
    - 10.3.1) Importancia del análisis textual. La faceta objetiva: las citas, la intertextualidad, el uso del paréntesis y el desarrollo de la microestructura. El postulado de hipótesis y los tecnicismos ..... 104
    - 10.3.2) El desarrollo de la expresividad mediante los recursos literarios y el yo autoral ..... 106
- 11) Conclusiones** ..... 110
  - 11.1) Confrontación de la hipótesis ..... 110
  - 11.2) Cumplimiento de los objetivos planteados ..... 113
  - 11.3) Recomendaciones ..... 116
- Bibliografía** ..... 117
  - Libros, capítulos de libros y artículos consultados ..... 117
  - Fuentes consultadas ..... 120
    - Artículos de la *Revista de la FHC* citados por autor ..... 120
    - Artículos de la *Revista de la FHC* (autor corporativo: Universidad de la República) ..... 121
  - Otras fuentes consultadas ..... 121
  - Actas de la FHC referidas y citadas ..... 121
- Abreviaturas y siglas utilizadas** ..... 122
- Anexos** ..... 123
  - A) Transcripción de textos ubicados en las actas de la FHC ..... 123
  - B) Transcripción de documentos ubicados en la *Revista de la FHC* ..... 130
  - C) Lista de los artículos sobre literatura publicados entre 1947 y 1955 ..... 132



## 1) Objeto de la investigación

### 1.1) Descripción del estudio

Los dos primeros “cometidos” presentados por la “Ley de creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias” del año 1945 son: “A) Fomentar la especialización y la investigación superiores” y “B) Extender la cultura por medio de la divulgación oral y escrita” (Paris, 1995: 193). Esta tesis de maestría estudia cómo satisfizo los mencionados fines la institución, a través de la lectura de algunos textos que informan al respecto.<sup>1</sup> El período de tiempo considerado es el decenio que va desde 1945 hasta 1955.

Ciertos documentos de la FHCE enfatizan la importancia de la investigación, sea en su enseñanza metodológica como en las funciones realizadas por sus “docentes-investigadores”. De hecho, el Plan 1991 de la licenciatura en letras ofrecía la “opción investigación” y los cuatro seminarios de su currículum indican la especificidad en esa competencia profesional. En concordancia, es pertinente estudiar los conceptos de “investigación” y “ciencia”, tarea que se emprende en la tesis, en particular para la especialidad literatura.

Dentro del corpus podemos describir dos grandes aportes: la *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias* y los Libros de Actas de la FHC. La *Revista de la FHC* fue la primera publicación oficial del organismo y comenzó a editarse en 1947. Dada su condición académica pueden señalarse entre sus características factores que involucran las tareas de investigación de aquellos que inauguraron la actividad.<sup>2</sup>

Por el tiempo transcurrido, no es posible un contacto directo con algunos elementos de análisis, como las clases y las conferencias dictadas, y también se hace complejo poder retomar la palabra de quienes vivieron en esa etapa. Por lo tanto la lectura de la revista es un valioso aporte, dado que en ella se encuentran transcripciones de eventos como disertaciones y conferencias, datos sobre la vida académica y la función administrativa,

<sup>1</sup> En particular se analiza el cometido “A” de la Ley, aunque el análisis de los textos de la *Revista de la FHC* linda con el cometido “B”, referente a la “divulgación” del conocimiento.

<sup>2</sup> El Departamento de publicaciones se creó en el año 1965, el mismo en que la *Revista* dejó de publicarse (Paris, 1995). Por lo tanto, la *Revista de la FHC* es el órgano casi exclusivo de difusión que poseía la FHC.

además de los artículos específicos de cada materia de las impartidas por la facultad.

La otra fuente consultada son las actas de las sesiones del Consejo de la Facultad. Para el período considerado aquí los *Libros de Actas* informan sobre los conceptos de investigación, pedagogía y extensión en el campo de las humanidades y de la literatura en particular. En ellas encontramos varios hallazgos; surge la figura del doctor José Pedro Segundo como pionero de la investigación literaria académica y propulsor de los cursos graduados y las licenciaturas. Las actas también permiten la reconstrucción del debate interno de la facultad respecto de temas didácticos y pedagógicos, sobre todo los referidos a la enseñanza de la investigación.

En esta tesis se realiza un estudio que cruza ambas fuentes, con miras a la integración de los elementos de juicio que surgen de los datos hallados en las actas de facultad y el análisis de los textos publicados por la *Revista de la FHC*.<sup>3</sup> Según este plan, los capítulos 5 y 6 hacen foco en las actas del Consejo de la Facultad y se reconstruye el contexto del período escogido. En tanto, los capítulos 7 al 10 desarrollan el estudio de cuatro actores, a través de sus participaciones en el Consejo de la Facultad, así como en sus escritos literarios. Los autores considerados son Roberto Ibáñez, José Pedro Segundo, José Bergamín y Gervasio Guillot Muñoz, de acuerdo con su trascendente actuación, tanto en las sesiones del Consejo, como en las páginas de la *Revista*.<sup>4</sup>

## 1.2) Metodología

### 1.2.1) Trabajo con las fuentes

La manufactura de este escrito se corresponde con tres momentos, muchas veces solapados entre sí<sup>5</sup>, los cuales son:

<sup>3</sup> Se analizan algunos textos de la publicación, consignados como “fuentes consultadas” en la bibliografía. Cabe aclarar que no solamente usamos los escritos sobre literatura, sino también aquellos que coadyuvan en la interpretación de su contexto de producción, como son las disposiciones reglamentarias de la vida institucional y los discursos fundacionales (ver el capítulo 5 de la tesis).

<sup>4</sup> Dado que José Pedro Segundo no publicó ensayos en la *Revista de la FHC* se analiza su “Introducción” a las *Obras Completas de José Enrique Rodó* (1945).

<sup>5</sup> Maurice Duverger señala la importancia de la descripción en las ciencias sociales y separa las investigaciones en tres niveles; la descripción, la clasificación y la explicación. También sostiene que los dos primeros pueden darse juntos: “En la práctica, la descripción y la clasificación se encuentran mezcladas” (Duverger, 1991: 56).

- 1°) La búsqueda de las fuentes, objetos de la investigación.
- 2°) El ordenamiento de estos documentos por medio de las operaciones de selección-clasificación, y descripción.
- 3°) El momento analítico, en el cual se aplican los fundamentos teóricos a los documentos hallados.<sup>6</sup>

Mark Kishlansky (2001), muestra algunos pasos iniciáticos para la lectura de los documentos, que formula a través de una serie de preguntas dispuestas en tres niveles. En el tercer nivel el historiador tiene que actuar con “espíritu escéptico” y desconfiar de la verosimilitud de los documentos, así como preguntarse “¿qué puedo aprender sobre la sociedad que generó este documento?” (2001: XVII). Esta tesis pretende dimensionar los escritos entre sí, es decir, leer sus múltiples significados al poner en relación las diferentes fuentes: artículos de una revista académica, actas de la vida administrativa de la facultad, escritos de actores importantes y otros textos de la repartición. En conjunto nos informarán y enseñarán interesantes aspectos del campo literario.<sup>7</sup>

Roger Chartier ([1991] 2005) propone ideas directrices respecto de la formación del conocimiento en historia. Considera que hay ciertas antinomias tradicionales que deben replantearse. Una de ellas es la de “creación/consumo”: hay una distancia entre la producción de una fuente histórica y la lectura del historiador. En un polo se encuentra el investigador con su actividad de descifrar el contenido del objeto analizado y en el otro está el autor de ese texto. Caer en cualquiera de los extremos es negar la condición histórica del texto, bien usando del subjetivismo, bien creyendo que el autor es quien posee todo el significado. Sostiene Chartier:

Hacer como si los textos (o las imágenes) tuvieran significaciones dadas, fuera de las lecturas que las construyen, nos lleva, queramos o no, a relacionarlas con el campo intelectual (y sensorial) que es del historiador que las analiza, descifrándolas a través de categorías de pensamiento cuya historicidad no es percibida y que se dan implícitamente como permanentes [...] Anular la ruptura entre producir y consumir es afirmar que la obra no

<sup>6</sup> Su primera lectura sirvió para construir las categorías del análisis, al considerar los “temas emergentes” (Taylor y Bogdan, 1998) que surgen de la *Revista de la FHC* y los Libros de Actas.

<sup>7</sup> En esta tesis no se utiliza el concepto de campo intelectual como lo considera Pierre Bourdieu. Su teoría es aplicable en análisis más generales, que consideran todo el conjunto de elementos de la actividad cultural en la sociedad. Aquí se estudia el funcionamiento de la FHC, y si bien se atiende a factores de la esfera social, no se pretende un análisis completo.

adquiere sentido más que a través de las estrategias de interpretación que construyen sus deficientes significados. El del autor es uno entre los demás, que no encierra en sí la “verdad” supuestamente única y permanente de la obra. (Chartier, 2005: 37)

Asimismo, Chartier plantea que todo texto supone una versión de la realidad, construida según percepciones del autor y de su entorno sociocultural. El texto inaugura *su realidad*, en la cual vive, y conviene comprenderla para su correcta lectura histórica.<sup>8</sup>

Si bien responde al área disciplinar de la historia, Roger Chartier valoriza la interacción de los conocimientos humanísticos, en una formación interdisciplinaria que potencie el estudio de las fuentes históricas. De alguna forma su pensamiento converge con el de David Locke, presentado en el marco teórico de este trabajo.<sup>9</sup>

### 1.2.2) La importancia del contexto

Definir la palabra “contexto” sirve para leer los discursos de la facultad en todos sus significados; no solamente la forma en que se estudiaba la literatura, sino también la relevancia de otros factores que pueden afectar al campo particular. La identidad de los participantes del debate en el Consejo y la identidad de los autores de los artículos de la *Revista de la FHC* son dos ejemplos ilustrativos.

Van Dijk (2012) analiza el uso de la palabra “contexto” en varias áreas de estudio, incluyendo el de “literatura, semiótica y arte”. Una primera acepción del término “contexto” refiere a su uso habitual en las ciencias sociales y humanas, en el sentido de “contextualización” de un evento: “...utilizamos la idea de contexto siempre y cuando queremos indicar que un fenómeno, evento, acción o discurso tiene que verse o estudiarse en relación con su escenario, es decir, con las condiciones y consecuencias circundantes”

<sup>8</sup> Propone que: “Nunca el texto, literario o documental, puede anularse como texto, es decir, como un sistema construido según categorías, esquemas de percepción y de apreciación, reglas de funcionamiento, que nos llevan a las condiciones mismas de producción [...] Esto nos lleva entonces a considerar que los ‘materiales-documentos’ obedecen también a procedimientos de construcción donde se emplean conceptos y obsesiones de sus productores y donde se marcan las reglas de escritura particulares al género que señala el texto” (Chartier, 2005: 40-41).

<sup>9</sup> Ver el apartado 4.3.5

(Van Dijk, 2012: 23).<sup>10</sup>

Para Van Dijk, las ciencias humanas como la historia y la literatura usan esta valencia del término para poner en relación las obras literarias y las fuentes con la sociedad que las produjo. Algunas variables que se consideran en los estudios históricos son el lugar, el tiempo y las condicionantes sociales de la época.

Sin embargo, el teórico holandés se aparta de esta noción del contexto como medio donde se inserta el texto (o bien de donde surge), para considerarlo una construcción definida por modelos cognitivos individuales e interrelacionados. Así, el contexto será la interpretación (subjética) de esa realidad (objetiva) por parte de cada participante del evento comunicativo. Es decir, existe una mediación entre la realidad circundante y el discurso de un participante. Por tanto, esa realidad circundante influye en el contexto, pero no es el contexto. Según Van Dijk: “El punto fundamental aquí es enfatizar que dichas situaciones sociales son capaces de influir en el discurso sólo mediante las interpretaciones (inter) subjéticas que hacen los participantes” (2012: 39).

Van Dijk habla de “modelos contextuales” o “modelos mentales”, presentes en el pensamiento de los individuos, y con esto lleva el debate al plano psicológico, integrando sus elementos a la definición de “contexto”. De esta manera, no solo es relevante el marco de condicionantes sociales, sino la matriz de pensamiento del hablante y del receptor del mensaje. El lingüista plantea que los contextos son “egocéntricos”, e incluyen la situación actual del hablante (o el escritor), la acción que conllevan (los contextos), y sus propósitos. Van Dijk expresa que:

Las propiedades de esta naturaleza “egocéntrica” de los contextos definen las condiciones de muchas expresiones deícticas diferentes de muchos idiomas, como los pronombres personales, los pronombres demostrativos, los tiempos verbales, los verbos de movimiento, las preposiciones, las expresiones de

<sup>10</sup> Van Dijk glosa lugar, tiempo y el “conocimiento compartido” (2012: 32). Para su análisis de un discurso de Tony Blair en el parlamento británico define las categorías así: “Vemos que la producción y el entendimiento del texto y el habla implican fundamentalmente lo que tradicional e informalmente se conoce como el “contexto” de este discurso, lo que comprende categorías como la identidad y papel del participante, el lugar, el momento, la institución, las acciones políticas y el conocimiento político, entre otros componentes” (2012: 21-22). Más adelante, ya en la formulación de su teoría del contexto y separándose de la acepción primera del término, agrega variaciones a las categorías. Entre ellas las “relaciones de los participantes” y los “objetivos” que persiguen con su intervención verbal. También (importante para este trabajo) lo que llama “modos”, sean textos escritos o hablados (Van Dijk, 2012: 47).

cortesía y deferencia, etc. (Van Dijk, 2012: 45).

En los textos de la FHC se observan ejemplos en los que los miembros del Consejo intervienen desde la enfatización de su individualidad, usando pronombres personales y verbos en primera persona de singular. Los casos de Carlos Vaz Ferreira y José Pedro Segundo cobran interés en este sentido.<sup>11</sup>

La interiorización de la situación social por el individuo y su procesamiento en los modelos contextuales, considera el uso de la lengua en una doble dimensión, la social y la personal. Así, Van Dijk pretende salvar el dilema de por qué las personas presentan variaciones en sus discursos en una misma situación comunicativa.

También está el “conocimiento implicado”, elementos que son sabidos por todo el grupo que interviene en la comunicación, rasgos presentes en los modelos contextuales de sus participantes. Si en el trayecto del debate se pierde la referencia de alguno de estos conocimientos, puede surgir de manera explícita. Los conocimientos que forman parte de los “modelos mentales” (contextos), pueden ser la identidad de los participantes y sus filiaciones sociales (pertenencia a diversas instituciones o grupos), entre otras.

Es importante destacar que también los discursos previos pueden ser parte de los “modelos mentales”, en los casos de intertextualidad, e influenciar al discurso actual de los participantes.<sup>12</sup> Acerca del particular sostiene Van Dijk:

A pesar de la naturaleza generalmente implícita de los contextos, éstos

<sup>11</sup> Por ejemplo cuando Carlos Vaz Ferreira se atribuye el mérito de haber creado la FHC, como se lee en una alocución del día 25 de abril de 1952: “Cuando después de haber creado yo esta Facultad, tras una lucha constante y penosísima de treinta años, me hicieron Director de ella, me entregué por completo a la organización de la Facultad, colaborando con el Consejo, muy competente, que fué designado. Debí dirigirla con un presupuesto precario, cuya mitad debía ser absorbida por gastos ajenos a la enseñanza misma, tales como sueldos de empleados, adquisición de útiles, etc. Conseguí para el funcionamiento de la Facultad el local del Ateneo y en él desarrolláronse las primeras actividades de la Facultad hasta que para ella fué destinado este edificio” (LAFHC N°8 (1)-271, 1952: 116-118). En el anexo A1 se transcribe por completo esta carta de Vaz Ferreira que se leyó en la referida sesión del Consejo.

<sup>12</sup> Por ejemplo, el conocimiento de la obra pedagógica de Carlos Vaz Ferreira ayuda a entender algunos pasajes textuales de las *Actas de la FHC*. Sin la conciencia de esa obra el intercambio entre los integrantes del Consejo de facultad sería distinto. Así, muchas veces emergen nociones e incluso palabras usadas por Vaz Ferreira en textos que son retomados por otros asistentes del debate. Según la teoría del contexto de Van Dijk el emisor planifica su discurso teniendo en cuenta esta información.

también pueden ser discursivos. En las conversaciones cotidianas así como en muchos tipos de habla institucional, se puede hacer una referencia implícita o explícita a otros textos o hablas anteriores. (2012: 43-44)

Los hablantes pueden planear, anticipando la situación de comunicación, el lugar, los otros participantes y los objetivos de la misma. Los contextos de modo escrito y formal tienen mayor planeamiento, pero los más informales también pueden prepararse mediante el recuerdo de situaciones vividas anteriormente. Teun Van Dijk piensa que los contextos se aprenden, como se aprenden los “géneros discursivos”.<sup>13</sup> Las situaciones derivadas de la interacción complementan los modelos contextuales.

Finalmente, la inserción institucional de los textos del corpus aquí analizado puede ser relevante en la conformación del discurso, por ejemplo en la selección del tema: “En el discurso institucional, algunas de las categorías participantes pueden ser condiciones necesarias de los modelos contextuales y, por lo tanto, controlar el discurso, como hemos visto en el caso de las sesiones parlamentarias o de producción de noticias” (Van Dijk, 2012: 194-195).

Hay, en suma, dos conceptos de “contexto”. El primero es el más difundido y hasta de uso cotidiano, fuera del entorno académico. Van Dijk lo considera, pero entiende que el nivel teórico debe precisarse. Así genera su teoría del contexto, que incluye las variantes sociales y culturales, pero da un lugar a las condiciones cognitivas y psicológicas de cada hablante-escritor.

Debe tenerse en cuenta que las sesiones del Consejo de la FHC son transcripciones de lo que cada miembro refería en una interacción oral. Si bien el pensamiento de estas personas puede reponerse de las páginas de los libros de actas, la palabra textual, tal como la requeriría el análisis del contexto que pretende Teun Van Dijk, no siempre se encuentra en estos documentos. Hay casos en los que algún consejero añade escritos corregidos

<sup>13</sup> Mijaíl Bajtín define los géneros discursivos en relación con las prácticas sociales del ser humano: “cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*” (Bajtín, 1999: 248). También distingue entre los géneros primarios (o simples) y los secundarios (complejos), que pueden incluir a los primeros en constructos ideológicos (porque comportan actividades como la literatura o la ciencia) (1999: 250). Respecto del aprendizaje sostiene Bajtín: “Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas, y al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras...” (1999: 268).

personalmente. Estas intervenciones son pasajes que podrían conllevar análisis rigurosos, por ejemplo, respecto a la planificación del contenido.

### 1.3) Hipótesis y objetivos

#### 1.3.1) Hipótesis de trabajo

Durante los diez primeros años de funcionamiento de la FHC (entre 1945 y 1955), existió una disputa entre dos concepciones sobre los estudios literarios. Una de ellas se basaba en la disciplina de la lectura de las obras y en su comprensión sistemática, de acuerdo a los preceptos de la ciencia. La otra posición sobre la literatura pretendía un análisis sin regulación y no concebía al campo como un estudio científico. Pueden analizarse ambos tipos de discurso en los documentos producidos en el período, especialmente en las Actas del Consejo de la FHC y en los artículos de la *Revista de la FHC*.

#### 1.3.2) Objetivos de la investigación

##### 1.3.2.1) Objetivo general

1º) Analizar los debates sobre investigación y enseñanza de la literatura que se encuentren en las fuentes.

##### 1.3.2.2) Objetivos específicos

1º) Analizar la actividad de la Facultad de Humanidades y Ciencias para los estudios literarios durante el período considerado (1945-1955).

2º) Analizar el concepto de investigación sobre literatura que se maneja en las fuentes.

3º) Detectar otras publicaciones de la FHC sobre investigación en literatura durante el período considerado.

## 2) Antecedentes

Acerca de la *Revista de la FHC* disponemos de dos trabajos de pasaje de curso, índices comentados de la publicación. Hay además una tesis de maestría que analiza algunos de sus textos.

El primer antecedente es una monografía, obligatoria para la obtención del grado de licenciado en bibliotecología de la EUBCA (UdelaR), cuyas autoras son Mirta Demarco Fernández, Amelia Urán de Repetto y Alicia Bacigalupe. El título del escrito es *Índice acumulativo de la Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias*, y data del año 1978. Es una edición mecanografiada que se conserva en la Facultad de Información y Comunicación. Su contenido aportó datos importantes para el inicio de esta investigación, puesto que el índice es muy cuidadoso y se presenta primero por autores y luego por materia. Además se incluyen los subtítulos de los artículos que lo tienen, que concurren a la comprensión del tema trabajado en cada caso. De especial interés son las referencias a ciertos datos sobre la publicación, entre los que cabe destacar su trascendencia a nivel internacional. Según las autoras, la revista fue seleccionada por un grupo de trabajo que actuaba con el aval de la UNESCO y entendía en el asunto de las revistas técnicas y científicas latinoamericanas. En la página diez se halla una cita del informe de la comisión:

El informe final del citado grupo de trabajo señala las 5 revistas interdisciplinarias de fusión recomendada [sic], del siguiente modo:

- Boletín de la facultad de filosofía, ciencias e letras de Sao Paulo.
- Boletín del instituto oceanográfico de la universidad de oriente, Cumaná.
- Revista de la facultad de humanidades y ciencias, Montevideo, Universidad de la República. (Demarco, 1978: 10)

Las autoras del índice consignan que la *Revista de la FHC* era distribuida en el medio local: "...se vendía en algunas librerías, a la Biblioteca Nacional, a los Consejos de Enseñanza Primaria y Secundaria, y también se realizaba la venta de separatas" (Demarco, 1978: 8). La información es útil para acercarse a un panorama de la difusión de la revista, así como su posible uso como forma de extensión cultural universitaria.

El segundo antecedente consta de un informe final, escrito por Monné (2008) para un curso de la licenciatura en letras de la FHCE, titulado *La revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias*, publicado online en la página web de la referida facultad, precisamente en el sitio de la SADIL, (Sección de Archivo y Documentación del Instituto de Letras). La disponibilidad de la información contenida en este trabajo es una herramienta de valor para la primera comprensión del corpus que analizamos en esta tesis.

El tercer y último abordaje de textos de la *Revista de la FHC* es el que realizó Cabrera (2016) en su tesis de la Maestría en Enseñanza Universitaria. Analiza particularmente los discursos iniciales de la facultad y focaliza en los de las ciencias biológicas, que constituyen su tema. También estudia el decurso de los planes de la Licenciatura en Biología y los particulares de la enseñanza y la investigación.

En cuanto a los textos que tratan sobre la historia de la FHCE, se destaca el libro *Historia y memoria: medio siglo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación* (1995), coordinado por Blanca Paris. El primer capítulo, a cargo del profesor Rodolfo Porrini, nos acerca a los documentos sobre la historia de la FHC (1945-1958), y refiere la creación de la *Revista de la FHC*. En estas páginas se recrean los elementos en los comienzos de la vida universitaria de la facultad; los debates respecto de la conformación de las carreras, los planes de estudio y la preocupación por la inserción laboral de los futuros egresados, que posibilitan la reconstrucción del ámbito académico. Porrini brinda las fechas de los primeros planes y de las sesiones del Consejo que marcaron hitos en torno a las nociones de investigación y enseñanza que deberían signar el camino de la misma. De innegable valor para la iniciación de cualquier estudio sobre la FHCE, no profundiza en el área de la literatura que aquí se propone analizar.

Desde el comienzo de la década pasada se viene revisando la producción cultural del Uruguay que tuvo a las revistas como medio de difusión. Esta tarea se desarrolla en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, por el Departamento de Literaturas Uruguayas y Latinoamericana. Se han dictado cursos curriculares de la Licenciatura en Letras a cargo del profesor Pablo Rocca, cuyos trabajos de pasaje de grado consistieron en informes referidos a las revistas culturales de nuestro país. Los avances parciales de las investigaciones se presentaron en dos libros, publicados por la CSIC de la Udelar: *Revistas culturales del Río de la Plata. Campo literario: debates, documentos,*

*índices (1942-1964)*, (2009), y *Revistas culturales del Río de la Plata. Diálogos y tensiones (1945-1960)*, (2012).

En estos dos libros, coordinados por Pablo Rocca, no hay artículos que referencien ni detallen las producciones críticas en literatura que fueran publicadas por la *Revista de la FHC* a partir del año 1947. Antes bien, en la presentación del primero se refiere el foco de interés de la investigación:

Revisión de fuentes editadas, primordialmente publicaciones periódicas entre las cuales se han escogido las publicaciones “militantes” antes que las revistas propiamente académicas. Se ha privilegiado, entonces, aquellas revistas por las cuales ha corrido la sangre de la vida cultural en construcción y en debate. (Rocca, 2009: 6)

En el prólogo del segundo de los libros Rocca refiere la reciente formación de la FHC y de la crítica cultural académica (2012: 33-34). Por eso se privilegia la historia de revistas como *Número*, *Asir* y *Clinamen* (desarrollada por los estudiantes de la facultad). El prólogo retoma el mencionado capítulo de Porrini para la información acerca de la FHC, lo que muestra el grado de estudio de sus producciones.<sup>14</sup>

Cabe aludir, para finalizar, a un artículo de Luis María Delio Machado, cuyo título es “La ‘Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales’: condiciones de su gestación”, del año 2012, publicado por la misma gaceta. El autor aborda una temática afín a la de esta tesis; analiza los orígenes de una revista académica, editada oficialmente por una facultad de la Universidad de Montevideo. Merece atención la referencia a los fines que perseguía la publicación, entre los cuales se citan la divulgación de las sesiones del Consejo de la Facultad, las conferencias y cursos dictados, así como el carácter “científico” de los artículos elegidos para su publicación.

En suma, los índices permitieron reconstruir una primera lista de los artículos sobre literatura publicados por la *Revista de la FHC*. Las ediciones del equipo de investigación de la FHCE suponen un buen indicio sobre el estado de la cuestión, los intereses y las

<sup>14</sup> En los capítulos correspondientes a cada autor se observan los aportes bibliográficos que han tenido Roberto Ibáñez, José Bergamín (sobre todo respecto de su relación con Uruguay) y Gervasio Guillot Muñoz. Sobre José Pedro Segundo no hemos encontrado publicaciones, excepto la del *Nuevo diccionario de la literatura uruguaya 2001*.

direcciones en que se enfoca la investigación sobre las revistas literarias en el Uruguay.



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

### 3) Delimitación y justificación del corpus

#### 3.1) Corpus a estudiar<sup>15</sup>

La lista de artículos sobre literatura aparecidos en la *Revista de la FHC* se encuentra en las monografías referidas en los antecedentes. El total es de 34 escritos, publicados entre 1947 y 1965. En este trabajo el corte temporal será desde 1947 hasta 1955 inclusive, en correspondencia con los primeros diez años de funcionamiento del servicio universitario. En este lapso de tiempo, la cantidad de artículos desciende hasta el número de veinte, incluyendo traducciones de lenguas clásicas, traducciones de artículos teóricos, un poema alegórico de Emilio Oribe y una breve noticia sobre el aniversario del nacimiento de Eduardo Acevedo Díaz.

De este conjunto se analizan los textos de los autores que han motivado discusiones en el Consejo de la Facultad; José Bergamín y Gervasio Guillot Muñoz. También se aborda el escrito sobre Eduardo Acevedo Díaz de Roberto Ibáñez. Este autor participó activamente del segundo Consejo y es señalado como un pionero de la investigación académica del Uruguay.

El asunto literario también se presenta en artículos no indexados como tales, como algunas discusiones del Consejo y transcripciones de conferencias o discursos públicos, que integran el corpus en la medida que son subsidiarios y útiles a los temas propuestos en la tesis y que se consignan en la bibliografía.

Por último, usamos el ensayo introductorio a las *Obras Completas de José Enrique Rodó*, escrito por José Pedro Segundo. Dado que este pedagogo es de central posición en el primer Consejo de la Facultad y toma el carácter de censor de los profesores, es necesario leer su escritura de manera comparativa con la de los autores que publicaron en la *Revista de la FHC*. La lista de los artículos que integran el corpus es la siguiente:

1950- José Bergamín, “Moralidad y misterio de Don Juan” N°5, pp.99-128

1950- Gervasio Guillot Muñoz, “El bajo bosque proustiano” N°5, pp.211-243

<sup>15</sup> En este apartado solamente precisamos la elección de los artículos sobre literatura de la *Revista de la FHC*. En la bibliografía consta el corpus completo bajo el rótulo “fuentes consultadas”.

1952- José Bergamín, “Rojas, mensajero del infierno” N°9, pp.61-74

1953- José Bergamín “Fronteras infernales de la poesía (1)” N°11, pp.43-68

1953- Roberto Ibáñez “La novela de Eduardo Acevedo Díaz” N°10, pp.69-85

1954- José Bergamín “Fronteras infernales de la poesía (2)” N°13, pp.95-130

1955- Gervasio Guillot Muñoz “Modalidades del yo disociado” N°14, pp.71-95

La elección es específica de los artículos sobre literatura y no incluye los de lingüística, materia que contaba con académicos como Eugenio Coseriu.<sup>16</sup> En el “Syllabus” impreso en la cara interna de la contratapa de cada número, aparece la constitución de las diferentes secciones de la FHC. La de lingüística y la de psicología están presentadas junto a la de letras. En esta tesis se consideran las disciplinas tal como se dividen en la actualidad, con la distinción entre los estudios sobre lengua y los estudios sobre literatura.

En cuanto a los textos agrupados al comienzo de cada tomo bajo el título de “Crónica” y otras nominaciones, serán analizados entre las fuentes porque suponen escritos que brindan información confiable acerca del funcionamiento institucional. También ayudan a reconstruir los conceptos de investigación original y ciencia y, en algún caso, a delimitar el campo específico de los estudios literarios. Los escritos sirven para restablecer el “contexto”, en el sentido general del término si nos atenemos a la terminología de Teun Van Dijk presentada en el apartado 1.2.2.

<sup>16</sup> En este sentido se puede acudir a la reciente tesis de maestría de Juan Manuel Fustes Nario (2016), *Las concepciones sobre la enseñanza de la lengua en la escena académica uruguaya entre 1920 y 1970*. El autor enfoca su análisis en el estudio del lenguaje, y no incluye en el corpus lo referido al estudio de la obra literaria.

#### 4) Marco conceptual

Para discutir el carácter científico de la investigación en la FHC entre 1945 y 1955 se usará bibliografía que converge en el análisis de los recursos comunes entre la escritura literaria y la científica. Más que separar ambas prácticas por sus características y observar en los escritos cada una de ellas con ánimo taxonómico, conviene hacer un análisis de la singularidad y de las intersecciones que puedan visualizarse. En este sentido, el libro *La ciencia como escritura* de David Locke ([1992] 1997), emparenta los textos de la ciencia con los literarios, en una postura epistemológica que el autor apoya en citas textuales de científicos canónicos.

Para problematizar la dimensión ensayística de los artículos de la *Revista de la FHC* se recurre a Theodor Adorno ([1962] 2003) y Carlos Real de Azúa ([1964] 2012), el primero como exponente fundamental de la teoría del siglo XX, y el segundo de reconocida trascendencia en nuestro medio.

Concurren además otras posturas, como la de Roger Chartier ([1991] 2005) en relación con la historia como ciencia y su recurso a la estructura narrativa, que complementa la visión de Locke. También Tony Becher ([1989] 2001), especialista en comunidades académicas, aporta sobre las diversas formas de concebir la escritura de las ciencias, según cuál sea el área de estudios.

En el comienzo ensayamos un repaso acerca del uso de recursos propios de la academia: la cita textual, las notas a pie de página y otros, de los que trata Peter Burke ([2000] 2002).

##### 4.1) El conocimiento “fiable”

La cuestión de la forma que adoptan los textos destinados al estudio de las materias particulares tiene un trayecto rico, y el debate se ha dado a través de las épocas históricas. Sin embargo es en la Edad Moderna en la cual, según el historiador Peter Burke, se asientan algunos postulados que hoy siguen rigiendo el campo del conocimiento y el debate epistemológico respecto del valor y alcance de la ciencia (y en parte del texto de la

ciencia).

Burke se remonta al uso que Montaigne y sus contemporáneos dieron al ensayo, en el sentido de escritos de carácter provisional, con inclinación hacia la opinión del autor, en contraste con el carácter definitivo del conocimiento científico. Esta posición estaría dada por una característica de la época; el escepticismo en cuanto filosofía (pirronismo), y como visión práctica sobre la formación del conocimiento. Burke relata la contradicción entre diversas fuentes de conocimiento como una de las causas de esa postura crítica que buscara métodos certeros de formación y validación del conocimiento, en las ciencias naturales y las humanas, caso de la historia. Así se formaron, según el historiador, el “método geométrico” de René Descartes y el empirismo. La separación entre la naturaleza y el estudio de la misma se convirtió en una preocupación, había que trazar formas de reducirla. De especial mención es el ejemplo de la historia como conocimiento riguroso, incluyendo el uso de las herramientas como el método geométrico.

Entonces tomó interés la observación de los procesos de pequeña entidad y su sistematización por medio del razonamiento inductivo, potenciando el “empirismo” en algunas ciencias que pueden realizar experimentos medibles y reproducibles.<sup>17</sup>

Ligado a esta pretensión de fidelidad y formalidad se desarrolla el uso de los apartados explicativos, como las notas a pie de página y los glosarios, que Peter Burke consigna, nuevamente, para la formación del conocimiento histórico:

Entre los filósofos naturalistas y los burócratas creció la confianza en los números, asociada al ideal de un conocimiento imparcial o impersonal (posteriormente esta actitud ante el conocimiento recibiría el nombre de «objetividad»). Entre los historiadores, el auge de la inducción estuvo vinculado al auge de las notas a pie de página [...] El principal interés de estas prácticas radicó en el hecho de facilitar una vuelta a las «fuentes», contando con que la información, como el agua, es más pura cuanto más cerca está de la fuente. Las notas a pie de página, como la descripción detallada de un experimento, debían permitir que el lector repitiese la experiencia del autor, si así lo deseaba. (Burke, 2002: 268-269)

<sup>17</sup> Peter Burke (2000 [2002]) da cuenta de la creación de la palabra “empirismo” durante el siglo XVIII. Conlleva la búsqueda del conocimiento en lo particular o mínimo, anteriormente dejado de lado por el estudio de los *universales*. Asimismo, el historiador refiere cómo durante el mismo período se comenzaron a usar palabras, entre ellas “investigación” (Burke la describe en las lenguas inglesa, italiana y francesa), y “hecho” (2002: 267).

De esta manera, se observa que las formas de validación del conocimiento tienen una trayectoria paralela al concepto de ciencia durante la época moderna.

Un estudio actual, realizado por Tony Becher en las comunidades académicas, refiere al uso de las citas y de las notas al pie de página. Entre otros elementos de juicio Becher dice que el uso de estos recursos está difundido en todas las áreas, y que: “los científicos de las disciplinas menos duras pensaron, por diversos motivos, que era importante ser rigurosos en sus referencias” (Becher, 2001: 119). Asimismo, considera otras variantes como la “vida media” del conocimiento, que involucra el acto de citar solo lo más nuevo. Según Becher, esta característica es menos propia en los estudios sobre literatura, que suelen retomar trabajos más antiguos.

## 4.2) El género ensayo, relaciones con la ciencia y la literatura

### 4.2.1) Theodor Adorno y su crítica al cientificismo

Theodor Adorno ([1962] 2003), en su artículo “El ensayo como forma”, entiende el género usando algunos rasgos; su apego al objeto estudiado y la forma en que se presenta ese estudio.<sup>18</sup> Según él, en la sociedad alemana de su época había una sobrevaloración de lo científico-objetivo en detrimento de lo subjetivo (Adorno, 2003: 13-14). Así, explica en varias páginas cómo el positivismo intentó erradicar al sujeto del texto para lograr que se luciera el objeto de análisis:

El contenido, una vez fijado según el arquetipo de la proposición protocolaria, en la práctica positivista debería ser indiferente a su exposición y ésta convencional, no exigida por el asunto, y para el instinto del purismo científico todo prurito expresivo en la exposición pone en peligro una objetividad que saltaría a la vista tras la supresión del sujeto y, por tanto, la consistencia del asunto, el cual se afirmaría tanto mejor cuanto menos recibiera el apoyo de la forma, por más que la norma misma de ésta consista precisamente en presentar el asunto puro y sin añadidos. En la alergia a las formas como meros accidentes se acerca el espíritu científico al tercamente dogmático. (Adorno, 2003: 14)

<sup>18</sup> En cuanto a la referencia al objeto citamos: “El ensayo mismo, siempre referido a algo ya creado, ni se presenta como tal ni aspira a nada que lo abarcara todo, cuya totalidad equivaliera a la de la creación” (Adorno, 2003: 27).

Adorno percibe la “irreversible” separación entre arte y ciencia, y trabaja el género ensayo desde esta diferenciación (2003: 15). Con un discurso científico postulado desde la pretensión de objetividad, partiendo de una clara definición de los conceptos que utiliza, el texto de la ciencia aparece formulado ordenadamente (Adorno, 2003: 21).

No obstante, Adorno ejemplifica casos de la literatura que proceden según lo que rige la ciencia; así, Marcel Proust en sus novelas se aproxima al entendimiento de la naturaleza humana a través de métodos que el ensayista alemán considera cercanos a los científicos (Adorno, 2003: 17-18).

En el análisis de Adorno se pone a prueba el método científico; el autor revisa los postulados cartesianos y los compara con la naturaleza de “la forma” ensayo (2003: 23-25). Una característica importante de la ciencia y su método es la exposición ordenada y en secuencia, desde lo simple a lo complejo. Para Adorno el género ensayo niega este orden, y presenta el conocimiento de manera que pueda analizarse solamente lo complejo sin comenzar por los fenómenos básicos (2003: 24). El filósofo acude a comparaciones, metáforas y adjetivos para explicar este particular:

La ingenuidad del estudiante que se contenta precisamente con lo difícil y formidable es más sabia que la pedantería adulta que con dedo amenazante exhorta al pensamiento a comprender lo sencillo antes de atreverse con eso complejo que, sin embargo, es lo único que le atrae. Tal aplazamiento del conocimiento meramente lo impide. (Adorno, 2003: 24-25)

Según el filósofo alemán, la exhaustividad del método científico propuesta en la cuarta regla de Descartes no corresponde con la naturaleza del ensayo. Si la ciencia positiva pretende la no omisión de ningún dato importante y la presentación de la información detallada, el ensayo puede alterar estas imposiciones y mostrarse fragmentario, sin un desarrollo completo. En suma, no se usan definiciones previas, ni conocimientos básicos para graduar hacia el objeto del análisis, que se presenta de manera incompleta y hasta desordenada, en un texto que cobra sentido en cuanto forma:

Inconscientemente y sin teoría, en el ensayo como forma se deja sentir la necesidad de anular también en el procedimiento del espíritu las pretensiones de integridad y continuidad teóricamente superadas. Si se resiste

estéticamente al mezquino método que lo único que quiere es no omitir nada, está obedeciendo a un motivo crítico-gnoseológico [...] A su forma le es inmanente su propia relativización: tiene que estructurarse como si pudiera interrumpirse en cualquier momento. Piensa en fragmentos lo mismo que la realidad es fragmentaria, y encuentra su unidad a través de los fragmentos, no pegándolos. La sintonía del orden lógico engaña sobre la esencia antagonística de aquello a lo que se le ha impuesto. La discontinuidad es esencial al ensayo, su asunto es siempre un conflicto detenido. (Adorno, 2003: 26)

Si bien Adorno no focaliza en autores particulares sino en el “ensayo como forma”<sup>19</sup>, el fragmentarismo, la presentación desordenada y la ausencia de conclusiones pueden asociarse con la condición subjetiva que encuentra Carlos Real de Azúa al tratar sobre la autenticidad en el género.

Adorno culmina su presentación diciendo que el ensayo es anacrónico, que vive en una época en que los discursos que promueven y difunden el conocimiento se validan mediante los métodos textuales de la ciencia (2003: 33).

Como el ensayo no forma parte de estos textos, nos preguntamos: ¿qué vínculos hay entre el ensayo, el texto artístico (literario) y el discurso científico?

#### 4.2.2) Real de Azúa; el ensayo como expresión literaria

Carlos Real De Azúa, en la introducción de su *Antología del ensayo uruguayo contemporáneo* ([1964] 2012), delimita ciertas características de este género textual. Para ello practica un revisionismo bibliográfico de los teóricos que han trabajado acerca del estatus del ensayo, interviniendo en la polémica sobre su calidad de literatura o texto subsidiario de la ciencia.

Para Real de Azúa el ensayo es un género que posee la cualidad de transmitir lo que el escritor piensa acerca de un objeto. Es decir, puede concebirse sin la perfecta delimitación del objeto de análisis, pero no puede haber un ensayo sin las marcas del pensamiento de su

<sup>19</sup> Excepto en dos citas de Max Bense (Adorno, 2003: 27-29). También critica las producciones de Charles-Augustin Sainte-Beuve, Stefan Zweig, y Herbert Eulenberg, para quienes describe la atención al “mercado” de la cultura (14-15).

autor, quien estaría en una posición central. En este sentido, Real de Azúa piensa que el ensayista “hace del *texto*, [un] *pretexto*” en su actividad de amplificación, “ensanchamiento” del tema (2012: 12,18). Como consecuencia, el grado de subjetividad de estos escritos es alto. Sostiene que:

No creo indiscutible el diagnóstico de Rof pero me parece importante que en él se apunten dos rasgos inescindibles del género: su *carácter personal* y su índole *artística* o *literaria*. Porque el juicio, la opinión, la «doxia» que el ensayo porta van cargadas con los zumos más íntimos del autor, develan su personalidad, valen por su *efusión*, implican el compromiso vital del opinante, se sitúan antipódicamente de toda objetividad, de toda neutralidad, de todo conocimiento socializado. Y quien dice personalidad dice originalidad (o autenticidad, por lo menos, pues los términos no son sinónimos), dice *perspectiva*, punto de vista incanjeable, construcción no repetible y, en suma, *poesía*. El carácter *literario* del ensayo puede ser más o menos notorio en cada texto y según la concepción que de la literatura se tenga. Al faltarle el hilo de la ficción, al penetrar en sus temas —junto con todos los resplandores de la intuición y los misterios de la *ocurrencia* con un inequívoco aparato conceptual, el ensayo se sitúa en un tornasol entre «lo literario» y «lo no literario» que parece ser uno de los signos más fijos de su destino. Pero también es cierto que de lo literario porta, no solo la umbilical nota de personalidad, no solo los valores (autenticidad, originalidad) a ella conexos sino —además— la realización y explotación consciente del medio verbal, el sentido de la ambigüedad y connotatividad del lenguaje, el esporádico interés en el signo por el signo mismo. (Real de Azúa, 2012: 12)

Con estos dos rasgos destacados, la personalidad y la literariedad, el ensayo aparece como uso especializado del lenguaje. Hay conciencia sobre la forma que adopta el texto, sobre las palabras y la sintaxis que deben usarse en su composición. Esta cualidad acerca el género a la literatura, que potencia la llamada “función poética del lenguaje”, mediante los mecanismos de la selección y la combinación de las palabras a través de los recursos retóricos, los tropos y la sonoridad. Otros elementos distintivos de la literatura, caso de la temporalidad, la ubicación espacial (Real de Azúa dice “espacialidad”) y la ficción, no son patrimonio imprescindible de la ensayística (2012: 11-12).<sup>20</sup>

Sin embargo, el asunto (u objeto) a tratarse es importante en cuanto no hay ensayo sin una cosa analizada. Se puede deformar este punto de partida, pueden observarse desvíos en el

<sup>20</sup> Aunque no los excluye por completo: “Temporalidad, ficción, espacialidad que pueden (habría ejemplos, sobre todo ingleses) ser esporádicas pero que así, en bulto, hacen extraños al género las memorias y los «diarios», los viajes, las «estampas» y las descripciones; ni qué decir la ficción narrativa entera” (Real de Azúa, 2012: 11-12). Esta precisión es importante y aplicable a *El bajo bosque proustiano* de Gervasio Guillot Muñoz, artículo que incluye rasgos de ficcionalidad como los descritos. Se estudia en el capítulo 10 de esta tesis.

desarrollo, dada la condición subjetiva de la forma que adopta el texto. Uno de los métodos usados frecuentemente es, según Carlos Real de Azúa, el de la digresión y la “divagación”, aplicable en el análisis de los textos de José Bergamín publicados por la *Revista de la FHC* (2012: 13).

#### 4.3) La ciencia y la literatura según David Locke

Una característica de los estudios literarios radica en el vínculo entre el objeto de análisis y la forma del mismo; en otras áreas del conocimiento se estudia la naturaleza a través de un texto. Para el caso de la literatura se dispone un texto acerca de otro texto. En este trabajo, y como reducción puramente metodológica, se asume que el análisis de los textos literarios puede concretarse en dos géneros: el ensayo y el artículo académico.<sup>21</sup> El segundo tipo de texto cobraría los rasgos que son propios para los escritos de la ciencia, y que básicamente responden a la tipología textual de la explicación/exposición, que se usa para divulgar un conocimiento, y la argumentación, para los casos en que el investigador desea mostrar aspectos nuevos en su campo (descubrimientos).<sup>22</sup>

Cada tipología tiene su propia superestructura textual, formato global más o menos rígido que asegura patrones sobre los que un discurso adapta su contenido, así como el uso de los recursos retóricos que permiten cumplir con el cometido comunicacional pretendido.<sup>23</sup>

La objetividad es una de las armas del texto expositivo, que se plasma en un estilo sin valoraciones del autor, caracterizado por el sentido directo de las palabras y de los enunciados. Se pretende que no existan huellas de la persona que escribe; el autor debe limitarse a firmar. Los marcadores textuales que lo identificarían en otros discursos: verbos conjugados en primera persona gramatical, pronombres de primera persona, uso de adjetivos y palabras que puedan revelar la subjetividad, como las interjecciones, estarán excluidas del escrito expositivo científico académico.

<sup>21</sup> Carlos Ruiz (1993), estudia la relación entre la crítica literaria y la ciencia en el concepto de “función” de Alberto Zum Felde, que considera inspirado en las ciencias biológicas.

<sup>22</sup> Al respecto consultamos a Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira ([2002] 2006).

<sup>23</sup> “Las superestructuras son esquemas convencionales que brindan el formato global para el contenido macroestructural del discurso. En otras palabras, la macroestructura se ocupa del contenido y la superestructura de la forma. El término “superestructura” ilustra también el hecho de que la forma discursiva se encuentra en cierto sentido por encima del contenido” (Renkema, 1999: 83).

La naturaleza del texto literario, por otra parte, está emparentada con el lenguaje valorativo y la polisemia. Las palabras no solamente denotan, sino que connotan, es decir cobran significados metafóricos, o se disponen en construcciones de las que no puede saberse el valor de verdad. Muchas veces importa el ritmo, la construcción de un período sintáctico resulta adecuada o inadecuada teniendo en cuenta la eufonía y la prosodia, que pueden agregar sentido.

Estas características son las que Roman Jakobson, en un texto paradigmático,<sup>24</sup> describe como “funciones del lenguaje”, dentro de las cuales la función poética señala los procesos de selección y combinación de las palabras en la cadena significante.

En *La ciencia como escritura* ([1992] 1997), David Locke presenta una discusión epistemológica respecto del alcance del lenguaje y la retórica en las ciencias y en la literatura. El autor parte de una hipótesis central, que postula que la ciencia y la literatura comparten recursos. De esta manera, las metáforas e imágenes no son patrimonio exclusivo de la literatura, sino que la ciencia se vale de ellas usualmente para probar las hipótesis que enuncia y convencer a la comunidad científica de los nuevos descubrimientos o teorías. Locke argumenta mediante fuentes de primera mano; los propios textos científicos, todos amparados por los paradigmas de la ciencia actual.

#### 4.3.1) Tradición y contratradición

En este sentido plantea que dentro de la ciencia existen dos corrientes: “Una tradición, pues, y una contratradición: una afirma que la ciencia y la literatura son opuestas; otra –de significación creciente, como defenderá este libro– que son afines” (Locke, 1997: 15).

El autor constata la presencia de estos grupos tanto en la ciencia como en las humanidades, y vincula el hecho de considerar el discurso científico, con sus datos, la no presencia de valoraciones y la ausencia del autor, con el empeño positivista comenzado en el siglo XVIII (1997:19).

<sup>24</sup> “Linguística y poética” del año 1960.

Sin embargo, ilustra lo ficticio de esa pretensión de neutralidad con ejemplos tomados de la física cuántica y de la sociología. Si los físicos “construyen” datos dentro de un marco de interpretación, los etnógrafos sociales pretenden alejarse de las comunidades estudiadas mediante informes escritos con lenguaje neutro. Así, las ciencias duras necesitan un entorno interpretativo que le dé sentido al dato, como los científicos sociales pretenden hacer más rigurosos sus análisis mediante técnicas retóricas (Locke, 1997: 20-21). Concluye:

Pero hasta en las ciencias «regulares» existe, al lado de la visión positivista del documento científico como registro factual de lo dado, otra visión más sofisticada que reconoce el informe científico como, si no el equivalente a una obra literaria, sí al menos una especie de constructo, un artificio. (1997: 21)

Locke retoma la división entre ciencia, considerada en su faceta de “descubrimiento”, y humanidades, en la de “hermenéutica” o estudio del significado de un texto. Pero culmina relacionando ambos campos según la lógica del lenguaje; en tanto la ciencia y las humanidades usan del lenguaje como vehículo de sus estudios, en cierto modo es el lenguaje el punto determinante de los descubrimientos científicos. El autor sostiene:

Así, puesto que las consideraciones de datos científicos no permiten elecciones entre paradigmas, los cambios de lealtad paradigmática suceden sólo cuando el discurso de un paradigma se hace más convincente para los científicos que el discurso de otro. De la misma manera, cuando los hechos científicos se construyen, mantiene el constructivista, es porque los científicos relevantes han encontrado las afirmaciones discursivas suficientemente convincentes como para ser elevadas al estatus de hecho. En este sentido, el discurso no registra hechos preexistentes; antes bien, el discurso determina qué se convierte en hechos. (Locke, 1997: 29)

Puede verificarse este sentido de la argumentación de Locke en diversos aspectos del debate que se encuentra en los documentos de la FHC. La pretensión de rigurosidad para el campo de la literatura es un ejemplo. En ella el “hecho” está dado por el texto literario, que se debe leer en su literalidad y en su literariedad, es decir en los planos de la denotación y la connotación. Veremos que entre 1945 y 1955 algunos actores de la facultad, José Pedro Segundo, Roberto Ibáñez y Justino Jiménez de Aréchaga, intentaron fundar una academia

enmarcada en el preciso análisis textual y el descubrimiento filológico. En tanto otros profesores, entre los cuales destaca José Bergamín, imprimieron la nota de su personalidad creadora.

#### 4.3.2) Los recursos estilísticos de la ciencia

La objetividad, la impersonalidad y la falta de expresividad son las características fundamentales del discurso científico. David Locke plantea que, mientras la literatura se adentra en la faz social del autor (como ser en relación con otros), la ciencia excluye al ser y su vínculo con la sociedad. Sostiene, apoyándose en la palabra de Louis Bloomfield, que: “...lo mismo que el escritor científico intenta no expresar material individual, subjetivo y afectivo, el lector científico aprende a no responder o a ignorar todo este material que sea inconscientemente expresado” (Locke, 1997: 33).

Así se concreta el carácter de comunidad cerrada, con uso de un código oficial y específico para sus comunicaciones que caracteriza a las “comunidades científicas” en el modelo de Thomas Khun: lectores y escritores entrenados para un fin concreto.

Según Locke, existen análisis que ven al discurso científico como un constructo “socialmente determinado” y lo quitan del ambiente impoluto en que pretenden situarlo los científicos tradicionales, llevándolo al plano comunicativo de la sociedad, y en este plano la ciencia deja de ser un reflejo exacto de la naturaleza y resulta otra construcción retórica del ser humano (1997: 36-37).<sup>25</sup>

En síntesis, David Locke presenta seis “teorías” que se aplican a la lectura de las obras literarias y que ensaya sobre el texto científico. En esta tesis usaremos cuatro de ellas: la teoría de la “representación” del mundo, la “expresión” de los pensamientos y sentimientos del autor, la “evocación” y el “objeto de arte” con valor intrínseco.

<sup>25</sup> En este particular cita a los autores Boris Hessen (1931) y Robert M. Young (1985).

### 4.3.3) La representación del mundo en la ciencia

David Locke parte de la teoría de la mimesis, de larga tradición en la literatura desde Aristóteles y Platón. En la representación científica se pretende la no ficción, es decir, se describe lo que realmente sucede en la naturaleza y estas descripciones se realizan de forma que otros científicos puedan reproducir los experimentos y observaciones.

Esta característica separa la representación científica de la literaria, en cuanto la segunda no conlleva ni reproducción de la realidad mentada ni un fuerte apego a la naturaleza referente.

Un fundamento de este cisma es la idealización de la realidad, que opera en la literatura y no es funcional a la ciencia: mientras el científico “dice” algo el poeta lo “muestra” (Locke, 1997: 46). Resume el autor: “Los científicos tradicionales, a su vez, no pensarían en superar a la naturaleza con sus representaciones; su único objetivo, aseguran, es encontrar y representar lo que está realmente en la naturaleza” (Locke, 1997: 47).<sup>26</sup>

David Locke destaca la variación entre los períodos estéticos en las diversas épocas de la historia literaria. Para la ciencia esta variable no es concebible, en tanto su representación no duda nunca de la relación que guarda con la realidad, como sucede con la de los escritores (Locke, 1997: 48). Sostiene que:

Los científicos tradicionales, en fin, no se preocupan por ser «realistas», como el realismo literario proclamó que debe ser la literatura. O, mejor, no se les ocurre que puedan ser otra cosa que realistas; ellos creen que están consignando, representando, lo que realmente sucedió, y que esa representación debe ser, a primera vista, realista. (Locke, 1997: 47)<sup>27</sup>

La representación se realiza mediante instrumentos como las matemáticas, las gráficas y el lenguaje, lo que Locke llama “modelos” (1997: 69). Es decir, ni siquiera los científicos

<sup>26</sup> De igual forma se pueden distinguir ambas facetas en los estudios sobre la literatura. En nuestro análisis se verá cómo José Bergamín se separa del referente (la obra literaria analizada) en mayor grado que autores con procedimientos filológicos planificados como Roberto Ibáñez. Sin embargo, en puridad, el análisis literario no estudia la “naturaleza” sino una producción cultural.

<sup>27</sup> Para los estudios literarios se puede describir el mayor o menor peso del referente en los análisis, muchas veces efectuados desde el punto de vista estético del autor. Un ejemplo puede ser la inclusión de fragmentos descriptivo-narrativos en uno de los escritos de Guillot Muñoz (ver capítulo 10.1 de esta tesis).

escapan al artificio del lenguaje: no se puede traducir el mundo y si se logra, solo será una *traducción* y no el mundo.<sup>28</sup>

Para Locke la mediación del lenguaje, presente en las teorías epistemológicas de Khun y Feyerabend, determina el trabajo científico tanto como el paradigma dominante (1997: 58).

El autor concluye observando la importancia del lenguaje en la ciencia:

Por esto es por lo que aprender una ciencia y aprender el lenguaje corriente de esa ciencia van mano con mano. Por esto es también por lo que los científicos se muestran tan desinteresados por los documentos históricos de sus ciencias: esos documentos están escritos en lenguajes que los científicos ya no hablan. (Locke, 1997: 59)

Hay un límite entre lo representado y la representación, descrito por Locke para la ciencia y también en la literatura. El autor retoma a Jakobson, y postula que si la ciencia no es una representación tan pura de la realidad, tampoco la literatura está dada solamente por el predominio de la función poética del lenguaje (1997: 81).

Por lo demás, el autor nombra directamente algunos subgéneros de la literatura en que la no ficción prima y hacen más complejo el problema de la representación:

Los escritores, como se dice comúnmente, escriben casi invariablemente sobre su propia experiencia. Además, géneros enteros –ensayo, biografía– rehúyen de forma deliberada la ficcionalidad sin quedar excluidos de la literatura. Por esto, difícilmente puede usarse la ficción como un carácter definitorio de la representación literaria. Ni, de otro lado, a pesar de la visión tradicional, puede expurgarse completamente de la escritura científica la «mancha» de la ficción, puesto que, cuando menos, los científicos minimizan o desenfatan frecuentemente las incertezas y la imprecisión que nubla sus métodos. (1997: 82-83)

En resumen, la idea de David Locke es que ambos conocimientos transforman de alguna manera la realidad. La ciencia mediante modelos que la hacen accesible, expresándola en leyes matemáticas o lingüísticas. La literatura por medio del lenguaje en un uso que recrea experiencias no vividas, “experiencias sentidas” (1997: 85).

<sup>28</sup> Esto se encuentra en Ferdinand De Saussure cuando trata acerca de la “arbitrariedad” del signo lingüístico, es decir, las palabras no guardan relación con las cosas que nombran (De Saussure, 1999: 93).

David Locke no desarrolla una explicación de los otros sistemas de representación de las ciencias naturales y lógicas, como por ejemplo el uso de fórmulas matemáticas. Se entiende que su propósito es el estudio de la dimensión retórica de estas disciplinas. En este particular, Tony Becher ([1989] 2001) plantea la diferencia entre las ciencias duras y las ciencias blandas, en cuanto las primeras suelen usar las matemáticas para las formulaciones teóricas:

(...) la mayoría de los trabajos de matemática y física y muchos de ingeniería son ininteligibles para el lector no iniciado, no simplemente porque su contenido no es familiar, sino porque los significados se transmiten a través de un especial código cuantitativo sumamente comprimido. Por otro lado, los artículos y libros de la mayoría de las especialidades de las humanidades, aunque utilicen ocasionalmente términos técnicos, están formulados en lenguaje familiar y cotidiano y son, al menos en superficie, fácilmente accesibles para quienes se hallan fuera del campo. (Becher, 2001: 123)

Becher habla del “lenguaje familiar y cotidiano” de las humanidades, sin desarrollar el tema del uso de recursos literarios en la conformación de los escritos disciplinares, (aunque refiere un interés al respecto de los biólogos y los geógrafos).

#### 4.3.4) La expresión

La expresión de los sentimientos del emisor del mensaje se evidencia por el uso de marcadores lingüísticos variados, como las interjecciones, la primera persona gramatical, o las valoraciones y opiniones en los textos argumentativos. La “función emotiva” del lenguaje también es analizada por David Locke en *La ciencia como escritura*.

Como se señaló en el apartado anterior, Locke piensa que es imposible considerar un texto sin relacionarlo con su autor. La representación está dada en gran medida por la mirada que el autor posee de la realidad. En ese intento es que la representación se singulariza, mostrando la subjetividad de una persona específica: el responsable del texto (1997: 88). Así, la impersonalidad (o “despersonalización” en términos de Locke), es otro artificio del discurso científico:

Si el autor despersonalizado tiene algo de ficción, es también hasta cierto punto no natural, una práctica que ha sido aprendida en diversos sentidos: aprendida por todos los científicos contemporáneos cuando son formados en la práctica común y la presentación de su trabajo, y aprendida por la ciencia como cuerpo cuyo discurso es resultado de siglos de uso. Las limitaciones lingüísticas presentes, que implican al no autor que el lector infiere, han surgido gradualmente en un proceso histórico que, como ha observado Markus, necesita en gran medida ser explorado. Basta con echar un vistazo a los clásicos científicos de generaciones precedentes para percibir las vivas presentaciones del yo del autor y del sentimiento del autor... (Locke, 1997: 89)<sup>29</sup>

El texto científico debe considerarse en su contexto, no solo dentro del marco de la ciencia en que se produce sino con los elementos propios del individuo que lo genera. Esta idea está emparentada con lo que propone Teun Van Dijk respecto de la doble acepción de los contextos. Locke expresa que:

...el lenguaje de cualquier texto científico dado depende de su contexto, en referencia, pues, al contexto científico. El sentido de «contexto» debe considerarse ahora que incluye el contexto personal. No existe algo así como una persona impersonal [...] y, en consecuencia, no existe algo así como un discurso objetivo puro. (1997: 90)

Según Locke, las producciones textuales definen el estilo propio de cada científico, aunque cree que la comunidad científica llama “estilo” al trabajo de campo (1997: 96). Dentro de las características del estilo explica que algunos investigadores se involucran tanto con su objeto de estudio que se aprecia en la escritura. El autor cita ejemplos tradicionales, como los textos de Einstein, y explica los varios planos en que se registra lo expresivo, entre ellos los recuerdos de la experiencia vital del científico, el “sentimiento elevado hacia los objetos sometidos a examen”, y la ambición por decir algo nuevo (Locke, 1997: 100-101).<sup>30</sup>

No obstante, el texto científico debe evitar la ornamentación *per se*, y llevarla a un plano

<sup>29</sup> En este sentido, el estilo de los artículos analizados revela no solo una superficie sino la profundidad de esta época del desarrollo en la investigación literaria. Ciertamente, los datos que surgen de las Actas del Consejo indican el entrenamiento disciplinar que se pretendía lograr en la Facultad de Humanidades y Ciencias.

<sup>30</sup> Elvira Narvaja de Arnoux distingue la exposición de la argumentación en tanto la primera pretende divulgar un conocimiento previo, aceptado socialmente, mientras que los textos argumentativos “tienden a la construcción de nuevos conceptos a partir del propio desarrollo discursivo” (2002: 42).

que sirva para dar cuenta de las: “...asociaciones importantes con el trabajo mismo en oposición a la mera decoración” (Locke, 1997: 109).<sup>31</sup>

#### 4.3.5) La “evocación” en los escritos de la ciencia según David Locke y su correlato para la historia según Roger Chartier

“Evocación” es la propiedad por la que el texto científico actúa sobre el receptor, y provoca un efecto en él, por ejemplo convencerlo de aquello que postula (1997: 130). Para cumplir con este propósito de persuasión, (inherente al texto argumentativo), el discurso científico dispone de técnicas que David Locke califica como “retóricas” (1997: 123). Retórica es su disposición, siguiendo el patrón superestructural de los clásicos: exordio, narración, exposición, confirmación, refutación, digresión y peroración, que el autor describe usando como ejemplo la obra de Charles Darwin *El origen de las especies* (123-125).

Locke vincula la expresión con la evocación, elementos que en el modelo del lenguaje de Jakobson aparecen distinguidos: “Articulando las teorías de la expresión y de la evocación, se percibe que ambas no pueden separarse, que la expresión se completa sólo cuando provoca una respuesta” (1997: 130).

Debe llegarse al lector y convencerlo de la certeza de una teoría en detrimento de otras, en eso consiste el trabajo de la “ciencia revolucionaria”. David Locke considera que las revoluciones descritas por Khun se apoyan en artículos científicos con un estilo (retórico) pretencioso de novedad (1997: 137). Refiere que: “El caso de Mendel, sin embargo, sugiere que cuando debe transmitirse una desviación significativa con respecto a lo previsto, cuando debe exponerse un cambio importante en el pensamiento, entonces se requiere una retórica notablemente diferente” (Locke, 1997: 137).

Ciertos elementos estructurales como el “conflicto” entre posiciones no congruentes y el efecto dramático que genera esa oposición, considerado incluso como “suspense” por

<sup>31</sup> En el apartado 7.3.4 se estudian los recursos literarios que utiliza Roberto Ibáñez y su funcionalidad con la explicación desarrollada por el autor. Esta característica puede contrastarse con el estilo de escritura de José Pedro Segundo, analizado en el capítulo 8.2.3 de esta tesis.

Locke, son asimilables a la forma de la secuencia narrativa (1997: 145).<sup>32</sup>

Roger Chartier en el ensayo “La historia y el relato verídico” ([1987] 2005) discute sobre la tendencia narrativa de la escritura de la historia. Propone la filiación innegable entre historia y narración: “Cualquier escrito propiamente histórico se construye, en efecto, a partir de fórmulas que pertenecen al relato o la intriga” (Chartier, 2005: 74). Concibe la explicación histórica como “develar una intriga” y sostiene que existe más de una clase de narrativa histórica (2005: 75). Nótese la cercanía entre la explicación científica como suspenso en Locke y como intriga en Chartier.<sup>33</sup>

Otro aspecto vinculante que desarrolla Chartier es el de la verdad del relato histórico, el cual debe tener valor referencial y “reconstruir un pasado que fue”, a diferencia de la literatura que a lo sumo puede ser verosímil (Chartier, 2005: 76).

El autor problematiza, sin embargo, esta postura tradicional de los historiadores y argumenta en un sentido parecido al que maneja David Locke: si la historia explica los hechos valiéndose de la intriga y usa mecanismos retóricos para formar el conocimiento ¿qué la diferencia de la narrativa ficcional? Sostiene Chartier:

Por un lado, la reinscripción de la escritura histórica en el campo de lo narrativo pudo llevar prácticamente a borrar la frontera que la separa del relato de ficción [...] poniendo en marcha las mismas categorías narrativas y las mismas figuras retóricas que los textos imaginarios. Y a partir de esto, un desplazamiento de los criterios de identificación de los tipos de discurso, clasificados según los paradigmas de la intriga que los articulan, y no según la relación que puedan tener con la realidad. (2005: 76)

La historia escaparía de la forma narrativa por su posibilidad de probarse y objetivarse como discurso. Citando a K. Pomian y a A. Momigliano, Roger Chartier presenta el argumento principal de los historiadores: la posibilidad de reproducir un resultado siguiendo los procedimientos adecuados (2005: 77). Concluye:

<sup>32</sup> La hipótesis que plantea David Locke se vincula con la narratología, por ejemplo en Roland Barthes: “El ‘suspenso’ evidentemente no es más que una forma privilegiada o, si se prefiere, exasperada de la distorsión: por una parte, al mantener una secuencia abierta (mediante procedimientos enfáticos de retardamiento y de reactivación), refuerza el contacto con el lector (el oyente) y asume una función manifiestamente fática [...] el ‘suspenso’ es pues un juego con la estructura...” (Barthes, 1977: 97).

<sup>33</sup> Los textos son temporalmente cercanos: Chartier (1986) y Locke (1992).

Aún si las modalidades de las intrigas pueden variar, aún si la escritura histórica señala el artefacto literario, y por lo tanto la creación singular, se considera que el pedestal del conocimiento histórico escapa a estas variaciones o a estas singularidades ya que su “verdad” está garantizada por operaciones controlables, verificables y renovables. (2005: 77)<sup>34</sup>

#### 4.3.6) El arte del texto científico

“Considero que es erróneo cerrar la dimensión poética del uso lingüístico al discurso científico. Perfectamente puede concluirse –aunque no insistiré sobre este punto– que mucha más escritura científica tiene interés como escritura de lo que comúnmente se imagina” (Locke, 1997: 176). Locke plantea así que el uso poético del lenguaje también es funcional a la ciencia y genera lecturas de sus documentos como obras con rasgos estéticos. El autor describe artículos importantes en los que la metáfora, la ironía, los neologismos y la rima son recursos retóricos usados eficazmente.

Se refiere también a la estructura del viaje como vehículo del conocimiento en algunas obras científicas dominantes.<sup>35</sup> De este modo, a los rasgos de la expresividad y la evocación, supuestamente ajenos a la ciencia, Locke incluye la pretensión estética por el uso de ornato.

<sup>34</sup> Esta explicación de Roger Chartier también se relaciona con la teoría de la “representación” de David Locke mostrada en 4.3.3, en cuanto la historia se diferencia de la literatura porque representa una realidad, y sus resultados son reproducibles por otros científicos.

<sup>35</sup> Debe destacarse que analiza los textos científicos en relación con el mundo para el cual fueron concebidos originalmente y distingue los elementos de etapas históricas como la Antigüedad de los escritos del siglo XX.

## 5) Discursos iniciales sobre la investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias. Análisis de textos de la *Revista de la FHC* y los Libros de Actas del Consejo

### 5.1) Un concepto común a través de cuatro discursos: José Pedro Varela, Carlos Vaz Ferreira, Clemente Estable y Rodolfo Tállice en la inauguración de la FHC y el Instituto de Biología

Durante el acto inaugural de la FHC, celebrado el día 3 de mayo de 1946 en el Paraninfo de la Universidad, expusieron el Dr. José Pedro Varela, rector de la Universidad, el ministro de instrucción pública Juan José Carbajal Victorica y el maestro de conferencias y primer director de la FHC, Dr. Carlos Vaz Ferreira. Excepto el discurso de Carbajal Victorica, los textos fueron publicados en el primer número de la *Revista de la FHC*, en abril de 1947.<sup>36</sup>

José Pedro Varela sostuvo que: “(...) la creación de un centro de estudios humanísticos en la Universidad significa que el Estado ya no la considera como un simple organismo de preparación profesional (...)”, adscribiendo en sustancia a los pensamientos de Carlos Vaz Ferreira, amigo personal (Universidad de la República [UR], 1947: 12). También expone sobre autonomía universitaria y sobre el triunfo que suponía el haber conseguido dejar fuera del organismo la formación de profesores de educación media.

Otra línea interesante es la mención expresa a la facultad como órgano de extensión cultural universitaria, y la consecuente distinción entre dos tipos en el alumnado: el mayoritario no se le exigirían estudios porque iría a nutrirse de conocimientos. El otro grupo de estudiantes debía poseer una preparación adecuada si deseaban afrontar cursos de profundización y de investigación.

Carlos Vaz Ferreira aludió a la política nacional:

<sup>36</sup> Esto supone una línea editorial que continuaría a lo largo de las ediciones de la revista, que dedicaba un espacio al principio de cada número, destinado a difundir noticias sobre la actualidad de la FHC en el marco de la Universidad de la República.

Y también fue peligro muy grave una tendencia de otra clase, nacida en cierto momento de nuestra historia política, a sustraer de la nueva institución a la Universidad, de la cual ha de ser, esta enseñanza superior propiamente dicha, o desinteresada, precisamente el núcleo central. (UR, 1947: 15-16)

Sus obras sobre pedagogía no carecen de este tono que impulsa una educación laica y libre del poder político, asegurando a las instituciones educativas una libertad basada en lo técnico, lo pedagógico y moral.<sup>37</sup>

Otros docentes que se pronunciaron en las instancias fundacionales ratifican la uniformidad en el pensamiento pedagógico. En el primer número de la *Revista de la FHC*, se presenta la “Lección inaugural de la cátedra de biología experimental”, que incluye la palabra de los profesores Clemente Estable y Rodolfo Tálice. El discurso del primero es un ejemplo del ideario vazferreiriano, al rescatar los conceptos de formación integral, investigación pura y original (con la función docente basada en ellas), y una postura relativista respecto del dinero como factor *sine qua non* para la construcción del conocimiento científico.

Estable se mostró optimista por la inauguración de la facultad, a la que observaba como buen comienzo en tanto se superaba la nada:

Quien supiera nada más que la asignatura que enseña, no podría enseñar bien ni siquiera esa asignatura [...] Para enseñar, naturalmente, es muy importante saber; pero no es lo más importante. No nos precipitemos: tampoco lo es la Pedagogía en su doctrina estricta. Claro que el contenido de la enseñanza es capital. Y él va junto con las maneras de aprender más que con las maneras de enseñar. Lo más importante es, pues, la capacidad de aprender del profesor, su dominio de métodos y técnicas, su agudeza de observador, su sagacidad crítica, su inducción espiritual... (UR, 1947: 20)

La utilidad del conocimiento amplio para el desarrollo intelectual y moral es la premisa tras este pensamiento, así como la separación entre la enseñanza y el aprendizaje, que debe

<sup>37</sup> Por eso en su defensa de 1935 se mostraba contrario a la separación de la enseñanza media de la Universidad, y declaraba que, por su organización administrativa y pedagógica, esta institución debía manejar las ramas superiores de la educación formal: “Es infinitamente mayor la gravedad –decía entonces– si, como en ese proyecto se intenta establecer, la elección de miembros de una institución enseñante, educadora, quedara sometida expresamente a condiciones partidarias; y, todavía, en forma tal que el veto de un solo partido bastaría para excluir de la dirección de la enseñanza al hombre más consagrado a ella, al más competente, al más preparado, al que más sacrificios hubiera hecho por ella” (Vaz Ferreira, 1963: 274).

ser crítico y fomentar la investigación, por cuanto encarna la idea de encontrar algo nuevo.

Se indica la importancia de la investigación como faceta fundamental para la profesión docente. El profesor aprende por medio de su investigación y enseña a sus discípulos no solo lo que sabe sino cómo y dónde buscar lo que no sabe.<sup>38</sup>

La palabra de Rodolfo Tálice en la inauguración de la cátedra de biología ocupa varias páginas del número uno de la *Revista de la FHC*. Es un discurso de estilo sobrecargado y ecléctico, en el cual se refieren personajes mitológicos y literarios, como históricos. Tálice repasa una serie de acontecimientos de la ciencia y de la biología en particular. Hacia el final incluye la referencia a la institución que lo nombra y trata sobre la importancia de la investigación, para lo cual invoca el nombre de Carlos Vaz Ferreira:

Proseguiremos preguntando. ¿Cuál es la fuerza embrujada que coordina los batallones celulares del metazoario y los federa y los regula sin imponer tiranías? Los por qué siguen flotando en nuestros pensamientos. Proporcionemos, como lo quiere el Maestro Vaz-Ferreira, nuestra creencia en lo que se sabe y en lo que no se sabe. ¡Cuidado: la sed de verdad crea, en el desierto del conocimiento, mirajes engañosos! (UR, 1947: 37)

En síntesis, todos los oradores mencionan como fundamental el desarrollo de la investigación como una de las metas de la universidad, a la que pertenece la FHC.

<sup>38</sup> Sobre la falta de hábitos y métodos de investigación en los maestros, Carlos Vaz Ferreira sostenía que: “Otros [maestros], a quienes agrada alguna ciencia: la Zoología, la Botánica, la Física, nunca llegarán a sospechar los grandes problemas biológicos (por ejemplo: los relativos al origen de las especies, a la herencia, etc.); nunca leerán un capítulo de Darwin, o una sola exposición, experimental o teórica, de un físico notable. Y esto, no porque tales lecturas sean más difíciles que las que les son habituales, o porque les absorban más tiempo, sino tan solo, y esto es lo triste, porque no se les ocurre la idea de emprenderlas” (Vaz Ferreira, 1957: 99). Este ensayo es del año 1905. Aquí utilizamos la versión que aparece en *Estudios pedagógicos*, Montevideo, Cámara de Representantes, 1957.

## 5.2) Fomento de la investigación original en la FHC durante su primer lustro (1945-1950)

### 5.2.1) Incentivo de la investigación a través de precisiones pedagógicas

La importancia de la investigación entró en el confuso orden de los inicios de la facultad, cuando no se tenían parámetros certeros respecto de la conformación interna del servicio ni del currículum que regiría los estudios. Fue un período fecundo para el intercambio de opiniones entre personas que, con fundamentos dados por sus trayectorias, disentían en varios aspectos de la organización.<sup>39</sup>

Esta dimensión polémica se halla representada en las Actas del Consejo durante las sesiones correspondientes a los años de 1945 y 1946. La discusión de temas como los cursos que debían impartirse, los profesores que actuarían, las categorías de los alumnos que asistirían y la conveniencia de la creación de las cátedras o institutos iniciales, forman parte del debate. Con un presupuesto de cincuenta mil pesos, el funcionamiento de la facultad estaba sitiado por lo material, a pesar de que *con pocos recursos la ciencia ha descubierto mucho*, como pensaban algunos de los fundadores.<sup>40</sup>

No obstante, a través de las resoluciones del Consejo de la facultad se fue delineando un camino para el fomento de la investigación original, referido en la letra de la ley de fundación de 1945. En este sentido pueden señalarse dos cauces: la normativa sobre la distinción de los alumnos que participarían de los cursos, y la asignación de becas de estudio.

La primera instancia propendía a generar un modo de trabajo adecuado para la investigación, mientras la segunda, destinada a personas con una carrera dentro de su especialidad (profesores de la facultad), permitía el desarrollo del conocimiento en favor de la FHC.

<sup>39</sup> Con fecha 26/3/1947 el Consejo aprobó una solicitud del secretario, Dr. Luis Giordano. En ella se pedía licencia con goce de sueldo por tres meses para viajar a Inglaterra con: “la misión de estudiar en las Universidades de Gran Bretaña, los planes, programas, formas y métodos de trabajo, en las Facultades de carácter similar a ésta [sic]” (LAFHC N°3, 1947: 22).

<sup>40</sup> A través de los escritos de pedagogía de Carlos Vaz Ferreira encontramos referencia al tema. También Clemente Estable dice que se necesitarían cien mil pesos, solo para equipar los laboratorios de biología (*Revista de la FHC*, 1947: 22).

El sexto artículo de la ley de 1945 dice que: “el plan de estudios sólo comprenderá estudios desinteresados y la enseñanza será impartida en forma que la separe nítidamente de aquella que se imparte en las Escuelas y Facultades profesionales” (UR, 1947: 9). En cuanto a la planificación de los cursos y planes de estudio, así como las condiciones del ingreso, las deja a cargo del Consejo de la Facultad, según reza el artículo 4°.

En las sesiones de los días 21 y 28 de noviembre de 1945, los consejeros José Pedro Segundo, Justino Jiménez de Aréchaga y Clemente Estable, y el Director Carlos Vaz Ferreira trataron sobre la condición del alumnado. La intención de crear un ambiente cultural desinteresado conllevaba la apertura de la facultad a todas las personas que se anotaran en los cursos. Pero una consecuencia grave de esta laxitud en los requerimientos podría ir en desmedro de la calidad de la enseñanza, y la concomitante pérdida de las funciones de alta cultura e investigación pretendidas. El 28 de noviembre se aprobó la siguiente moción:

De acuerdo con el artículo cuarto de la ley que creó la Facultad de Humanidades y Ciencias, se declara que, para los estudiantes que participarán en los trabajos de investigación, seminario, etc., las autoridades de la Facultad establecerán, oyendo previamente a los respectivos profesores en cada caso, las condiciones de ingreso, de acuerdo con la índole de la materia y de los trabajos; sin perjuicio de que la asistencia de oyentes sea completamente libre, sin más requisito que la inscripción previa. En previsión de que la última disposición pudiera producir como resultado la inferiorización o superficialización de la enseñanza, se impartirán oportunamente a los señores profesores las instrucciones correspondientes. (LAFHC N°1, 1945/1946- 4: 15)

El Consejo hacía uso de la potestad conferida por la ley, al tiempo que iniciaba un camino en la conformación de la identidad de la facultad. En la calidad de “oyente”, naturalizada desde el comienzo, pueden concretarse algunos de los cometidos de la institución, como son la extensión cultural y el acrecentamiento de la cultura en el país.

En el último enunciado de la cita se menciona la importancia conferida a la enseñanza de calidad, con el mantenimiento de un alto nivel, sin contemplaciones para aquellos alumnos que no llegaran a comprender todo lo que se enseñaba. Esta norma se concreta en el “Proyecto de plan de estudios” que aprobó el Consejo de la facultad y que aparece publicado en el número 3 de la *Revista de la FHC*, en agosto de 1948.

Al referir sobre la naturaleza de los cursos dice que “Son de enseñanza superior. No se puede contemplar en ellos la menor preparación de los alumnos” (UR, 1948: 7). Esta pauta puede suponer una de las aplicaciones del pensamiento vazferreiriano: el estado debe ofrecer la más completa enseñanza a todos, aunque el aprendizaje esté dado por el grado de entendimiento de cada individuo.<sup>41</sup>

En el artículo noveno del referido proyecto se especifica que habrá alumnos “libres, regulares o de trabajos” (1948: 6), y en la sección correspondiente a los estudios de Historia refiere que los alumnos:

(...) son regulares u oyentes. Los oyentes tienen libre acceso a todos los cursos, menos a los trabajos en el Instituto. Podrán también asistir a los trabajos en el Instituto personas que no hayan cursado estudios como alumnos regulares, siempre que el Director del Instituto estime que poseen preparación bastante como para intervenir en esas actividades. (UR, 1948: 7)

¿Qué lectura se debe hacer de estos discursos? Los conceptos de estatus de la enseñanza y estatus del alumnado aparecen ligados entre sí, conformando una unidad dual. Se deduce también que solo una élite entre el alumnado logrará trabajar en los laboratorios y bibliotecas, en el desarrollo de investigaciones personales. La otra parte asistirá libremente, pero no podrá acceder a la investigación, y tampoco podrá aprovechar de forma óptima las instancias de clase.

La enseñanza, entonces, estaría vinculada con la investigación en los cursos dictados por la facultad. Esta condición aparece, a su vez, conectada con las formas de evaluación de los alumnos, estipulada en el documento de 1948, consistente en: “trabajos escritos fiscalizados por los profesores, y, en su caso, informe del Director del Instituto” (UR, 1948: 7). En definitiva, los planes aprobados por el Consejo de la Facultad suponen el primer paso hacia los estudios formales y el alejamiento de la concepción “desinteresada” de la facultad.<sup>42</sup>

<sup>41</sup> Por ejemplo, en “Dos ideas directrices pedagógicas y su valor respectivo”: “...los niños han de recibir su aprendizaje reglado, y aprender más o menos metódica y gradualmente a leer, a escribir, a calcular, etc., etc.; pero ese aprendizaje reglado debe ser complementado por la lectura de obras penetrables. [...] Así no se perjudicará a los espíritus condenados fatalmente a la mediocridad; y entretanto, las inteligencias originales darán todo lo que puedan dar de sí” (Vaz Ferreira, 1957: 80-81).

<sup>42</sup> El artículo 11 explicita que no se expedirán “por ahora” títulos. Pero la reglamentación para la carrera de

Es importante considerar, cuando se trata del tema investigación, y sus relaciones con la enseñanza, la discusión del Consejo en torno a los primeros planes de estudio. El 28 de octubre de 1947, el Director Carlos Vaz Ferreira informó que el Rector y el Consejo Central Universitario deseaban conocer los Planes de Estudio y el Reglamento Orgánico de la nueva facultad.

A partir de esa fecha comenzó a debatirse sobre los planes de cada especialidad, constatándose dos tendencias divergentes. Había un grupo de consejeros, liderados por Vaz Ferreira, y entre los cuales figuraba Clemente Estable, que propiciaban el mantenimiento de los cursos como habían funcionado en los años 1946 y 1947. Las características de este funcionamiento eran las siguientes: cursos de carácter abierto, sin control de asistencia, sin un plan de asignaturas correlativas ni una prospectiva finalista de la formación.

Justino Jiménez de Aréchaga propuso una alternativa, que fue apoyada por José Pedro Segundo, en la que se defendía un ordenamiento del currículum con materias correlativas y graduadas en un plan integral de cuatro años de duración. También consideraba el contralor de los programas de los profesores y de la asistencia a clase de los estudiantes, entre otros lineamientos. En medio de las dos posiciones quedaba, sostenido como el argumento principal por cada una, el cometido fundamental de la facultad: la investigación original. Dice Jiménez de Aréchaga:

El tipo medio del alumnado que concurre a la Facultad se recluta entre estudiantes propiamente dichos y son muy pocos aquellos que tienen una preparación intelectual suficiente para seguir verdaderos cursos de investigación superior. Agrega que, por consiguiente, debe reaccionarse contra aquellas primeras imaginaciones para evitar que la Facultad siga siendo lo que por ahora es. No está convencido de que lo que por ahora es la Facultad sea lo mejor y entiende que puede aspirarse a que sea mejor. Por su parte es partidario de que se determinen para los estudiantes algunos ordenamientos reglados de materias y asignaturas seriadas, a fin de que les sirvan de cauces y

Historia (modelo de las demás) habla de los certificados que se entregarían por asistencia y realización de trabajos, y aún del grado académico de licenciado, que se cumpliría mediante un escrito de “tesis original que deberá ser defendida ante el Tribunal” (1948: 6-8). Otro aspecto que vincula la enseñanza de la FHC con la investigación es la abolición del examen como forma de evaluación, de fuertes raíces no exclusivamente vazferreirianas. De hecho, hasta para los concursos se trató de separar las pruebas del mecanismo de los exámenes tradicionales. Así, el doctor Daniel Castellanos, consultado por el Consejo sobre el concurso de lengua y literatura griegas, sostiene que el concursante no debe someterse a las preguntas del tribunal, porque rebajarían su condición docente ante los estudiantes que se hallaran presentes. Además, refiere que puede dar lugar a rencillas personales, perdiéndose la objetividad necesaria en la instancia (1951: 29-30).

puedan aspirar a llegar a una meta. (LAFHC N°3-88, 1947: 92-93)<sup>43</sup>

El delegado estudiantil Eduardo Pedro Ferrando se presentaba con una opinión conservadora, a favor de los estudios desinteresados, sin materias seriadas y sin expedición de títulos académicos. Incluso alude a Carlos Vaz Ferreira en alguna de sus participaciones:

Lo que se ha querido ha sido crear un fuerte núcleo de hombres con tendencia a la producción original para que ellos sirvieran de base a la verdadera Facultad. Por eso se insiste en la expresión “por ahora” que ha sido usada por el Doctor Vaz Ferreira, con la que se quiere expresar que, entretanto, es necesario crear esos centros de atracción de estudios y trabajos, sin quitarles su aspecto profundamente superior. Las series de estudios, establecidos aún con el ánimo de que lo demás subsista, tenderán a suprimir y sacrificar los verdaderos estudios superiores, sustituyéndolos por estudios dirigidos, mediatizados y con un contenido que al fin será de tendencia profesionalista. (LAFHC N°3-91, 1947: 115)

Si bien no hace mención explícita, los “centros de atracción” que refiere Ferrando pueden encontrarse en el funcionamiento de los cursos, la planificada creación de cátedras de las diversas ramas del conocimiento y la reciente fundación del Instituto de Investigaciones Históricas<sup>44</sup>. En este particular también existió una doble percepción del problema y se generaron debates acerca de la conveniencia de empezar otorgando cátedras o formando institutos. Vaz Ferreira opinaba que lo mejor para la circunstancia era otorgar cátedras como, además, indica el texto de la “Ley de creación de la FHC”.

El doctor José Pedro Segundo, pedagogo vinculado al campo de la literatura, se opuso a la idea de la flexibilidad en los ingresos y consideró que los dos primeros años de la institución debían tomarse como una experiencia que no había rendido frutos y que describe así:

<sup>43</sup> El discurso está en tercera persona, porque no es la palabra directa de Justino Jiménez de Aréchaga, sino la transcripción mecanografiada por el secretario del Consejo. Excepto casos específicos que se detallan en este trabajo de tesis, la forma se reitera en los Libros de Actas de Facultad.

<sup>44</sup> El Instituto de Investigaciones Históricas se creó el 26 de agosto de 1947 y se inauguró el 6 de octubre del mismo año. Este hito llevó a que el Consejo considerara la formación de institutos y no el otorgamiento de cátedras y cursos a profesores eminentes. Vaz Ferreira expuso su opinión al respecto en la sesión del 26/8/1947: “es su criterio [de Carlos Vaz Ferreira], que alrededor de las cátedras se agrupen clases, estudios, trabajos, de modo que los institutos vayan saliendo formados por la acción combinada de esas actividades. Pero deja constancia de que entiende que una vez que se ha resuelto crear Institutos, debe hacerse toda clase de esfuerzos para crear varios de ellos, particularmente el Instituto de Ciencias” (LAFHC N°3-80, 1947: 69).

Decepcionados están los estudiantes que pensaron seguir en ella algunos trabajos y burlados en la expectativa que tuvieron de que la Facultad fuera una institución donde se impartiera una enseñanza sólida y fecunda [...] Y decepcionados están los buenos profesores de la misma Facultad, por la falta de conexión de los estudios entre sí, resultando que su propio trabajo no puede tener la utilidad ni ulterioridad deseables. (LAFHC N°3-88, 1947: 94)

De la lectura de este pasaje parecería que, como se estudia en el siguiente capítulo, Segundo graduara a los profesores de acuerdo a su calidad.

Por su parte Clemente Estable esbozó una fórmula en la que conservaba el funcionamiento original con la aceptación de ciertos cambios, que no creía radicales. No consideraba que el seriado de los cursos fuera importante, en tanto pensaba que la vigilancia del profesor y el asesoramiento en los métodos y la bibliografía bastarían para “los estudios superiores” y la investigación.<sup>45</sup> A esta concepción pedagógica se opuso Segundo, argumentando que el ordenamiento en materias y ciclos de estudio no iba en detrimento del fomento de la originalidad personal y la tarea de investigación.

Se podría encontrar el final para este debate (tal vez la raíz de algunas tradiciones de la actual FHCE), en los primeros planes aprobados por el Consejo a comienzos de 1948, siempre con el voto negativo de Carlos Vaz Ferreira.

### 5.2.2) Incentivo mediante becas de capacitación

El otorgamiento de becas de estudio supuso el otro camino para incentivar las investigaciones originales. En este sentido el Consejo ejerció tempranamente la disposición

<sup>45</sup> Clemente Estable parece desconfiar de los ciclos regulados por planes rígidos, que solo brindaran información y coartaran la imaginación del alumno. Esto es, estudios basados en la exposición: “El profesor Estable manifiesta que cree encontrar un acuerdo completo entre sus ideas y las del doctor Jiménez de Aréchaga; solamente que éste hace girar especialmente en torno de las series de asignaturas lo principal y fundamental del problema y, por su parte, lo hace girar en torno de los estudios con tendencia a la producción original. Agrega que no cree que siempre sea indispensable ofrecer a los estudiosos con empuje original sino otra cosa que un suficiente conocimiento de las técnicas y de las bibliografías necesarias para el fin perseguido. Es natural que todo esto debe servirse a los estudiosos; pero para tal servicio no cree que sean exclusivamente indispensables las series de estudios regimentados, sino que, en muchos casos bastará la vigilancia del profesor y de tal modo, se agregará a lo que el estudioso trae naturalmente, lo que el profesor ya tiene como información” (LAFHC N°3-91, 1947: 115).

legal de elegir entre los candidatos, docentes de la FHC. Es importante destacar que las primeras beneficiadas fueron mujeres pertenecientes al área de la literatura. En la sesión del día 12/3/1947 se observa la resolución de la Comisión, integrada por Emilio Oribe y Justino Jiménez de Aréchaga, que otorga las correspondientes asignaciones a Esther de Cáceres y Ofelia Machado de Benvenuto. En la fundamentación se alude a la importancia que los estudios de las ganadoras poseerían en el perfeccionamiento del personal docente de la facultad.<sup>46</sup>

En agosto de 1948 la *Revista de la FHC* publicó una noticia en la que Ofelia M. de Benvenuto eleva al Consejo una nota solicitando que se subiera la cuota por lo insuficiente del monto de la beca, que no le permitía costear la vida en América del Norte.<sup>47</sup> Según el libro de actas la profesora Benvenuto partió el 30 de enero de 1948 y regresó el 7 de setiembre, luego de permanecer siete meses en el extranjero.<sup>48</sup>

En la sesión del 10 de agosto el consejero Jiménez de Aréchaga participa con una aclaración respecto del proceder de la comisión informante de las becas correspondientes a 1947, que consultara sobre: “las situaciones materiales en que se encontraban los candidatos dado que la insuficiencia del aporte pecuniario de la Beca no les permitiría a todos poder usar de ella dentro de los plazos prudenciales en que verosíblemente deben aplicarse” (LAFHC N°4-120, 1948: 69).

Quizás estos problemas motivaran que las becas correspondientes a los años 1947 y 1948 fueran otorgadas a una sola persona. En 1947 al profesor Alejandro Arias de filosofía, para estudiar en universidades de Europa.<sup>49</sup> Al siguiente año fue becado Rodolfo Tálice.

Por último, otra faceta de estos incentivos fue la concesión de fondos destinados a investigaciones originales, de acuerdo con el tercer artículo de la ley de creación. Este

<sup>46</sup> Esther de Cáceres iría a Francia y España a investigar “temas de profundo interés para la Facultad” y Ofelia Machado a los Estados Unidos para culminar un trabajo sobre la novela norteamericana “y estudiar la organización de los Teatros universitarios en aquél [sic] país” (LAFHC N°3, 1947: 21). En la *Revista de la FHC* encontramos un artículo de Esther de Cáceres publicado en 1963, muy distante de la fecha de la beca. Respecto a Ofelia M. de Benvenuto la revista no publicó escritos.

<sup>47</sup> La suma de cada beca era de 200 pesos mensuales, que en el término del año suponían 2400 pesos para cada becado. El costo de 600 pesos para los viajes de cada una de las beneficiadas estaba contemplado aparte. En total cada beca asciende a los tres mil pesos, dando los seis mil que estipula la ley de creación de la facultad.

<sup>48</sup> Acta N°122 del 14/9/1948 (LAFHC N°4, 1948: 74).

<sup>49</sup> Acta N° 120 del 10/8/1948 (LAFHC N°4, 1948: 69).

sistema comenzó a funcionar desde el año 1950, cuando se generó un rubro para tal fin dentro del presupuesto de la facultad, según se expresa en el número siete de la *Revista de la FHC* (1951: 17). El recurso, como las becas, estaba destinado a profesores del servicio y el primer beneficiado fue el doctor Eugenio Riesz del área de la biología.



## 6) Discursos sobre la enseñanza de la literatura y su investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias. Análisis de textos de la *Revista de la FHC* y los Libros de Actas del Consejo

### 6.1) Debates del Consejo en torno a la investigación, la enseñanza y la extensión en literatura durante el año 1949

Usualmente se invoca la obra y la persona del doctor Carlos Vaz Ferreira, cuando se quiere relatar la historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Diversas características de la actual facultad siguen siendo legados de su pensamiento. Pero la época inicial poseía otros pedagogos importantes que aportaron al funcionamiento de la institución y dejaron trascendentes obras.

En los estudios literarios la figura determinante fue la del doctor José Pedro Segundo. Este abogado había sido decano de la Sección de Enseñanza Secundaria en la década de los años veinte, y había formulado ideas sobre la enseñanza y la pedagogía de la literatura. En las sesiones del Consejo no dudó en hacer frente a las disposiciones de Vaz Ferreira, con argumentos sólidos y un claro panorama de la materia que defendía.

Ya en el año 1947 plantea que debe tratarse la literatura como un campo de estudios científicos, con rigor equiparable al de las demás materias, y aprovecha la instancia de la creación del Instituto de Investigaciones Históricas para decir que también debería crearse un Instituto dedicado al estudio de la literatura.

En ese momento argumentó que el idioma español estaba degradándose y usándose mal, y que la formación del Instituto de Filología (en el que se incluirían también las ramas de la lingüística), serviría a la conservación y el desarrollo de la cultura nacional. Finalmente manifestaba que:

...es más urgente quizá, la creación de institutos de investigación filológica, por cuanto, en las Facultades profesionales a pesar de tanta propaganda hecha en su contra, existen centros o asignaturas de carácter genuinamente cultural o desinteresado, como ocurre en la Facultad de Derecho, en la que no solamente se imparte enseñanza exclusivamente profesional, como son las Ciencias

Sociales. (LAFHC N°3-84, 1947: 83)

Segundo continúa explicando que: “...no hay en las Facultades profesionales ni en ninguna otra parte, centros o institutos de estudios filológicos o literarios y cree que, precisamente, esta Facultad debe promover su creación...” (LAFHC N°3-84, 1947: 83).

La universidad como institución, a lo largo del siglo XX y principalmente luego del movimiento reformista de Córdoba (1918), acentuó la participación comprometida del orden estudiantil en los claustros. Esta tradición se visualiza en las sesiones del Consejo. Los estudiantes estaban representados por uno o dos delegados que podían opinar pero que no participaban de las votaciones, reservadas para la llamada “sesión privada”, habiéndose retirado aquellos.

A principios del año 1949 hay una serie de denuncias a cargo de la estudiante de letras Esther Rosé, que cambiaron el devenir de la carrera en cuestión. En efecto, durante la sesión del día 15 de marzo la mencionada estudiante se expresa en relación con el desarrollo de los cursos del ejercicio 1948, específicamente los de literatura francesa y española, a cargo de los profesores Gervasio Guillot Muñoz y José Bergamín.

Rosé critica la forma de dar las clases, basadas en la exposición de los profesores y la poca intervención de los estudiantes, a los que señala además como faltos de la preparación suficiente para comprender en tal régimen pedagógico. En cuanto a la investigación, dice que los métodos no propiciaron el desarrollo de verdaderos escritos de investigación y que solo se hicieron composiciones de tema libre. En nombre de sus representados opina que las monografías podrían ser, además del modo libre, “ensayos dirigidos y fiscalizados en su desarrollo” (LAFHC N°5-141, 1949: 17).

Rosé también denuncia que no se dictaron los cursos correspondientes a las literaturas griega, latina e italiana. La estudiante señala su inquietud por la preparación docente de los egresados y pide que se considere agregar cursos de pedagogía y de metodología para estimular la carrera de profesor. Sostiene Rosé: “Esto no sería precisamente la formación de profesores, sino que el licenciado en tal o cual materia, pudiera, si el caso lo requiriese, ocupar dignamente las cátedras universitarias” (LAFHC N°5-141, 1949: 17-18).



La voz de la delegada brinda indicios sobre la situación en que estaba funcionando la facultad. Esther Rosé agrega el necesario marco de realidad a la palabra de los consejeros, expresiones de posturas pedagógicas teóricas. Se ve por primera vez el tema de la formación para el trabajo, sin dejar de lado el interés por el desarrollo de capacidades como la investigación. Debe señalarse la concordancia con la posición pedagógica de José Pedro Segundo, en cuanto a que los trabajos de tema libre no eran considerados formativos. Se necesitaba mayor rigor científico.

Si José Pedro Segundo deseaba reglamentar el estudio de la literatura, creando un instituto a propósito y un plan con materias seriadas<sup>50</sup>, Carlos Vaz Ferreira consideraba que en este campo la investigación no era primordial, que solo había que trasuntar lo que los literatos daban en su obra, confirmándose la flexibilidad de criterio metodológico. La palabra del Maestro de Conferencias es concreta:

...la investigación está indicadísima en Historia y muchísimo más en Ciencias, pero que a su juicio en Literatura es secundaria, pues lo importante es hacer sentir a los autores. En Literatura la investigación no es lo principal y ella puede efectuarse en algunas asignaturas en mayor o menos [sic] grado. En cuanto a incluir [sic] Metodología y Pedagogía dentro de los programas, entiende que están incluidos [sic] dentro de la Cátedra de Ciencias de la Enseñanza. (LAFHC N°5-141, 1949: 18)

Clemente Estable y Justino Jiménez de Aréchaga, dos activos consejeros del primer período, se alineaban en uno y otro bando. Mientras Estable defendía la posición vazferreiriana, Jiménez se entendía con Segundo en la necesidad de lineamientos pedagógicos certeros que propulsaran una efectiva labor de enseñanza e investigación.

El doctor Jiménez de Aréchaga separa, en una alocución significativa, los conceptos de investigación y de extensión. Para él la investigación debía ser algo serio y no podía faltar en ningún campo de la enseñanza de la facultad, mientras que una enseñanza dirigida a la

<sup>50</sup> Segundo define su criterio con estas palabras: “Agrega que, en efecto, es punto principal en la enseñanza de la Literatura el hacer sentir a los autores pero siempre ha sostenido que el trabajo de investigación sobre los textos y el estudio de las distintas circunstancias que rodean la producción literaria son también necesarias para hacer que la gustación de ellas sea posible o se haga mayor. Comprende que toda esta parte previa llamada llamada [sic] de estudio e investigación de los antecedentes de los textos en sí mismos, de las fuentes y de todas las circunstancias de la obra literaria es la parte más ingrata para el profesor y la más prontamente eludida. Lo mismo debe decir de la tarea de un seminario literario, si ha de ser rigurosamente entendido” (LAFHC N°5-141, 1949: 18-19).

simple divulgación se alejaba de los fines de la misma. Cuando los profesores de letras hacían en la facultad lo que estaban autorizados a hacer en un evento de extensión, infringían las normas del buen rigor intelectual y de la docencia universitaria.<sup>51</sup> Obsérvense sus precisiones al respecto:

El doctor Jiménez de Aréchaga expresa que si bien considera muy simpático el que los profesores extiendan a medios sociales diferentes la enseñanza tratando de divulgar en centros distintos a la Facultad todo lo que en ellos puede haber de originalidad y valor literario, no es menos cierto que con ello no se cumple con los deberes docentes, pues es radicalmente distinto el dictar cursos serios en el ambiente y circunstancias de la Facultad, que hacerlo más o menos ligeramente en conversaciones con uno de los grupos de alumnos más estrechamente vinculados a su persona. Se sabe que esto ha ocurrido con algunos de los cursos de Letras y será necesario que se efectúe una seria fiscalización de los cursos para saberse si en ellos se cumple con las directivas docentes establecidas; puesto que no basta que se diga en un informe que se han cumplido cursos de seminario o de investigación, pues de tal modo el Consejo podrá tener la ilusión de que existen cosas que en realidad no existen. Agrega el señor consejero que sabe muy bien por tener experiencias de otras Facultades al respecto, que bajo el nombre de seminario se han realizado verdaderas extravagancias y parodias de investigaciones que no encubrían sino todo género de falsedades y errores pedagógicos. Si queremos, continúa diciendo, que los profesores de esta Facultad no sólo queden limitados a la labor de la lección magistral sino que procedan a indicar métodos de investigación y fuentes a los estudiantes, ejerzan la crítica sobre cada una de las partes de los trabajos y el análisis correspondiente de los mismos, será necesario no dejar confiado enteramente a la buena voluntad de los encargados de cursos el hacerlo, sino que habrá que crear un régimen de fiscalización estricto que permita saber a ciencia cierta si en la Facultad se cumple con los fines para que ha sido creada. (LAFHC N°5-141, 1949: 19-20)

De este modo, Jiménez de Aréchaga propone al Consejo que el Director lleve adelante la tarea del contralor docente. Carlos Vaz Ferreira se rehusó a cumplir con la empresa, y se decidió que todos los constituyentes del Consejo tenían que mantenerse al tanto de la acción de los profesores de la facultad. Era una instancia nueva, más adelante ratificada

<sup>51</sup> Respecto de la relación enseñanza-conocimiento en la universidad, Luis Behares sostiene: “(...) ¿cuándo comienza la formación de investigadores? Es una pregunta que no tiene respuesta fácil, y que se podría desmontar en múltiples otras: ¿se puede esperar a que ingrese a una maestría para formar al investigador? ¿Se puede enseñar una ciencia sin requerir que el estudiante se ajuste al funcionamiento de esa ciencia? ¿Se puede enseñar una ciencia sin seguir sus procedimientos propios? Estas preguntas podrían tener una respuesta afirmativa si se las hacemos a un programador para los niveles de Primaria y Secundaria, donde nadie tiene la expectativa de que los niños o adolescentes que allí estudian se transformen en científicos en todas las ciencias que se les enseñan. En cambio, si se tratara de un programador en la universidad, una respuesta afirmativa implicaría una onerosa confusión, o peor aún, la certeza de que el programador es inadecuado para su función” (Behares, 2011: 28).

con otros insumos, como el uso de libretas para cada profesor.<sup>52</sup>

## 6.2) José Pedro Segundo y la censura a los profesores José Bergamín y Gervasio Guillot Muñoz

La participación de la delegada estudiantil Esther Rosé puso en conocimiento de los integrantes del Consejo ciertas irregularidades en la actuación de los docentes del área de Letras. Las críticas hacían foco en la manera de concebir los seminarios de investigación y los trabajos de pasaje de curso.

José Pedro Segundo entra en acción prontamente, y realiza una labor de inspección a través de los programas disponibles de las asignaturas “Lengua y Literatura Francesas” y “Lengua y Literatura Españolas”. En la sesión del Consejo correspondiente al día 5 de abril de 1949, lee un extenso informe que ocupa 18 folios del libro de actas correspondiente. Sus objeciones atañen a los métodos pedagógicos utilizados en clase, a la forma de pensar las evaluaciones de los seminarios y al concepto de investigación que manejan los encargados de los cursos, entre otros criterios.<sup>53</sup>

Para el caso de Guillot Muñoz, Segundo analiza los contenidos que se incluyen en la materia, dictada durante 1948, y puntualiza en primer término el error en el corte temporal elegido por el docente, que considera elementos literarios de los siglos XI y XX. Para Segundo estos dos siglos no son una muestra representativa de la producción literaria de Francia; obras como la *Canción de Rolando*, dice, si bien es la más importante de la Edad

<sup>52</sup> El “cuaderno de clase” es un proyecto de José Pedro Segundo que el Consejo de la FHC aprobó el 27/9/1949. (LAFHC N°5-162, 1949: 107). El texto de la reglamentación tiene que ver con el contralor administrativo, pero también pedagógico en el plano de la enseñanza y la investigación. Se transcribe el documento en la sección de anexos (A-2).

<sup>53</sup> Sobre el correcto manejo de una clase de lengua castellana en los cursos de la Enseñanza Secundaria, observamos el detalle con que J.P. Segundo analiza la actuación de dos profesores en el Liceo de Colonia Valdense, durante la visita de la Comisión Inspectoral entre los días 12 y 15 de setiembre de 1927. Revisa el grado de cumplimiento del programa, la corrección de la libreta del docente, la adecuación de los temas escogidos por este, respecto de los alumnos que integran las clases, la forma de corregir las actividades escritas (el profesor debía corregir y explicar su corrección). En su descripción del desarrollo de las clases apunta la preparación de los docentes y su manera de ejecutar las clases. Como el propósito perseguido por estas inspecciones era la optimización en el plano pedagógico, se discutían los errores percibidos con los propios docentes y se les daba lineamientos para su corrección. La doctrina pedagógica de J.P. Segundo aparece explícita en el libro *Por la restauración de la cultura universitaria* (1936), Montevideo, El Siglo Ilustrado.

Media en ese país, está escrita en una lengua poco asequible a quien no sea un especialista. Segundo sostiene que Guillot Muñoz (a quien no nombra directamente): “...probablemente ignora el latín y de seguro no es romanista” (LAFHC N°5-144, 1949: 81).

Tal vez el sesgo más destacado de la crítica a Guillot Muñoz sea la inclusión de muchos elementos pertenecientes a la Historia, a la que considera una ciencia separada de los estudios literarios. Para José Pedro Segundo hay en el programa contadas obras literarias para ser leídas directamente por los estudiantes. Las objeciones cobran mayor intensidad al tratar sobre el siglo XX, en tanto es un período en desarrollo, que no puede aún evaluarse.<sup>54</sup>

Segundo opina, además, que Guillot Muñoz canaliza los estudios desde posiciones ideológicas inconvenientes, que aprecia el asunto literario desde la teoría materialista de Marx. En la siguiente cita se observa cómo el censor expone sobre la suplantación de la obra artística por el discurso histórico:

Esta opinión no es una exageración del lenguaje: esa suplantación surge repetidamente manifestada por el propio informe del profesor: “considerar las obras literarias no aisladamente, sino con la debida perspectiva histórica, ubicándola en el medio en que fueron concebidas, viviéndolas en la medida de lo posible, a los otros aspectos de la actividad humana de su época, principalmente a las formas superiores de la cultura (desde las instituciones y los modos de producción hasta las ideas y la expresión plástica)...” “Indicar las concomitancias de las obras literarias con los demás hechos que constituyen el devenir social y trazar a través de las obras y las tendencias cardinales, la historia de las ideas, de los postulados morales, de las normas que rigen la vida colectiva”. Como se ve, enumeración de temas históricos, averiguación histórica del “devenir social”, “los modos de producción” enunciados entre “las formas superiores de la cultura”, interpretación histórica de los hechos, pero de una historia materialista o marxista<sup>55</sup>. Esta búsqueda sistemática de los antecedentes materialistas de los hechos literarios acaba por mostrársenos como el objetivo preferente de la Cátedra, mientras el destino pedagógico, que es esencial de la misma, se nos ha escapado desde el

<sup>54</sup> En 1948 Jean Paul Sartre escribe: “Para el crítico, es un placer que los autores contemporáneos le concedan la gracia de morir: sus libros, demasiado crudos, demasiado vivos, demasiado apremiantes, pasan al otro lado, afectan cada vez menos y se hacen cada vez más hermosos; después de una breve permanencia en el purgatorio, van a poblar el cielo inteligible de los nuevos valores [...] En cuanto a los escritores que se obstinan en vivir, se les pide únicamente que no se muevan mucho y procuren en adelante parecerse a los muertos que han de ver” (Sartre, 1967: 57).

<sup>55</sup> La objeción de Segundo pareciera proceder de una escuela conservadora, puesto que las tendencias de corte materialista ya estaban aplicadas a la literatura en obras de referencia. Además, si bien Guillot Muñoz da preeminencia al estudio del entorno de la producción de los textos, el propio Segundo consideraba necesaria esta parte en la sistematización de la literatura como objeto de enseñanza, como expresa en la sesión del 7/6/1949 (acta N°150).

comienzo de entre las manos. (LAFHC N°5-144, 1949: 82-83)

Al referirse a dos autores incluidos por Gervasio Guillot Muñoz en el programa, Louis Aragon y Paul Éluard, los describe como “dos remachados agitadores comunistas de Francia”, con lo cual queda explícito uno de los matices de la crítica de Segundo (LAFHC N°5-144, 1949: 85).<sup>56</sup>

Sin embargo la dimensión polémica del consejero no debe leerse en su pensamiento político, también Carlos Vaz Ferreira advirtió sobre los peligros del comunismo y lo llegó a comparar negativamente con el fascismo en alguno de sus escritos.<sup>57</sup> La discusión más interesante es la pedagógica, como se observa en la parte dedicada al análisis de los programas de José Bergamín.

No discute la pertinencia de los contenidos del programa de “Lengua y Literatura Españolas”, sino los procedimientos didácticos que adopta Bergamín para trabajar con las obras. Básicamente, lo que refuta Segundo es la desviación del sentido literal del texto en favor de la lectura personal y poética del docente español. Segundo expresa: “Debemos hacernos, pues, los esclavos del texto; volver a cada momento a las palabras del texto; no perder nunca de vista el propio tenor del texto” (LAFHC N°5-144, 1949: 87).<sup>58</sup>

Hay una fuerte perspectiva lingüística, la gramática y la forma se tornan preponderantes, en detrimento de otros conocimientos auxiliares para el análisis de las obras literarias. En conclusión: un poema, drama o novela no son historia ni fuentes que expliquen una realidad, y su estudio tampoco puede hacerse mediante la composición poética. Debe procederse con técnicas objetivas y especializadas. Señala Segundo que: “Donde nuestra tarea [...] debe consistir en una penetración reflexiva y concienzuda del espíritu del escritor, nosotros desatamos nuestra verbosidad torrencial o los arrebatos de nuestra incontentada subjetividad, cuando no los desvaríos de nuestra excitada imaginación”

<sup>56</sup> Constan como “Luis Aragón y Paul Edward” muy probablemente por error del taquígrafo. Ambos autores poseen filiación con el Partido Comunista, como refiere Segundo.

<sup>57</sup> Ver *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza*, vol. 3 (1963: 281 y 292) en la discusión acerca de considerar a los profesionales como funcionarios estatales.

<sup>58</sup> En los artículos de la *Revista de la FHC* José Bergamín lee las obras literarias de manera muy subjetiva, mediante el uso de una retórica connotativa y poco precisa.

(LAFHC N°5-144, 1949: 88).<sup>59</sup>

El combate de la subjetividad en la historia literaria es una idea retomada del sistema de Gustave Lanson ([1910] 2003). El trabajo con este tipo de fuentes posee una dimensión que en otras disciplinas no existe; la obra suscita emociones en el lector, y el investigador no debería ser un lector ingenuo. El estudioso debe limitar esas emociones cuando analiza los textos y darles su sentido de trascendencia cultural, ubicándolos en el continuo de la historia de una literatura nacional: “Por el contrario, el efecto natural y normal de las obras literarias es el de producir fuertes modificaciones subjetivas en el lector. Todo nuestro método debe, entonces, estar dispuesto a rectificar el conocimiento, a depurarlo de elementos subjetivos” (Lanson, 2003: 170).

Otro de los métodos que usara Bergamín en sus clases y que no comparte José Pedro Segundo es el de la comparación entre las piezas literarias, proceder que reputa anticuado, “facticio y antipedagógico” (LAFHC N°5-144,1949: 89). El profesor refiere cómo en las universidades avanzadas se utilizaban, en ese momento, estudios del tipo de la “explicación gramatical y literaria” (89).<sup>60</sup>

### 6.3) La noción de seminario de José Pedro Segundo

El consejero Segundo hace un análisis común para los defectos que encuentra en los seminarios. No cree que el proceder adoptado por los docentes Guillot Muñoz y Bergamín estuviera conforme al del verdadero trabajo de seminario. Discute la perspectiva de los fines, principalmente el desarrollo de la investigación, y concibe las formas de evaluación

<sup>59</sup> Nótese el uso de la palabra “penetración”, conforme a la teoría pedagógica de Vaz Ferreira. Sin embargo, José Pedro Segundo cita a La Bruyère en un texto dedicado a los estudiantes de Letras (LAFHC N°5-150, 1949: 47). La cita dice: “El estudio de los textos no podrá ser nunca suficientemente recomendado. Es el camino más corto, el más seguro, el más agradable en cualquier género de erudición. Escoged los escritos de primera mano; bebed en la fuente originaria; pasad y repasad siempre los textos.....pensad sobre todo en penetrar su sentido en tida [sic] [¿toda?] su extensión y en sus circunstancias” (Sesión del Consejo del 7/6/1949).

<sup>60</sup> Estos términos refieren a la lengua y su uso literario. Es decir, en primer lugar el lenguaje denotativo regido por la gramática de la lengua, y por otro lado la tradición retórica de las obras poéticas, comprendiendo los recursos estilísticos que hacen al plano de la connotación y los datos de la época de la producción. Acerca del uso de la comparación Segundo dice que: “...puede ser imprescindible comparar, cuando se aborda, por ejemplo, un problema de fuentes literarias o de génesis o de contenido filosófico o humano entre dos o más textos literarios” (LAFHC N°5-144, 1949: 89).

como inadecuadas. Para el censor los seminarios deben ser espacios en los que el estudiante se nutra con conocimientos específicos y aprenda los procedimientos de la investigación y de la composición. Hay que destacar que cuando habla de escritura sobre temas literarios, en su argumentación usa más de una vez la palabra “ciencia”, “científico” y similares. Propende hacia un entendimiento inequívoco del tema: la Facultad de Humanidades debe enseñar la literatura con método científico en su análisis.<sup>61</sup> Una cosa es el discurso literario y otra es el discurso científico sobre literatura, como se observa en la siguiente cita:

En resumen, pues, ninguno de los tres primordiales objetivos de la enseñanza superior de la literatura han sido logrados, por las más diversas razones, en los cursos instituidos [sic] para las letras modernas en el Uruguay: ni aprender a leer las obras; ni aprender a investigar en materia filológica; ni aprender a exponer los resultados logrados en la preparación científica de los aspirantes. (El exponente, para confirmar sus aseveraciones vuelve a leer trozos de diversos trabajos del profesor Lansón [sic]). Esta conclusión no es arbitraria: ella surge con una unanimidad terminante, de todos los documentos del curso: exposiciones magistrales, petitorios estudiantiles, publicaciones libres de éstos (bien que emanadas de las mismas clases citadas anteriormente. Pero también es llamativo que la bibliografía que los señores Profesores aducen (la cual resulta o inoportuna o con omisiones de verdadera importancia), no indican una sola vez un profesor o tratadista de metodología literaria: desde hace sesenta años las prensas francesas, inglesas y norteamericanas dando a publicidad comentarios y tratados sobre enseñanza de las letras que no es posible ignorar cuando se asumen funciones docentes de verdadera responsabilidad. (LAFHC N°5-144, 1949: 94-95)

De las tres fases destacadas, la primera “aprender a leer las obras” podría ser tomada con la flexibilidad que poseía en la palabra de Vaz Ferreira: el acto de gustar la literatura como un arte. José Pedro Segundo adscribía a este pensamiento y también, ciertamente, Gustave Lanson, en quien vuelve a sostener sus argumentos.

En el artículo “El método de la historia literaria” ([1910] 2003), Lanson señala nueve pasos para trabajar con el rigor científico que corresponde en el campo de las letras. Destaca la textualidad de las obras, en su configuración interna y en el sentido literal, dado por la

<sup>61</sup> Refiere sobre el seminario de Literatura Española: “Aquí, en lugar de equipo de aprendices filólogos a solas con su profesor en el laboratorio científico, fué convocada [sic] una asamblea de concurrentes foráneos; en vez de los métodos de investigación y contraste que es el secreto de muy pocos, la deliberación tropezosa donde todos proponen y objetan y en donde el azar es soberano; en el sitio de la conclusión prudencial, o de la duda metódica, el refugio de los que no se sabe qué saben de la asignatura a enseñarse...” (LAFHC N°5-144, 1949: 91-92).

referencia de las palabras y la corrección gramatical. No descuida el valor anacrónico de los clásicos, resultado de los cambios lingüísticos del idioma.<sup>62</sup> Al sentido literal se agrega el “sentido literario” dado por “los valores intelectuales, sentimentales y artísticos” que se encuentran en el texto en un equilibrio entre lo personal del poeta (individuo) y lo general de la época (colectivo) (Lanson, 2003: 179).

De este modo se contempla al autor y al texto, así como al contexto de su producción. También incluye la recepción de las obras, a través de su “influencia” y “éxito”. En suma, la obra es siempre el punto de partida de la investigación y no debe subordinarse a creencias o teorías: “Las obras maestras son, entonces, el eje de nuestro estudio o, si se quiere, determinan para nosotros áreas de estudio” (Lanson, 2003: 167).

Esta idea de la comprensión cabal del texto literario y de la fidelidad a él, que está en la base de las ediciones críticas, da la pauta del tipo de estudio que pretendía José Pedro Segundo en la facultad. De allí su instrucción: “aprender a investigar en materia filológica”.<sup>63</sup>

En la sesión del día 26 de abril de 1949 Segundo responde a una carta de José Bergamín, en la que el español explicaba su forma de comprender la enseñanza de la literatura. La primera de las precisiones que refiere el censor es la de la lectura de una obra literaria, atendiendo a los preceptos de Lanson; se debe hacer una buena comprensión del sentido literal, incluyendo los datos del contexto de su producción. Luego cabe una segunda lectura, la de las cualidades literarias que la obra poética conlleva. Esto es, en definitiva, una lectura del plano de la denotación seguida de una lectura del plano de la connotación. José Pedro Segundo explica que la finalidad de este tipo de proceder pedagógico tiene justificación en tanto los alumnos deben comprender la obra, cuyos sentidos escapan a una lectura ingenua. Sigue su palabra:

<sup>62</sup> Se trata de lo que Ferdinand De Saussure llama “diacronía” en su *Curso de lingüística general*, publicado póstumamente en 1916 (1999: 107, 165).

<sup>63</sup> En la sección 5.2.1 de esta tesis se expone sobre las series de materias. José Pedro Segundo argumentaba entonces que se deberían: “...establecer formas de estudio que permitan una preparación capaz de permitir a quienes la hagan, el abordar las altas investigaciones y los trabajos con tendencia a la producción original, desde que estas preparaciones no dañarían, en modo alguno, a los estudios superiores” (LAFHC N°3-91, 1947: 116). En vistas a la falta de preparación del alumnado, el profesor proponía una formación previa, tanto metodológica como en los contenidos de cada materia, para efectuar los trabajos de seminario.

Es cosa averiguada que la mayoría de las gentes que leen, no entienden rectamente el texto leído, sobre todo cuando éste es de alguna significación literaria y corresponde principalmente, a una época distante de nosotros. La primera tarea de una institución de enseñanza, en estas materias, es enseñar a leer con reflexión; vale decir: lograr una comprensión precisa y nítida de los textos examinados, objetivo delicado y difícil que no se halla, ni con mucho, a la altura de todo el mundo sino al alcance de quienes pueden hacerlo. El procedimiento de este estudio, a la vez cuidadoso y complejo; consiste: 1°. en el examen gramatical del fragmento escogido, a fin de establecer con la mayor precisión su sentido literal a lo cual conviene añadir la resolución de las alusiones de toda índole que pueden presentarse (psicológicas, históricas, etc.) con las que tan a menudo se dificulta la plena comprensión del escrito que es menester conocer; 2°. realizada esta tarea, debe agregarse a ella, como su ineludible complemento, el estudio propiamente literario de la pieza analizada: sentido psicológico, filosófico e histórico del pasaje en cuestión, para alcanzar, de la más idónea manera, a la estimación estética del mismo. (LAFHC N°5-145,1949: 97-98)<sup>64</sup>

José Bergamín, en su carta de defensa, al parecer esgrimió una separación entre “lengua” y “literatura” en los cursos de la facultad. Pero José Pedro Segundo argumenta que es claro el sentido del nombre de la materia “Lengua y Literatura Españolas”, que en todas las universidades del mundo se usaba así y que no indicaba el estudio de la gramática española seguido de otro sobre los textos de creación literaria.<sup>65</sup>

La cita también retoma el debate de la enseñanza del método de investigación científico para el campo de las letras, idea ya expresada por Segundo con motivo de la inauguración del Instituto de Investigaciones Históricas. Tratar a la literatura como un objeto de estudio para la ciencia, con un repertorio de métodos estandarizado y en vistas a logros que trasciendan la fama personal y conduzcan a una tarea transgeneracional, es una característica expuesta por Gustave Lanson en su *Método de la historia literaria*.

Otro aspecto primordial es la condición interdisciplinaria del estudio de la literatura, por cuanto se debe efectuar por el método de la “lectura explicada”, que según el profesor José Pedro Segundo primaba en la enseñanza superior de todo el mundo, y consistía en usar conocimientos de diversas disciplinas cada vez que el texto literario reclamara una explicación. Así, el docente podía valerse de la gramática, la métrica, la historia, las “ciencias psicológicas” y la filosofía, todas en cooperación con “la impresión personal”

<sup>64</sup> El subrayado de la palabra “literario” es original. En lugar de “idónea” se lee “idoena” en el acta correspondiente.

<sup>65</sup> Ángel Rama también critica el nombre de las asignaturas y refiere una lectura similar a la de José Bergamín. Al respecto ver *Clinamen* N°5 (1948), pp. 56.

(LAFHC N°5-145, 1949: 98).

Respecto de los seminarios de investigación, la nota de Bergamín es citada textualmente por el profesor Segundo.<sup>66</sup> Extiende su crítica a todos los ítems aludidos por el poeta español. En el plano pedagógico, Segundo objeta a Bergamín y lo acusa de restituir el sistema lancasteriano pero de forma invertida, resultando en beneficio del docente. En cuanto al lugar de la “lectura comentada”, destaca la equivocación del docente en su uso de la terminología, puesto que debiera referirse a la “lectura explicada” o “explicación de textos”. Por último, respecto del trabajo de seminario, considera que la explicación debe perder lugar en detrimento de la división del trabajo y las propuestas de actividades con fuentes.<sup>67</sup> Sostiene que:

...las lecciones de “Explanación temática” deben reducirse a la explicación de los textos requeridos (que no es labor de seminario) y las secciones [sic] de trabajo, en lugar de las “lecturas comentadas” que suelen no ser más que un perdedero de tiempo si se las orienta al azar, han de ser consagradas a las tareas de investigación y trabajo propiamente literarios, que son cosa distinta de aquel tipo de explicación. (LAFHC N°5-145, 1949: 103-104)<sup>68</sup>

Como se expuso antes, José Pedro Segundo describe tres momentos en la investigación:

<sup>66</sup> Dice así: “el curso, como el anterior, constará de cincuenta y tantas lecciones, dedicadas, en una mitad, al planteamiento y explanación temática, y en la otra, a los llamados seminarios, que en éste, se dedicarán a lecturas comentadas. Procurando siempre con muy feliz resultado se hizo el año anterior, [sic] suscitar en el estudiante el más vivo y verdadero interés por el tema explicado y su sentido actual y actuante. Intentando de veras convivir con el estudiantado, en reciprocidad de opiniones y juicios, de orientación y de método, con esa auténtica sencillez de aprendizaje mutuo que a estos trabajos debe dársele” (LAFHC N°5-145, 1949:102).

<sup>67</sup> Respecto de la división del trabajo en los estudios literarios, Lanson describe 4 etapas; 1) descubrimiento, 2) fabricación de instrumentos, 3) síntesis y 4) vulgarización de los resultados. Según él los investigadores deben cumplir todas estas actividades, principalmente en su iniciación: “Lo ideal sería que en la Universidad los jóvenes, a quienes les interesa la historia literaria, ejerzan sucesivamente todas las operaciones a través de las cuales ésta se construye, familiarizándose con el manejo de todos los métodos, que aprendan a constituir una bibliografía, a buscar una fecha, a confrontar ediciones, a aprovechar los borradores de una obra maestra, a encontrar una fuente, a trazar una influencia, a descifrar los orígenes de un movimiento, a separar los elementos de una forma híbrida; que se entrenen para hacer síntesis parciales, para hacer exposiciones en las que la vulgarización le conserve al saber su precisión y su solidez. Después de esto harán en la vida lo que ellos quieran o lo que puedan” (Lanson, 2003: 190).

<sup>68</sup> En el Proyecto del Plan de Estudios de la FHC correspondiente a Letras, que fuera redactado por J.P. Segundo y aprobado por el Consejo, se dan cuatro “recomendaciones especiales”. La segunda de ellas refiere que el profesor debe exponer los asuntos del curso, explicar los textos, formular ejercicios prácticos a los alumnos y corregir sus trabajos. La cuarta recomendación dice que: “Los cursos de seminario o de laboratorios se desarrollarán de acuerdo con las posibilidades de la Facultad, en materia de archivos, bibliotecas, laboratorios, etc.”

J.P. Segundo alude al plan en la sesión del 5/4/1949 (LAFHC N°5-144, 1949: 94). Debe notarse el léxico especial “laboratorios”, así como la índole de los trabajos que debían cumplirse en los seminarios: la práctica con las fuentes textuales. Se adjunta el plan completo de la licenciatura de Letras en la sección de anexos de este trabajo (B-1).

lectura correcta de las obras, investigar según los cánones de la filología y exponer los resultados objetivamente.

La fase de escritura también fue analizada por el referente durante la sesión del 5 de abril de 1949. Sus precisiones atañen fundamentalmente a los títulos de los escritos que presentarían los alumnos, y a la condición de esos textos, consignados como “de tema libre”. También señala el bajo porcentaje de éxito en este particular de la enseñanza universitaria uruguaya en literatura.

De la lectura que José Pedro Segundo hace de los programas de “Lengua y Literatura Francesas” llega a la conclusión que no hubo “ni siquiera un nuevo amago de seminario” (LAFHC N°5-144, 1949: 90). Gervasio Guillot Muñoz planteó la realización de una “composición de tema libre” que según el consejero era común en el nivel de la escuela primaria uruguaya. Como crítica al docente de la asignatura, Segundo opina que no existió la necesaria guía metodológica para llevar adelante el curso:

Tampoco resulta que éste haya asumido en alguna ocasión la tarea de director o cooperador del alumno en ninguna de las tres etapas de su esfuerzo: invención, desarrollo, ni redacción de los asuntos, ni siquiera para la revisión final de su ensayo, que es lo que hacen infaltablemente nuestros maestros primarios. (LAFHC N°5-144, 1949: 90)

Refiere los “temas escogidos” como “inadecuados”. Si bien no lo expresa textualmente, se supone que son de iniciativa de los alumnos. La lista de los títulos se compone así: “Baudelaire”, “Anatole France”, “Supervielle”, “Valéry”, “Romain Rolland”, “Sartre” y “André Gide”. Este primer grupo fue criticado en tanto son temas muy extensos. “Caudel”, “Proust; el intimismo y su reflejo en la poesía inglesa” y “Verlaine, con una introducción del simbolismo en general”, de los que Segundo dice que: “...revelan pleno desconocimiento de lo que debe ser esta clase de labor universitaria” (LAFHC N°5-144, 1949: 91). En cuanto a los tres restantes, observa los títulos, porque son inadecuados y no ofrecen una guía del tema que se trabajará. Esto es, en última instancia, objeción del lenguaje impreciso y los usos retóricos que según la escuela de Lanson no sirven para una revisión científica de la literatura.<sup>69</sup> El grupo consta de: “Romain Rolland como

<sup>69</sup> Gustave Lanson desvaloriza los títulos inclusivos, que pretenden tomar el valor de conceptos y servir al

humanista”, “Apollinaire, el cubo del cubismo” y “Barbusse: la otra cara del héroe”. Para el primero también apunta la confusión del término “humanismo” con el de “humanitarismo”.

La propuesta de José Bergamín está considerada como una: “...tentativa [que] resultara tan desencaminada y estrafalaria, que su ensayo no tiene par en la historia de las universidades más conocidas” (LAFHC N°5-144, 1949: 90). Además de apelar a la falta de método científico, de que se trató antes en este mismo apartado, Segundo denuncia que todos los alumnos fueron aprobados, sin que el Consejo tuviera noticias sobre los textos escritos que formaban requisito obligatorio para pasar de curso.

Es de notar la importancia que, nuevamente, confiere José Pedro Segundo al lenguaje usado para los títulos de los proyectos monográficos, que incluye reiteraciones poéticas. Expresa que: “Por todos lados el retruécano rebuscado, en subsidio de la designación apropiada y sincera [...] los alumnos estiman ya que los malabarismos verbales valen más que los conceptos de fondo y malogran de este modo su propia aplicación...” (LAFHC N°5-144, 1949: 93). Los ejemplos citados son: “Luz y sombra en Fray Luis de León y San Juan de la Cruz”, “Cuatro esquinas de La Picaresca”, “Barroco y antibarroco en Cervantes”, “De los sueños de Quevedo al sueño de Cervantes” y “La novela en la novela picaresca”.<sup>70</sup>

---

marco teórico en el análisis de la obra: “Todas las palabras que utilizamos para expresar nuestros conceptos, “don poético”, “sensibilidad”, etc., no están respaldadas por contenido alguno” (2003: 176).

<sup>70</sup> Ver al respecto el capítulo 9.4.1 de esta tesis, en el cual se trata sobre el estilo de José Bergamín y la inclusión de la paronomasia y los neologismos. La investigación efectuada no encontró referencias de los trabajos de promoción del curso dictado por el español. El de Gervasio Guillot Muñoz resultó en la publicación de una monografía en la serie “Cuadernos de estudiante”, según se detalla en las conclusiones de la tesis.



## 7) Sobre la fundación del academicismo en los estudios literarios del Uruguay. Vínculos con la Facultad de Humanidades y Ciencias y los textos del corpus

### 7.1) La investigación académica en el Uruguay

En el libro *La generación crítica* (1972), Ángel Rama señala a Roberto Ibáñez como el “iniciador, en los estudios literarios nacionales, de esa seriedad en el manejo de la información que dio por sacrosanta la generación crítica” (207). El desarrollo de los sistemas de educación superior y la llegada de la “bibliografía en español” en el área social son dos factores que refiere este autor como determinantes para la fundación de los conocimientos positivos, conformes al método y a la ciencia dentro del campo de las humanidades (Rama, 1972: 206).

De esta manera, la llamada “generación crítica” reclamó una nueva forma de estudio y de escritura respecto del objeto literario. Rama analiza la división en la formación del conocimiento, mediante la pertenencia a determinados géneros: distingue el ensayo de la monografía, en cuanto el primero posee los tintes de la creatividad, la libertad y la ausencia de presentación de pruebas argumentales, correspondientes a lo que se planteara en el marco teórico del presente escrito (Rama, 1972: 206).

El trabajo intelectual cambió de procedimientos, surgió la especialización y el desarrollo en las áreas particulares de estudio, lo que determinó una división de las investigaciones. En este sentido fueron importantes las instituciones educativas terciarias y la realización de monografías (Rama, 1972: 207).<sup>71</sup> En una buena síntesis de la coyuntura cultural de la época, Ángel Rama sostiene que:

En parte se obedecía a una corrección que la propia generación crítica había introducido, reclamándole al ensayista un conocimiento documentado de sus temas para de esta manera limitar la habitual improvisación talentosa que en estas orillas a veces no se distinguía demasiado del “macaneo libre”. (Rama, 1972: 207)

<sup>71</sup> Carlos Real de Azúa consigna la especialización en áreas científicas de estudio y la interdisciplinariedad en su prólogo de la *Antología del ensayo uruguayo contemporáneo* (2012: 14-15).

Esta asignación inicial es parcialmente ratificada por un estudio posterior de Gustavo San Román (1999).<sup>72</sup> Allí se describe el espíritu crítico y preciso de Roberto Ibáñez y el cuidado que tenía al revisar los textos en el trabajo de recolección de fuentes y de edición. San Román narra la enemistad entre Ibáñez y Emir Rodríguez Monegal, quienes compartían intereses comunes respecto de la literatura nacional; Eduardo Acevedo Díaz, José Enrique Rodó y Horacio Quiroga. Consigna, sin embargo, una separación generacional entre ambos autores, dada por la diferencia de edad (de 14 años), y por la formación profesional en cada uno de los casos. La sintetiza así: “En suma, entonces: Ibáñez era erudito y minucioso en su trabajo, pero lento en publicar; Rodríguez Monegal, apresurado pero poco cuidadoso. Así serían los juicios de cada uno sobre el otro” (San Román, 1999).<sup>73</sup>

Ignacio Bajter en su prólogo a la publicación del fragmento remanente de *Imagen documental de José Enrique Rodó*, ratifica la opinión de Ángel Rama, e incluso cita el pasaje presentado al inicio de este capítulo. Roberto Ibáñez es, para Bajter, el indiscutido pionero de los estudios literarios rigurosos en nuestro país. Afirma: “Por intervención de Ibáñez, las aproximaciones a la literatura cambian su fisonomía y afinan la óptica de modo tal que las interpretaciones se ajustan a la legibilidad del texto, a la aridez del documento, a la prueba del hecho” (Bajter, 2014: 10).<sup>74</sup>

Para apuntalar su posición, Bajter recrea el ambiente de la crítica hacia mediados del siglo XX, y cita como referencia un trabajo del chileno Roberto Meza Fuentes. También retoma la recepción que el hispanista español Arturo Torres-Rioseco hizo del mismo, durante la cual destaca que entonces: “Se daba valor, en partes iguales, a la crítica como recreación artística [...] y a la exhumación de fuentes” (Bajter, 2014: 13).<sup>75</sup>

<sup>72</sup> “Emir Rodríguez Monegal versus Roberto Ibáñez: Las rivalidades de la crítica y las andanzas del *Diario de viaje a París de Horacio Quiroga*”, Montevideo, Boletín de la Academia Nacional de Letras, N°5, 1999.

<sup>73</sup> También Mercedes Ramírez lo describe como: “uno de los primeros investigadores metódicos que tuvo el país, dejando escasos pero profundos trabajos sobre Rodó, Herrera y Reissig y Zorrilla de San Martín” (Oreggioni [dir.], 2001: 301).

<sup>74</sup> Es una fuerte aseveración que puede discutirse, por ejemplo, contrastándola con la actividad de José Pedro Segundo en la FHC. Como se muestra en los capítulos anteriores de esta tesis, el docente aboga por el mismo proceder metodológico, la lectura de la fuente como documento.

<sup>75</sup> El libro de Meza Fuentes es *De Díaz Mirón a Rubén Darío*. En cuanto al estilo de la crítica de mediados del siglo XX, en esta tesis se analizan cuatro autores que bien pueden ser ejemplo de esa escritura en que se pretendía buena técnica y revisión de fuentes. Es claro que el grado de los dos componentes varía, siendo Ibáñez y Segundo los más precisos en el último de los requisitos, aunque también Guillot Muñoz es metódico

Finalmente, Bajter señala a Roberto Ibáñez como el primer investigador que, con su “Exposición Rodó” del año 1945 en el Teatro Solís, consideró al autor del *Ariel* como crítico literario:

Al preguntarse por Rodó como crítico cruzó problemas de la literatura y el arte, asuntos de estética que actualizaban los enfrentamientos que se dieron en Europa (entre Hippolyte Taine y Benedetto Croce) al mismo tiempo que en Montevideo Rodó escribía su obra y leía sobre todo crítica francesa. (Bajter, 2014: 19)<sup>76</sup>

Mencionemos, para finalizar este repaso de las reseñas que autorizan a Roberto Ibáñez en tanto formador de la academia en investigación literaria, a los profesores Graciela Mántaras y Jorge Arbeleche (1995). Su aporte es interesante, porque destacan, además de la faceta de investigador, la de influyente pedagogo:

Desde su cargo de Inspector de Literatura de Enseñanza Secundaria, fue el autor de los Programas que rigieron por décadas en nuestros estudios medios y el inspirador de las pautas para la enseñanza de la asignatura, que él tomó de la explicación de textos francesa. Nadie ha tenido más dilatada y persistente influencia en los estudios literarios en el país: abarcó a todos los docentes y a todos los estudiantes; instituyó un xanon [sic] de excelencias y una manera de abordar el estudio de los textos. (Mántaras, 1995: 83)

Con respecto al tipo de investigación que ejercía Roberto Ibáñez, una prueba está dada por el propio autor en el primer número de los “Cuadernos de Marcha” (1967), en un largo estudio sobre las versiones de la obra *Motivos de Proteo* de José Enrique Rodó. Allí repasa la génesis del clásico y hace mención, entre otras ediciones, a la de Emir Rodríguez Monegal, en un pasaje textual que abunda en críticas sobre los criterios de la edición que publicara la editorial Aguilar en 1957.

Dentro del catálogo de propiedades eruditas que se representan en “El ciclo de Proteo”,

---

en su manejo de los textos objeto.

<sup>76</sup> Se verá en el próximo capítulo cómo José Pedro Segundo también analiza la condición de crítico de Rodó en su época y con sus influencias francesas. Un análisis de la bibliografía sobre Rodó conllevaría la dedicación al estudio de su obra y de la obra de quienes lo abordaron, y esa meta está fuera del alcance de la presente tesis.

está la minuciosa revisión de las fuentes, a saber: La biografía de Rodó, el epistolario del autor, escritos dispersos que el crítico habría visto y de los cuales da fe, junto a textos reconstruidos por él, caso del diario íntimo del autor y cartas recibidas cuando publicara *Motivos de Proteo*. Todos estos elementos están presentados conforme a una cronología estricta.<sup>77</sup>

La comparación entre las diversas ediciones forma parte del trabajo filológico en detalle, identificando las variantes del texto en el devenir de las impresiones. También se fija en otros errores, como la transposición del nombre Stuart Mill por Adam Smith en el índice, que se perpetuó sin advertencia de los correctores. Roberto Ibáñez lo consigna en una nota al final de su estudio. También la recepción de la obra importa al severo crítico. Así, recoge testimonios de varias figuras de la literatura internacional.

En cuanto a los procedimientos de trabajo de Roberto Ibáñez, cabe mencionarse la descripción precisa y metódica, como la que hace en la página trece, de un “pequeño legajo” que sirviera a Rodó durante el desarrollo de la composición de *Motivos de Proteo*.

Por último, la separación de los períodos del autor es un proceder con fuerza ordenadora en la exposición de Roberto Ibáñez, que también aplica en el texto de la *Revista de la FHC* dedicado a Eduardo Acevedo Díaz.<sup>78</sup>

## 7.2) Paisaje de Roberto Ibáñez en el Consejo de la FHC

En diferentes partes de los Libros de Actas de la FHC se alude a la actuación de Roberto Ibáñez. Un repaso de esta información complementará el perfil del crítico como estudioso de la literatura y también, de manera similar a lo que se vio para Segundo, su actividad de

<sup>77</sup> Al respecto obsérvese la doctrina del autor presentada en “Teoría y ensayo de la investigación (Introducción especial)” de su libro *Imagen documental de José Enrique Rodó* (2014). Comienza con el recurso retórico de pretensión de novedad: “Por primera vez se efectúa en nuestro medio una tentativa de *investigación literaria especializada*” (Ibáñez, 2014: 27). En cuanto a su proceder metodológico con el Archivo Rodó, señala tres etapas: “1) la distribución metódica. 2) La coordinación temática. 3) La indagación estilística” (2014: 27). Dentro de la segunda etapa incluye la reconstrucción de los temas hallados en el conjunto, y considera la obra del autor y su biografía como dos parámetros necesarios: “...este [grado] entraña una síntesis parcial indefinidamente renovable y operada con el apoyo de un tema en los dos grandes órdenes de la biografía y la obra...” (Ibáñez, 2014: 28).

<sup>78</sup> Diferencia tres “períodos”, el “de los tanteos”, el de “explayamiento y coronación” y el tercero “de revisión y complemento” (Ibáñez, 1967: 12).

ensor de otros colegas profesores.

Un primer dato refiere al interés de Roberto Ibáñez para desarrollar estudios sobre José Enrique Rodó, Rubén Darío, José Martí y Julio Herrera y Reissig en cursos de la facultad. Justino Jiménez de Aréchaga propuso al Consejo el nombramiento del docente, a quien conocía. Menciona el trabajo que Ibáñez estaba desarrollando con los textos de José Enrique Rodó. José Pedro Segundo intervino y expresó su disconformidad con este nombramiento, porque los archivos de Rodó habían sido encomendados a él y a Juan Antonio Zubillaga. Estas referencias, que surgen de la sesión del día 8 de mayo de 1946, y que en principio parecen no tener mayor importancia, la cobran al entender los intereses particulares de los dos críticos por la obra del autor del *Ariel*.

Así se inaugura la relación entre ambos en el ámbito universitario. En esa sesión el Consejo decidió contratar a Roberto Ibáñez como profesor de “Literatura Americana”.<sup>79</sup>

Nótese la analogía existente con la rivalidad entre Ibáñez y Rodríguez Monegal presentada por San Román. En este caso quien despojó a José Pedro Segundo del material de estudio filológico fue Roberto Ibáñez, con resultados que se presentan detalladamente en “El ciclo de Proteo”.<sup>80</sup>

En una segunda intervención, Justino Jiménez de Aréchaga aboga porque se conceda a Roberto Ibáñez una misión honoraria por el lapso de dos años. El período comenzaría en noviembre de 1947, y el motivo argüido fue la realización de estudios de “diagnóstico de manuscritos” en Francia y en Italia. El consejero apela de nuevo mediante la presentación de los méritos de Ibáñez, según reza el acta:

(...) fundamentando esta moción, expone brevemente dicho Consejero, diversos aspectos de la labor realizada por el profesor Ibáñez en esa disciplina, de cuyos resultados ha expuesto interesantes muestras en su aula

<sup>79</sup> Esa es la denominación que aparece en el acta correspondiente al 8 de mayo de 1946 (LAFHC N°2 -25, 1946: 3). La transcripción completa del pasaje de interés para esta tesis se lee en el anexo A-3.

<sup>80</sup> Nombramos este análisis, comentado en el apartado 7.1, puesto que el libro *Imagen documental de José Enrique Rodó* permaneció inédito, y se publica fragmentariamente en el año 2014.

En la nota 1 del apéndice de referencias, Roberto Ibáñez describe su estudio de los archivos de Rodó y los autores que en diversas publicaciones retomaron su trabajo en periódicos de Montevideo. Las referencias son de 1946 (pocas) o posteriores, por lo que bien puede tratarse del mismo corpus documental al que se refiere José Pedro Segundo en el acta presentada aquí.

de la Facultad en el estudio que ha consagrado al poeta Julio Herrera y Reissig. (LAFHC N°3-71, 1947: 42-43)

El Consejo accedió al petitorio y el acta expresa que el profesor debería informar “...sobre los estudios que se le confían” (LAFHC N°3-71, 1947: 43).<sup>81</sup>

Subyacen algunos datos relevantes, sobre todo respecto al tipo de curso que pudo haber llevado Ibáñez en la facultad, en contraste con lo analizado para el caso de José Bergamín. La especialización en diagnosis de manuscritos deja entrever que en su profesión docente usaba este entrenamiento durante sus clases, y lo ponía a disposición de los estudiantes, en una práctica que pudiera representar un interés por la investigación en literatura, acorde a las características que se han revisado en el apartado anterior.

En la sesión del 16 de marzo de 1951 el Consejo de Facultad decidió contratar a Roberto Ibáñez para dictar un curso de siete meses de duración sobre “novela histórica en el Uruguay”, temática que desarrolla en el único artículo que publicó en la *Revista de la FHC* (LAFHC N°7 (1)-219, 1951: 92).

Hay que señalar, como un rasgo de la personalidad mostrada durante su participación en el Consejo de Facultad, algunas censuras a otros docentes. Es singular el caso de Juan Meo Zilio, del área de estudios literarios clásicos, quien propuso la publicación de un artículo en la *Revista de la FHC*, y resultó objetado por la Comisión de Revista, integrada por Emilio Oribe, Roberto Ibáñez, Rodolfo Tálice, Rodolfo Méndez Alzola y Romeo González. Según ellos el texto de Meo Zilio constaba de una traducción del italiano y un prólogo plagiado. Además de informar sobre los criterios formales de la gaceta, en pos de la creación del conocimiento, representa la posición inflexible de Roberto Ibáñez en cuanto al juzgamiento del trabajo en literatura, en grado similar al de José Pedro Segundo. Como el inculpado pidió a Rodolfo Tálice poder excusarse ante el Consejo, Ibáñez opinó, en principio, que no estaba de acuerdo en otorgar este derecho a Meo Zilio. Finalmente expresó que: “...debe aceptarse el pedido formulado por intermedio del consejero Tálice, sin perjuicio de que, en su oportunidad, se le dé a este asunto toda la publicidad necesaria” (LAFHC N°8 (2)-345, 1952: 350).

<sup>81</sup> Aunque no especifica si debe realizar ese informe antes de su partida o durante su estadía en Europa. No se halló dicho documento en los Libros de Actas. Respecto de los asistentes a la sesión del día 4/6/1947, hay que destacar que José Pedro Segundo no se encontraba presente durante la discusión y votación de este particular. El pasaje correspondiente se transcribe literal en el anexo A-4.

La actitud de Ibáñez en relación con José Bergamín dista de la que se observó en el caso de José Pedro Segundo. Lo percibe como una figura internacional que daría prestigio a la facultad y que estaba capacitado para enseñar, dirigir investigaciones literarias y formar investigadores en la materia. El 13 de febrero de 1953 lleva al Consejo la postulación de José Bergamín para realizar un seminario de investigaciones originales en literatura española. Lejos quedaba la época de Segundo y Jiménez de Aréchaga, fallecido el primero y alejado del Consejo el otro, tras haber sido decano interino de la facultad. La moción de Ibáñez es aprobada, a pesar de la discusión en torno de los rubros a los que se afectarían los servicios de Bergamín y de la falta de un reglamento de concursos que determinase claramente estas instancias.<sup>82</sup>

### 7.3) La construcción del conocimiento en Roberto Ibáñez

#### 7.3.1) La organización del texto; superestructura, cuerpo paratextual y citas

De acuerdo con las preferencias temáticas de Roberto Ibáñez, señaladas por Gustavo San Román y confirmadas por las actas de la facultad, la *Revista* publicó en el número 10 (agosto de 1953), “La novela de Eduardo Acevedo Díaz”. Se trata de un escrito que ocupa 17 páginas, dedicado al estudio de la concepción poética del novelista uruguayo. El texto fue pensado como el prólogo de la edición de *Ismael*, que en el año 1953 editó el Ministerio de Instrucción Pública, para la “Biblioteca Artigas”. La nota al pie número 16 aclara el destino original, a pesar de la inmediatez entre ambas publicaciones.<sup>83</sup>

El ensayo está subdividido en cinco apartados o capítulos, que lo dotan de una estructura general organizada, y que jerarquiza los sub-temas del análisis.<sup>84</sup>

<sup>82</sup> El asunto implicaba también el nombramiento de Francisco Espínola como docente de la facultad. Se transcribe la intervención de Roberto Ibáñez en el apartado de anexos (A-6).

<sup>83</sup> Cuando Ibáñez se refiere a la primera edición de *Ismael*, aclara: “Buenos Aires, Imprenta de “La Tribuna Nacional”, 1888. El libro salió a luz en mayo. (La segunda edición –base de la que mi estudio prologa– fue hecha en Montevideo por Barreiro y Ramos en 1894)” (1953: 77). El número 10 de la *Revista de la FHC* data de agosto de 1953 y la edición de *Ismael* prologada por Ibáñez se terminó de imprimir el día 15 de setiembre de 1953, según luce en la primera edición. Por lo tanto, el texto de la revista es anterior al de la Colección Artigas. Sin embargo, en esta última el ensayo es más largo y contiene algunos apartados más.

<sup>84</sup> Los apartados son: “Arte y doctrina”, “La novela histórica”, “La filiación estética: el Realismo”, “La tetralogía nacional” y “Arte e Historia. Transfiguración épica de la realidad”. En el inicio hay un epígrafe,

El aparato paratextual está completado por el uso de 38 citas a pie de página, que documentan el trabajo de investigación previa y la pretensión de brindar al lector la seguridad de retomar el cauce de la investigación.

El texto no tiene bibliografía final, función que no completamente cumplen las citas. Por ejemplo, en dos pasajes alude al escritor belga Maurice Maeterlinck para apoyar conceptos referentes a la novela histórica. Pero Roberto Ibáñez no menciona la fuente de la cual recoge sus ideas: “...al punto que parecería posible, de acuerdo con el juicio de MAETERLINCK, fijar este principio: la historicidad de una figura está en razón inversa con su viabilidad novelesca o dramática. (Recuerdo, empero, el *Kutusov* de TOLSTOY)” (Ibáñez, 1953: 71-72).

Ibáñez utiliza una nota al pie en la que resume las principales posiciones respecto de la novela histórica, que incluye una cita textual de Maeterlinck (muy corta), que parece ser la raíz de la alusión. No constan en ningún caso las obras específicas de donde retoma los conceptos.<sup>85</sup>

El matiz impreciso está reforzado por la mención de la obra de León Tolstoi, en tanto no explica en qué sentido funciona la analogía. También el uso de la primera persona del verbo “recordar”, conjuntamente con su significado, hace que la exposición pierda fuerza conceptual y se parezca, en su espontaneidad, al género ensayístico.

El crítico vuelve sobre el mismo dato de Maeterlinck al tratar sobre la novela histórica en contrapunto con la historia: “Pues el arte no hallaría espacio fértil en lo demasiado preciso (como lo observaba MAETERLINCK a propósito de los grandes personajes reales)” (Ibáñez, 1953: 83).

En otro ejemplo interesante, Ibáñez hace alusión a Francisco Espínola, también dos veces. La primera bajo la forma de la cita directa, refiere el modo en que Acevedo Díaz se apropió

---

dedicatoria que reza: “A Dionisio Trillo Pays”, quien era el director de la Biblioteca Nacional y cuyo nombre luce en la edición de *Ismael* para la Biblioteca Artigas. En dicha edición se suman los apartados: “Fases epopéyicas de *Ismael*”, “El humor y la gracia”, “La visión realista del paisaje”, “Paisaje recóndito y paisaje abierto” y “La visión épica del paisaje” (Ibáñez, 1953: XXXVII-LXI).

<sup>85</sup> Nombra en esa explicación a Chateaubriand, Taine, Manzoni, Sainte-Beuve, Menéndez Pelayo, Groussac y Maeterlinck, en ese orden. No refiere las fuentes de manera precisa. Usa citas textuales de Manzoni y Maeterlinck. A los demás los resume y parafrasea.

del paisaje del Uruguay (1953: 76). La segunda retoma una expresión de Espínola, pero sin citarlo, y utiliza una nota al pie para remitir al texto fuente, probablemente el mismo que usara en el primero de los casos.<sup>86</sup> Finalmente, existe una alusión privada de toda referencia:

Desde luego, una cosa es la historia y otra la novela. Pero si como piensa CROCE, la historia es la intuición de lo realístico y la novela la intuición de lo posible, hay una gran zona en que pueden enlazarse sin artificio ni violencia. (Ya decía otro crítico que la novela histórica se inicia donde la historia acaba y que aquélla es la historia de los hombres que no tienen historia). (Ibáñez, 1953: 72)

En síntesis: Roberto Ibáñez emplea llamadas al pie cada vez que analiza los textos de Acevedo Díaz, y refiere los capítulos en que observa los patrones donde apoyar su crítica. Para anotar su trabajo de investigación detalla, sea en el cuerpo del análisis como en citas al pie, las fuentes que utilizó en cada caso. De esto se deduce que las alusiones a Maeterlinck y Espínola, como el recurso al crítico innominado, son desviaciones en su escritura, rigurosa y sin ambigüedades metodológicas.<sup>87</sup>

### 7.3.2) La conceptualización y los recursos textuales empleados en la exposición

En “La novela de Eduardo Acevedo Díaz” Roberto Ibáñez logra un grado significativo de conceptualización, lo que se observa frecuentemente por medio del uso de cláusulas asertivas. El crítico, por ejemplo, inscribe al autor dentro de la literatura realista, aunque no niega ciertos rasgos del romanticismo. Estudia esta filiación en el tercer apartado: “Acevedo Díaz, en suma, es realista. Y quiso serlo. Sin mengua de reservas y matices,

<sup>86</sup> El texto de esa cita dice: “V. El prólogo a Ismael, Buenos Aires, Colección Panamericana, 1945. A ESPÍNOLA se debe la reiniciada boga de ACEVEDO DÍAZ. Su memorable estudio constituye un necesario punto de partida para cualquier trabajo sobre la obra acevediana. Es sagaz visión y revisión magisterial” (Ibáñez, 1953: 79). Al igual que en el cuerpo del artículo, los nombres propios de autores y personajes ficticios aparecen escritos en letra mayúscula.

<sup>87</sup> No puede saberse exactamente el arbitraje que se hacía en la *Revista de la FHC*, aunque ya se anotó que existían pautas controladas por una “Comisión de revista”, la cual juzgó a J. Meo Zilio y encontró errores de forma, notas y bibliografías fraudulentas. En la parte interior de la portada luce la inscripción “Comisión de Revista”, durante el período que estudiamos. La integraban, desde el primer número hasta el sexto, Clemente Estable y Emilio Oribe. En el número seis se agrega el Prof. José Pereira Rodríguez. En cuanto a Francisco Espínola aparece hasta la quinta entrega con el cargo de “Secretario- Gerente”, y a partir del número seis es el “encargado”. Desde el octavo número solamente se consigna al encargado, Francisco Espínola.

porque todo auténtico creador, si asume divisa, no acepta librea” (Ibáñez, 1953: 73).

Mediante el conocimiento de la obra de Acevedo Díaz y los aportes de otros teóricos, Ibáñez documenta lo dicho:

Bastaría lo anotado para certificar la consciente filiación literaria del autor. Y si se quiere un nuevo documento, léase, en una implícita profesión de fe spenceriana, esta explícita y desconocida profesión de fe estética: “Soy realista, pero a mi modo, bueno o malo, como entiendo el realismo: la multiplicidad de facetas y la producción de fenómenos complejos dentro de los esfuerzos armónicos de la lucha por la vida”. (Ibáñez, 1953: 75)

De este modo, los juicios de Roberto Ibáñez están basados en una serie de argumentos, que discurrendo de manera lógica forman un conjunto sólido, muy pocas veces asimilable a la digresión. Es en este sentido que se aprecia un nivel de conceptualización logrado.

Otro uso destacado, que se señaló en el apartado 7.1, es el de las descripciones analíticas, que permiten al crítico separar fases o cualidades de la obra de un autor. En la primera parte del artículo sobre Acevedo Díaz desarrolla el tema de su “virtud narrativa” (1953: 69). La asigna a dos causas, la primera es involuntaria y de cuño romántico, y se plasma bien en “la efusión del sentimiento”, o bien en “el testimonio de los sentidos” que se expresa a través de la relación de hechos y de imágenes, de “sensaciones” y no a través de “desafueros sentimentales” (1953: 69). Ibáñez sostiene:

En otros términos: ACEVEDO logra insuperable calidad cuando cautela o delega el sentimiento en el hecho y en la imagen, concediendo principalía a las sensaciones; pero se rinde —ocasionalmente, por fortuna— a desafueros sentimentales en que la imagen y el hecho pierden señorío y eficiencia. (Ibáñez, 1953: 69)

La segunda de las causas radica en el método usado en pos de una finalidad, declarada por Acevedo Díaz, la de educar al pueblo mediante una interpretación de la historia. Este propósito, que Roberto Ibáñez asigna al realismo, está expresado mediante las formas de la narración y de la digresión, y conlleva una dimensión ideológica. Sostiene:

Esa es la doctrina, esclarecida en Ismael y en las novelas restantes del ciclo. Aunque esclarecida de dos modos: con el relato, que hubiera bastado para comunicar oblicuamente los designios del autor; y con las digresiones complementarias --positivistas por su lengua y por sus principios, como ya el resumen intentado lo prueba-- que imponen, según dije, a la extraordinaria virtud narrativa una servidumbre metódica. (Ibáñez, 1953: 70)

En síntesis, para estudiar la calidad literaria del escritor Ibáñez desglosa la obra en elementos particulares: la narrativa, la voz del narrador, las descripciones objetivas (atribuibles a los sentidos), y las atribuibles a los sentimientos. A cada una le asigna un origen (romántico o realista), y también le asigna mayor o menor trascendencia (es decir, un juicio de valor propio).

Esta crítica basada en la racionalidad muchas veces se comprueba en secuencias del tipo causa-consecuencia, con un desarrollo de la microestructura textual que prolifera en conectores de orden lógico, o bien usando argumentaciones.

Complementando el orden de la exposición se distinguen los incisos explicativos presentados entre paréntesis, signo que también utiliza para citar, como en el siguiente caso en que trata sobre el gaucho en la cosmovisión de Acevedo Díaz: “Reconocido así en sus limitaciones, pero glorificado en su grandeza (‘Históricamente, el gaucho guerrero resulta siempre un sujeto extraordinario’)” (Ibáñez, 1953: 82). Resulta en este caso una permutación de los dos puntos, que usualmente indican el límite entre el discurso citante y el citado.

### 7.3.3) Uso de la secuencia argumentativa. Algunos rasgos microestructurales

En el segundo apartado del artículo Ibáñez formula su pensamiento a través de una secuencia argumentativa. Usa una hipótesis implícita con la cual sostiene la validez de la novela histórica, y relativiza la opinión de un grupo de escritores y teóricos, que ven la decadencia del subgénero. El crítico utiliza estas opiniones como contraargumentos y muestra sus razones al final de la secuencia, en la refutación de los mismos. Durante el

desarrollo acude múltiples veces a la disyunción, como rasgo microestructural.<sup>88</sup>

Se resumen las posiciones contrarias, provenientes de un grupo de escritores que Roberto Ibáñez nombra en la ya aludida nota número tres:

Sentíase, y siéntese aún, que si la historia y la novela coinciden en la relación del pasado, divergen en la valoración correspondiente, en los métodos, en las fuerzas y en los fines, de tal modo que la novela o se rinde a la historia y pierde su razón de ser, o la corrompe y entonces la historia está de más. (Ibáñez, 1953: 72)

El crítico usa el conector disyuntivo “o” con la intención de separar dos términos contrapuestos para exponer con claridad. De forma correspondiente, Ibáñez presenta el argumento en favor de la novela histórica a través de posiciones opuestas, la de los historiadores y la de los novelistas: “Frente al pasado, el historiador repara o en unos pocos individuos concretos, o en los hechos abstractos. El inmenso dominio que le es inaccesible ¿no queda válidamente abierto al novelista?” (Ibáñez, 1953: 72).

Ibáñez se vale de la disyunción para negar el uso de otros insumos en la narración histórica.<sup>89</sup> En cuanto al panorama de los novelistas, acude al recurso de la pregunta retórica, una forma de afirmar que apela al receptor.<sup>90</sup>

Para reforzar esta defensa del género histórico de la literatura, Roberto Ibáñez recurre al uso de la analogía, comparando la obra de Acevedo Díaz con la de otros referentes: “Semejante criterio anticipa, aunque unilateralmente, el de RODÓ, y hasta en parte el de UNAMUNO, para quien lo más característico de la producción hispanoamericana residía en la literatura histórica” (Ibáñez, 1953: 73).

Concurren también giros estilísticos propios de la explicación, por ejemplo, en el uso de

<sup>88</sup> Renkema define la microestructura del texto como: “...las relaciones entre oraciones y segmentos de oraciones; estas pueden representarse con la ayuda de proposiciones” (2009: 79).

<sup>89</sup> Parece asegurar que el historiador se basa solo en los hechos y en los personajes históricos, y no concibe que use, como los novelistas, cierto “poder adivinatorio”, o la “memoria creativa” para llegar a la “verdad” (Ibáñez, 1953: 72).

<sup>90</sup> En el esquema de Jakobson las preguntas se sitúan dentro de la función apelativa.

cláusulas introductorias de reformulaciones, que el autor realiza en varias oportunidades.<sup>91</sup> Destacan algunas que señalan la primera persona, como “repito” y “como dije” (Ibáñez, 1953: 75 y 77). Estas últimas son muestra de su estilo de escritura, que no ahorra las referencias a su trabajo previo de investigación e introduce el plano de responsabilidad del texto que se presenta.

En suma, el aparato formal del ensayo es muy desarrollado, fundamentado con diversas pruebas documentales y usos retóricos certeros.

#### 7.3.4) Rasgos literarios en el estilo de Roberto Ibáñez

No hay abundancia de figuras literarias en “La novela de Eduardo Acevedo Díaz”. Menos aún si se consideran aquellas metáforas funcionales a la exposición. Sin embargo, Roberto Ibáñez dispone ciertos giros estilísticos propios de escritor. En el tercer apartado se lee: “En *Brenda*, su novela inicial, ya se filtraban luces nuevas a través de la fronda romántica” (Ibáñez, 1953: 73). Es un desvío del lenguaje referencial (un uso poético), que no influye en la comprensión del concepto que intenta explicarse.<sup>92</sup>

Otra vez en el mismo apartado, Ibáñez metaforiza la postura romántica: “ACEVEDO DÍAZ se sintió *realista* [...] Y con independencia: ni ofuscado ante métodos que constituirían una ilustre equivocación, ni rendido al magisterio inexorable de la llaga moral” (1953: 75).<sup>93</sup>

El grado de expresión logrado por Ibáñez mediante las metáforas, adjetivos y la referencia a su persona, puede ser amparado por la siguiente cita de David Locke: “...debe distinguirse la autoexpresión eficaz de la imitación y debe potenciarse la expresión portadora de asociaciones importantes con el trabajo mismo en oposición a la mera decoración” (Locke, 1997: 109).

<sup>91</sup> Sin pretender enumerarlas todas, acude a “en otros términos” (pág.69), “en otras palabras” (71), “es decir” (74), etc. Además abundan las frases introductorias de conclusiones, como “por fin” y “para lo cual” (pág. 72), los adverbios “entonces” y “así” (73), etc.

<sup>92</sup> Algo así como: *Brenda* ya poseía gérmenes de la poética realista de Eduardo Acevedo Díaz.

<sup>93</sup> Hay adjetivación que incrementa el sentido de los sustantivos, “ilustre equivocación”, “magisterio inexorable”. También conllevan valoraciones sobre las escuelas a que alude, el naturalismo y el romanticismo.

Entonces, el estilo de escritura del crítico está en función de su objeto de estudio, por más que algunas veces incurra en usos que revelan la presencia (subjética) del autor.



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## 8) El academicismo de José Pedro Segundo

### 8.1) Un discurso epidíctico de Sarah Bollo

En 1952 la *Revista de la FHC* publicó un texto de tres páginas, transcripción del discurso de Sarah Bollo en homenaje a José Pedro Segundo, fallecido ese mismo año. Trascienden algunas menciones de las características de Segundo en cuanto investigador, crítico y profesor de literatura. La profesora Bollo refiere los: “...exquisitos análisis del lenguaje y del estilo literario cuyos problemas buscó desentrañar en un ámbito de oídos juveniles que asombrados se esforzaban por captar sus enseñanzas”, durante las clases en la Sección de Enseñanza Secundaria de la Universidad de Montevideo (Bollo, 1952: 11). La descripción concuerda y sostiene la imagen formada en el capítulo seis de esta tesis, en tanto Segundo defendía en el Consejo de la Facultad la enseñanza seria de la disciplina, con énfasis en los aspectos gramaticales de la obra, en el primer orden, y en los tópicos estilísticos de sus cualidades literarias en segundo lugar.

Sarah Bollo coincide con su mentor en que la literatura debiera ser enseñada por personas idóneas, y rescatar el marco histórico de la producción de la obra para su cabal entendimiento. Es un recordatorio de la disputa del año 1949, que enfrentara a Segundo con Guillot Muñoz, y principalmente con José Bergamín. Así:

Si en algún momento sobrepasó en sus lecciones la normal capacidad de sus jóvenes oyentes, inculcó en ellos el más profundo respeto por las disciplinas literarias, que tantas veces yacen desconocidas y maltratadas en el seno de las aulas, comentadas por espíritus displicentes, frívolos o incapaces de comprender el alma antigua y la expresión medular de culturas enraizadas con pensamiento filosófico, religioso y político diversos a la nuestra. (Bollo, 1952: 11)

El rescate de los valores formales del texto literario: el idioma, la connotación, y el estudio de la historia en relación con él, son aspectos del método antes descrito, muchas veces fundado en Gustave Lanson.<sup>94</sup> También el “rigor obstinado” y el “método de rica eficacia”, en palabras de Bollo, evocan la imagen del José Pedro Segundo entrevistado en las actas de

<sup>94</sup> No solamente Lanson, a juzgar por el número y la calidad de las notas, epígrafes y citas sobre pedagogos que lucen en el libro *Por la restauración de la cultura universitaria* (1936).

la facultad.

En una muestra de la importancia de la figura del doctor Segundo como pedagogo, Juan Oddone y Blanca Paris lo mencionan cinco veces durante su *Historia de la Universidad*, destacando la actuación en la Sección Secundaria, con un marcado criterio técnico pedagógico, y el impulso a la creación de los estudios superiores desinteresados del Uruguay (2010: 251 y 468).

Al terminar su discurso, Sarah Bollo refiere a la producción impresa del crítico<sup>95</sup>, entre la cual destaca el prólogo de las obras completas de José Enrique Rodó, texto que interpreta como un: “Estudio importante y valioso en que nuestro homenajeado analiza los secretos del estilo del admirado maestro y con verdadera sabiduría descubre algunos de sus rasgos salientes y característicos” (Bollo, 1952: 12-13).

Roberto Ibáñez, en un pasajero párrafo de su *Imagen documental de José Enrique Rodó*, desdeña la oportunidad de analizar la “Introducción” escrita por José Pedro Segundo. Sin embargo, hace vislumbrar la condición criticable del estudio: “Dejando a un lado las opiniones posibles sobre el prólogo y las notas, encararemos solamente el criterio que priva en la edición del libro, ya que ignoramos el plan de conjunto a que corresponde” (Ibáñez, 2014: 91).

Ibáñez apunta que el criterio de la edición de Segundo se basa en un “dogma gramatical”, al corregir los vicios de la escritura de Rodó según las normas de la Academia Española (2014: 91). También destaca que existen “erratas y errores”, en un conjunto que frustra el cometido de “homenaje” de la edición (2014: 91-92). Sin embargo, percibe el interés filológico del compilador, como se demuestra en la siguiente cita:

Nadie puede discutir el derecho de anotar una obra, base necesaria de las ediciones críticas. Pero la superstición de la minucia no debe comprometer la indemnidad del texto original, aunque se le margine con las aclaraciones que se conceptúen indispensables. (Ibáñez, 2014: 92)

<sup>95</sup> En la nota del *Nuevo Diccionario de Literatura Uruguaya 2001* correspondiente a J.P. Segundo, Nicolás Gropp enumera tres obras: *La enseñanza de la literatura* (1916), *Por la restauración de la cultura universitaria* (1936) y la “Introducción” a los *Escritos de la Revista Nacional de Literatura y Ciencias Sociales* de Rodó (1945), además de algunos discursos conmemorativos de fechas patrias.

## 8.2) Análisis de la “Introducción” a las *Obras completas de José Enrique Rodó* (1945)

### 8.2.1) Superestructura y cuerpo paratextual

Este ensayo de José Pedro Segundo consta de 67 páginas y presenta una subdivisión interna en dos partes, que estudian el desenvolvimiento de Rodó como crítico y poeta, y una tercera, breve conclusión del autor. Antes de la “Introducción”, hay una “Advertencia” sobre los criterios formales que sigue la edición del libro, y ubicada al final está la “Anotación bibliográfica” que consiste en la enumeración comentada de las anteriores ediciones de los textos de Rodó para la *Revista nacional de literatura y ciencias sociales*.<sup>96</sup> De tan compleja trama estructural y según la lectura de los títulos en que está presentado el contenido, se puede inferir un desarrollo temático de buen nivel en la información como en la conceptualización. Como veremos se efectiva en parte, por el uso de una retórica que muchas veces hace que el lector pierda la referencia.

En cuanto a las notas al pie de página y las citas directas, José Pedro Segundo cumple con la norma de rigor que ya se observara. El número de notas al pie de página llega al total de treinta y siete. Si bien el texto no posee una bibliografía final, no se observan confusiones causadas por la incertidumbre de las fuentes. José Pedro Segundo siempre deja claro de dónde sacó la información.

### 8.2.2) Nivel de conceptualización y recursos textuales

A menudo Segundo utiliza juicios concluyentes sobre la obra de Rodó. Por ejemplo,

<sup>96</sup> En cuanto a la subdivisión de cada parte, la primera se llama “El crítico literario de la 'Revista Nacional de Literatura y Ciencias Sociales' (1895-1897)” y posee 9 apartados titulados: “Contenido de este primer volumen”, “El orbe de sus preferencias estéticas”, “Precocidad de su preparación intelectual y moral. Estudios de autodidacto. Sus primeros escritos”, “Su vocación de crítico. Cualidades que le adornan. Rodó humanista”, “Su decálogo crítico. Rodó y Sainte-Beuve”, “Calidad de sus trabajos primeros. Sus tres maneras de crítica”, “Formas de expresión del autor”, “Peculiaridades del estilo de su mocedad” y “La opinión de la crítica coetánea”. La segunda parte se titula “Rodó poeta”, y consta de cuatro capítulos: “El aprendizaje conjunto del periodismo y la poesía”, “Pocas composiciones escogidas. Ellas revelan, con todo, una personalidad.— Profusión de periodiquillos escolares”, “Poesía de la prosa y versificación sin poesía”, “Objeciones y calidades”. Por fin, la “Conclusión” no presenta subdivisiones.

categoriza al autor como un crítico y no un historiador en el siguiente pasaje:

Porque la incontenible inclinación de su espíritu fué el gustar y proclamar la hermosura de las obras escritas en que esa calidad se declara, él fué un crítico literario, no un historiador de la literatura, ni un simple moralista, ni un ingenuo evocador de humanos caracteres... (Segundo, 1945: XXIII)

Es un período corto y sencillo, que a pesar de algunos adjetivos antepuestos difiere de la abundancia de enunciados largos que caracteriza a la “Introducción”. El estilo denota el interés de Segundo por justificar su opinión. El comienzo con el conector causal “porque”, introduce una prueba para el segundo miembro de la cláusula, que empieza en “él fué”. Así, se observa una inversión en los términos de esta secuencia de tipo argumentativo. El argumento basado en la causa posee bajo grado de rigurosidad.<sup>97</sup>

Si, como sostiene Tony Becher ([1989] 2001), las ciencias humanas necesitan citar bibliografía para fundamentar, José Pedro Segundo no aporta pruebas bibliográficas. Por el contrario, concluye el párrafo agregando más impresiones personales sobre la crítica en América: “Por aquellos tiempos, en sus tierras americanas, semejante suprema actividad era de preferencia labor de adocenada gacetilla, nota de opaca erudición, acotación de retórico formulista, cuando no diatriba más o menos ingeniosa o solapada...” (1945: XXIII-XXIV).

El referido pasaje es, en síntesis, la expresión de la opinión del crítico acerca de algunos caracteres concretos de Rodó, así como de la época en la que escribía, y el medio cultural en el cual se insertó su obra.

En un nuevo ejercicio de argumentación, el profesor recurre a los ejemplos textuales para apoyar su tesis: la relación entre el pensamiento de Rodó y su estilo. A diferencia del caso anterior, aquí Segundo desarrolla una característica importante, aunque difícil de probar. No obstante, concreta su idea por medio de un análisis gramatical metódico.<sup>98</sup>

<sup>97</sup> Antony Weston clasifica como “argumentos acerca de las causas” a aquellos que se basan en la correlación entre dos acontecimientos. Sostiene que los buenos argumentos deben explicar “por qué ‘tiene sentido para A causar B’” (2006: 69). En el caso del argumento de José Pedro Segundo, la inversión estilística puede ser una manera de suplir la falta de pruebas.

<sup>98</sup> En este segmento argumentativo el autor plantea una hipótesis más elaborada que en el caso anterior, al relacionar el estilo de escritura con el pensamiento de José Enrique Rodó. La explicación gramatical ocupa

La discusión comienza con un planteo del estilo de escritura de José Enrique Rodó, caracterizado por la complicación, derivada de la abundancia de hipérbatos y la inversión del orden lógico de la oración castellana. Segundo aduce: “Esta forma de estructuración complicada, tenida por los entendidos como muestra del escritor inseguro, suele provenir a ocasiones del propio acopio de ideas, presurosas por lanzarse a la luz y enzarzadas y dificultadas entre sí para el alumbramiento oportuno” (1945: XLIV).

Luego presenta un símil tomado de Sainte-Beuve, que compara los escritores con guerreros. Pero Segundo asevera que en Rodó no hay confusión:

...porque en Rodó la idea es siempre previa al simulacro verbal en que finalmente se traduce y cualesquiera puedan ser la casualidad o insuficiencia escrita, su posterior elaboración se manifiesta cada vez por la incontrastable vitalidad de la frase, no obstante las alteraciones y refriegas de la adaptación y el estilo. (1945: XLIV)

Finalmente, José Pedro Segundo señala tres características del período de Rodó. Las dos primeras son las oraciones intercaladas y las oraciones en función de complemento (en ambos casos se interrumpe el desarrollo de la idea principal del enunciado). La tercera característica es la falta de enlaces entre diversas oraciones que componen un enunciado; de esta forma se obliga al lector a repasar varias veces el texto para encontrar sus sentidos. Esta última cualidad es considerada por José Pedro Segundo como un ejemplo de la relación entre el pensamiento y el estilo del escritor:

...Rodó no discurre nunca por pensamientos aislados, por eso hemos establecido con anterioridad que este modo de exposición traduce una peculiar aptitud de su entendimiento. Habitualmente lo hace concibiendo tres o cuatro ideas simultáneas: éstas pugnan por organizarse en series más extensas o más opulentas, enriquecidas con otras derivaciones subordinadas en las que no siempre se deja ver la trabazón imprescindible. (1945: XLVII-XLVIII)

Se debe subrayar en este pasaje, el uso de tecnicismos como “proposición principal”,

cuatro páginas (de la XLV hasta la XLVIII) del capítulo titulado “Formas de expresión del autor” (que se extiende entre las páginas XLII y XLIX).

“oración intercalar”, “hipérbaton”, “proposición sustantiva”, “sintaxis compuesta ‘ascendente’”, etc. Es un vocabulario que se aleja del estilo sobrecargado del texto.

Segundo también se vale de la comparación. Refiere lo prematuro de las reglas que Rodó formula en las “Notas sobre crítica”, en contraste con las “Confidencias” de Sainte-Beuve, escritas cuando el autor francés había experimentado la carrera literaria. Segundo cree que el aprendizaje del oficio debe darse antes de la meditación sobre los preceptos de la crítica, y resuelve completando la comparación: mientras que Sainte-Beuve se fija en el pasado, Rodó “se dispone a la acción” (1945: XXXI).

Este recurso de análisis hace que José Pedro Segundo conjeture sobre los textos de Sainte-Beuve que el crítico uruguayo pudo tomar como modelo. Dispone en una cita al pie del siguiente párrafo explicativo: “Nos referimos estrictamente a las «Notes et confidences», publicadas en el tº.III de «Portraits littéraires», y el tº.XI de «Causeries du lundi», que son presumiblemente las que ha tenido a la mano José Enrique Rodó” (Segundo, 1945: XXXII).

En esta precisión se pueden observar algunos postulados de Gustave Lanson para la historia de la literatura, como la importancia de las cronologías y de las biografías.

### 8.2.3) Importancia de los recursos literarios

La exposición de José Pedro Segundo se interrumpe a menudo por el estilo de su escritura. Entre los factores más frecuentes se encuentran el uso de la perífrasis (circunlocución), las metáforas no funcionales, la adjetivación y la inclusión de incisos. El resultado es la pérdida de la referencia, es decir; el crítico desvía el interés desde el objeto de estudio hacia la forma de presentarlo. El uso de estos recursos está dado, principalmente, en el cuerpo de la exposición. Las notas a pie de página están escritas con un lenguaje directo, que a lo sumo conserva algún adjetivo.

La perífrasis encuentra su máxima nota cuando el crítico refiere a José Enrique Rodó. Durante la “Introducción” llama al escritor de múltiples maneras: “este virote de bozo ralo

y espejuelos” (Segundo, 1945: XXIV) o “el desconocido mocetón de la víspera” (ídem: XXXIV).<sup>99</sup>

El que sigue es un ejemplo de enunciado que resulta difícil de entender por el recurso a la perífrasis, hipérbaton, hipérbole, adjetivación y subordinación de oraciones:

Pasma verdaderamente el peregrino saber del ignorado rapagón que se erige, desde el primer instante, en el capacitado fiscal del trabajo literario de dos mundos y este sentimiento sube de calidad, cuando nos sentimos obligados a añadir que ahora se trata de un tierno autodidacto, oriundo y vecino de una primeriza ciudad del Nuevo Continente, sin mayores planteles educacionales y sin tradiciones de cultura. (Segundo, 1945: XIX)

No solamente refiere a Rodó mediante un giro de frase, sino también a Montevideo<sup>100</sup>, lo que alarga el enunciado y dispersa la idea que pretende comunicar.

El texto es también ejemplo de otro uso típico de Segundo, la profusa adjetivación, presente aquí a través de “ignorado”, “primer”, “capacitado”, “tierno”, “primeriza”, que destacan de los restantes por formar parte de construcciones sintácticas que pueden expresarse más escuetamente y por la opinión implícita que muchos conllevan.<sup>101</sup> Este campo semántico acentúa la juventud de Rodó en contraste con sus virtudes de crítico.

En otro sentido, Segundo complica la sintaxis. Así, en la primera oración: “(Pasma verdaderamente) el peregrino saber del ignorado rapagón que se erige, desde el primer instante, en el capacitado fiscal del trabajo literario de dos mundos”, el crítico dispone mucha información dependiente del núcleo sustantivo “saber” y en un nivel inferior en “rapagón”, dos palabras cuyo uso combinado tiende a la antítesis (Segundo, 1945, XIX).<sup>102</sup>

<sup>99</sup> Otras interesantes son: “el joven aristarco uruguayo” (1945: XXX), “el iniciado del Uruguay” (XXXI), “el aprovechado aprendiz rioplatense” (XXXII), “el escoliasta uruguayo” (XXXIV), “el desmañado aguilucho” (XXXVII), “el futuro artista de «Ariel»” (XLI), “nuestro hombre de pluma” (XLIX), “nuestro primer pendolista” (LI), “el émulo de promoción uruguaya” (LIV), “el doncel apuesto que desciende para gallardearse en la arena” (LV), “un tierno parvulillo de las clases elementales de una escuela de letras primeras” (LVIII), “el empecinado rimador” (LIX), “al impúber personaje de quien venimos ocupándonos” (LXII), etc.

<sup>100</sup> “Una primeriza ciudad del Nuevo Continente, sin mayores planteles educacionales y sin tradiciones de cultura”

<sup>101</sup> Por ejemplo, decir “desde el *principio*” en lugar de “el *primer instante*”.

<sup>102</sup> “Rapagón. (De rapar). m. mozo joven a quien todavía no ha salido la barba, y parece que está como rapado” (RAE, 2001: 1897).

José Pedro Segundo muestra su admiración por Rodó, como surge de la última parte de la frase, para la cual utiliza el recurso literario de la exageración (hipérbole).

El hipérbaton comparece en este ejemplo, en cuanto la oración comienza con el verbo “pasma”, de fuerte carga semántica, que muestra la intención de Segundo por subrayar el efecto de la obra en el momento de su recepción.<sup>103</sup>

En suma, la cita no es una muestra de la objetividad pretendida en el estudio de las obras literarias, según las normas de Gustave Lanson.<sup>104</sup>

En cuanto a las metáforas, usuales, algunas veces contienen una personificación “¡formidable desquite de su vitalidad aquejada por la letal insidia de la *agonía traicionera!*” (1945: XXII).<sup>105</sup>

Otras veces refuerzan una característica, como en “ominoso grillete”, imagen que utiliza para referir la influencia de la obra de Taine en el joven Rodó (ídem: XXIII).

En alguna ocasión desarrolla la metáfora en correspondencia con la explicación de una idea:

...las hechuras en que había de cuajar a la postre la plena maestría de su capacidad de juzgar, están marcadas ya en los esbozos con que el desmañado aguilucho tantea, desde las columnas de «La Revista Nacional de Literatura», los primeros amagos y el arranque aventurado del vuelo. (Segundo, 1945: XXXVII)

Por último, en un enunciado alegórico, por cuanto está conformado por una sucesión de metáforas, presenta algunas características de la obra de José Enrique Rodó, con la pérdida absoluta del referente: “En la rama en que lucen las formas más simples de la vegetación recién iniciada, el reventón del brote vernal en proceso está ya primorosamente

<sup>103</sup> Es explícita la recepción por parte de Segundo, en su calidad de admirador de las cualidades en la obra de Rodó. También puede referir a la recepción en la época del escritor.

<sup>104</sup> En rigor José Pedro Segundo no está tratando sobre la obra sino sobre Rodó. Si bien Gustave Lanson piensa que no es adecuado suprimir la subjetividad en los estudios literarios, advierte sobre los defectos de un trabajo que se deja llevar por lo que llama “impresionismo” o “crítica impresionista” (2003: 164). Tal vez su posición se sintetice en estas líneas: “Todo se resume a no confundir ‘saber’ y ‘sentir’, y a tomar las precauciones necesarias para que ‘sentir’ se convierta en un medio legítimo de ‘saber’” (Lanson, 2003: 173).

<sup>105</sup> La cursiva es nuestra, para señalar la personificación.

evolucionado y caracterizado” (Segundo, 1945: XL).<sup>106</sup>

#### 8.2.4) Desarrollo de la exposición

Enrarecido de tal manera por las imágenes literarias, el texto crítico de Segundo muy pocas veces acude a recursos como la reformulación. Se observa un ejemplo: “En lugar de la doctrina preconstituída, vale decir: forjada con antelación al aprendizaje de la tarea a cumplirse...” (Segundo, 1945: XXVII).

En contraste, se refuerza el carácter personal y emotivo del ensayo, así como la apelación al lector. Para ello se vale respectivamente de la exclamación y de la pregunta retórica, como en el siguiente pasaje:

[La crítica es el] glorioso e incomparable ministerio encaminado a promover y gozar las más altas inspiraciones de la poesía y el arte, y por ello — ¡inenarrable elación!— de incalculable trascendencia espiritual y social. — Razones de más seria entidad y de más intrincada raigambre que el mero desdeñoso desvío o la insuficiencia de la personal información ¿podrían justificarnos el poco espacio concedido aparentemente en sus buceos de indagador literario a la producción novelada de su tiempo, a la representación dialogística que se refuerza con el simulacro teatral? (Segundo, 1945: XVI)

En suma, los criterios retóricos que José Pedro Segundo selecciona para la presentación de su estudio pueden leerse mediante varios de los parámetros definidos por David Locke. En primer lugar, señalamos la pérdida de la referencia; el objeto de estudio se aprecia velado tras la palabra del crítico. La funcionalidad de la imagen que usa el escritor científico, funcionalidad a la explicación o el desarrollo de los argumentos como pretende Locke, se encuentra comprometida en este ensayo. Hay además otro aspecto señalado por Locke (cuando aborda la expresión en la ciencia); la familiarización con el objeto de estudio, que el teórico refiere como característica habitual en los científicos, es llevada a un nivel muy alto por José Pedro Segundo.<sup>107</sup>

<sup>106</sup> En la página L hay una comparación de tema similar: “Ello no nos autoriza a decir que la sintaxis de nuestro primer pendolista, en esta anticipada etapa de su formación de escritor, aun dando de barato que ella fuese mayormente dificultosa y tupida, se desenvuelve enmarañada y agreste como el matorral campesino que únicamente prospera por el vicio de su fragosidad lujurante, hispido e indócil a la mutilación de la poda” (Segundo, 1945: L).

<sup>107</sup> Por más que David Locke centra su empresa en el científico natural, no lo hace — evidentemente —, con el ánimo de separar, sino de unificar las formas de actuación entre la ciencia y la literatura. Su desarrollo del

## 9) Análisis de las publicaciones de José Bergamín

### 9.1) El viajero oriental

Un estudio de la profesora Rosa María Grillo refiere la trayectoria de José Bergamín en el Uruguay.<sup>108</sup> La autora considera que el período del exilio en Montevideo es muy importante en la carrera del escritor, en cuanto concibió obras de diversos géneros, como la poesía y la crítica. Para Grillo otra faceta memorable del español fue la de docente, desarrollada a través de las aulas de la Facultad de Humanidades y Ciencias, con un público que se deleitaba con sus intervenciones. Grillo lee las múltiples reseñas, críticas y memorias en torno de la estancia montevideana de José Bergamín y describe su influencia sobre muchas personas del ambiente literario uruguayo, particularmente del grupo de los “entrañavistas”.

El libro refiere dos hechos importantes para los temas tratados en nuestra tesis; el primero es la invitación de Carlos Vaz Ferreira a José Bergamín para que trabajara en la FHC. El segundo, la postura antiacadémica del escritor español quien, según cuenta la autora, no quiso permanecer en la Universidad de Caracas porque se le había “obligado a examinar a los alumnos”, algo que Bergamín no estuvo dispuesto a conceder. (Grillo, 1999: 15)<sup>109</sup>

También importa la información relativa a la postura política de José Bergamín,

---

deleite que los estudiosos encuentran en el trabajo de la investigación y el descubrimiento puede aplicarse a los científicos de las ciencias humanas, tanto más cuanto que lo estudiado por estos posee entre sus características la dimensión de lo expresivo y el gusto. Es interesante, además, por cuanto la naturaleza de este objeto de análisis propone al investigador el reto de no dejarse llevar (siempre) por *su* subjetividad. Por lo demás, tanto David Locke como Gustave Lanson coinciden en que se debe moderar la subjetividad. José Pedro Segundo se desvía de esta norma.

<sup>108</sup> *Exiliado de sí mismo: Bergamín en Uruguay 1947-1954* (1999). La autora ocupa un capítulo para comentar los escritos del poeta en la *Revista de la FHC*.

<sup>109</sup> En el capítulo 6 de este trabajo se ha visto la forma en que el Consejo de la FHC y los estudiantes de la institución se expresan respecto de la faceta docente de José Bergamín. Hay ciertos contrastes con la buena impresión señalada por Grillo entre sus alumnos. En el caso del medio cultural uruguayo, la autora refiere las diferencias con el grupo de los “lúcidos”, y acude a descripciones desfavorables de Bergamín; por ejemplo, la de Serafín J. García en *Primeros encuentros*. Ángel Rama, en una reseña de “Marcha” aludida por Grillo, enumeró algunos autores que fueron influenciados por el español: “Arturo S.Visca, José P. Díaz, Marínés Silva Vila, Guido Castillo, Domingo Bordoli, Amanda Berenguer, Ida Vitale, Carlos Maggi, Manuel Flores Mora y Ricardo Paseyro” (Rama, 1959: 22-B). Asimismo, entrevistados por Pablo Rocca, Idea Vilariño y Manuel Claps relativizan la figura docente de Bergamín. Describen su “decadencia” y algunas valoraciones sobre literatura discutibles (Rocca, 2004: 97-98). No obstante, Vilariño denota cierta ambigüedad de juicio cuando refiere una lección del español como: “Fue una clase excelente” (Rocca, 2004: 97).

republicano (y católico) exiliado de España, contrario al régimen franquista aún imperante en su patria. En este sentido la controversia con Margarita Xirgu, que analiza Rosa María Grillo, aporta a la lectura de los ensayos publicados en la *Revista de la FHC*. Un ejemplo está en el escrito sobre Dante Alighieri, en donde se observa su empatía con el autor italiano y lleva su condición de exiliado solitario al plano de categoría analítica: “Por eso nos muestra esa triple fisonomía de su personalidad humana, inseparable de su personalidad poética, que le señalamos: la de solitario, soñador y desterrado eterno” (Bergamín, 1953: 59-60).

Rosa María Grillo caracteriza la *Revista de la FHC* como: “...fundamental en la vida universitaria, publicando ensayos de docentes con funciones de auxilio, de ahondamiento y complemento a los cursos impartidos en la Facultad” (1999: 89).

Los textos de Bergamín son clasificados como ensayos dotados de características personales y de usos retóricos mediante los cuales: “...la epifanía se cumple, inesperada y paradójica, disparatada” (1999: 91). Destaca de los cuatro ensayos el referido a Fernando de Rojas, publicado en el número 9 de la revista, en 1952. Lo distingue como: “...extremadamente denso y, en cierto modo, ‘académico’, con un desarrollo lineal, notas, puntuales referencias ausentes en otros escritos suyos, perfectamente coherente con la circunstancia (curso universitario) y el medio (revista académica)” (1999: 92). Sin embargo, las características de “Rojas, mensajero del infierno” son (empezando por el carácter metafórico del título) similares a las de los otros textos de Bergamín en la revista: con alusiones y citas bibliográficas imprecisas, acordes a su teoría del analfabetismo creador, además de juegos de palabras y preguntas retóricas que desarrollan el plano personal del texto.

En suma, si bien Gallo analiza la macroestructura de los escritos de la *Revista* y da cuenta de algunos recursos estilísticos propios del autor, no desarrolla el análisis del contexto académico en el que se dan, ni la complejidad de su inserción en la *Revista de la FHC*.

## 9.2) Descripción del corpus de José Bergamín

La primera intervención del autor en la *Revista de la FHC* se produjo en el año 1950, con “Moralidad y misterio de Don Juan”, inédito hasta el momento.<sup>110</sup> Es un ensayo de treinta páginas, crítica de la obra *El burlador de Sevilla y convidado de piedra* de Tirso de Molina. El artículo se presenta subdividido en seis capítulos señalados con números romanos, que acompañan el desarrollo temático, ya que en cada uno Bergamín trabaja aspectos distintos de su objeto de análisis. Cada capítulo presenta un epígrafe, cuyos autores están en relación directa del tema tratado: el mito de Don Juan. La lista ordenada es: (Pedro) Calderón, (José) Zorrilla, Tirso, Tirso, (Pierre) Corneille, (José) Zorrilla y (Félix) Lope de Vega. En el principio del trabajo hay dos epígrafes.

La segunda publicación es “Rojas, mensajero del infierno”, de catorce páginas de extensión.<sup>111</sup> Es un análisis temático de *La Celestina* de Fernando de Rojas, publicado originalmente en la *Revista de la FHC*.<sup>112</sup> Introducido por dos epígrafes consecutivos, de Santo Tomás y de San Pablo, no presenta subdivisiones internas.

Las dos últimas producciones se denominan “Fronteras infernales de la poesía”. Son largos ensayos temáticos publicados por el órgano universitario.<sup>113</sup> Presentan una división interna compleja.<sup>114</sup> En la primera parte se estudia a Séneca y Dante, y en la segunda a Shakespeare, Cervantes y Quevedo. Cada uno de los escritos se vincula con el precedente mediante la continuidad del tema general y algunos motivos recurrentes que estudiaremos. Solo “Séneca” y “Cervantes” están subdivididos internamente, cada uno en tres partes señaladas por asteriscos.<sup>115</sup>

<sup>110</sup> Se publica en el número 5, de junio de 1950 y pareciera haber sido compuesto en esa época, a juzgar por la nota a pie de página del inicio de la pieza, en la que Bergamín aclara que se trata de apuntes para las clases que dictó sobre el tema en la facultad: “Este breve ensayo resume dos lecciones de mi curso libre de Literatura Española, seguido en la Facultad de Humanidades y Ciencias, en Montevideo el año 1949...” (Bergamín, 1950: 99). Nótese que, a pesar de las críticas de José Pedro Segundo, este texto puede referir la tarea de planificación de las clases por parte del escritor.

<sup>111</sup> Publicado en el número 9, en octubre de 1952. Posee el subtítulo “Releyendo la Celestina” que no aparece en el índice de la tapa de la revista.

<sup>112</sup> Rosa María Grillo refiere la condición original del texto en la publicación de la Facultad de Humanidades y Ciencias.

<sup>113</sup> En los números 11 y 13 de la *Revista*, de diciembre de 1953 y diciembre de 1954, respectivamente.

<sup>114</sup> Son cinco ensayos de similar extensión (entre once y catorce páginas), que en conjunto alcanzan las sesenta y dos.

<sup>115</sup> La primera parte presenta numeración con números romanos (“I Séneca”, “II Dante”). En la última entrega desaparece ese régimen y se presenta con el título: “Fronteras infernales de la poesía” y el subtítulo “Shakespeare, Cervantes y Quevedo”. Cada capítulo está encabezado por el nombre del autor tratado.

En cuanto a los paratextos, además de los mencionados epígrafes, el ensayo sobre don Juan tiene solo una nota al pie de página, que introduce el plan del curso que el profesor dictó en la facultad en 1949. No es, en rigor, un paratexto que sirva para precisar las fuentes del ensayo. Cumple más una función explicativa del curso universitario impartido por Bergamín, como refiere María Rosa Grillo cuando trata sobre las funciones de la *Revista de la FHC*.

“Rojas, Mensajero del infierno” no posee ninguna nota al pie de página, al tiempo que en la primera parte de “Fronteras infernales de la poesía” solo hay tres. En las primeras dos notas Bergamín precisa los nombres de dos autores, los cuales no identifica en el cuerpo textual.<sup>116</sup> La tercera está en la última página del escrito, y refiere los cantos de la *Divina Comedia* que utiliza en el desarrollo del texto sobre Dante.

La segunda parte de “Fronteras infernales de la poesía” no posee citas al pie. En este caso Bergamín utiliza referencias de los textos que cita en el desarrollo de la exposición. Ninguno de los escritos del autor español posee bibliografías al final.

### 9.3) Conciencia textual en Bergamín

En el ensayo *La decadencia del analfabetismo*, José Bergamín se posiciona respecto de la cultura. En resumen, está a favor de la palabra humana, pero no de la letra, del alfabeto (Bergamín, [1961]).<sup>117</sup> En tanto el alfabeto representa un orden ficticio, el escritor se niega a darle importancia, y sostiene que la naturaleza se encuentra en la palabra humana, sinónimo de la poesía y contrapunto de la razón.

Hay una visión negativa del hombre letrado, del enciclopedismo y de la institucionalización de la cultura. La expresión cultural más genuina se encuentra en el

<sup>116</sup> En el cuerpo del texto usa la alusión con adjetivos indeterminados: “...como ha hecho algún filósofo español para traducir el pensamiento heideggeriano (1)...” y en la correspondiente cita solamente refiere el nombre propio: “(1) David García Becca” (Bergamín, 1953: 53). Más que el uso académico del recurso constituye un rasgo del estilo.

<sup>117</sup> Evidentemente se trata de una distinción metafórica, puesto que la palabra y el alfabeto están íntimamente relacionados. Así, Bergamín, en un pasaje de su ensayo se vale del dicho popular “la letra con sangre entra”, que le sirve de argumento en contra de la letra, pero no de la palabra. Además, relaciona el niño y el pueblo con el cristianismo. La “palabra” (como palabra divina) tiene un sentido más importante que la letra.

pueblo, relacionado a lo largo del ensayo con el niño, también iletrado (analfabeto) pero sabio. Es así como el arte del “canto hondo”, popular y sentido, es apreciado en su condición de inexplicable. Bergamín piensa que:

Toda construcción del pensamiento humano que no se desarraiga de la razón espiritual o poética, de su analfabetismo sustante, florece divinamente en el cielo: y perfecciona un optimismo, sustentándose espiritualmente de poesía. Lo que sustenta el juego espiritual del pensamiento es la poesía. (Esto es lo que no comprenderá nunca ningún racionalista literal: sobre todo si vive dedicado profesionalmente a cualquier letra). ([1961]: 78)

Dada esta posición no podría pensarse que José Bergamín escribiera textos de aspecto académico, con normas estrictas y precisas. Antes bien, muchas veces busca lo indefinido de la poesía, aquello que puede ser leído de varias maneras.

Bergamín clasifica “Fronteras infernales de la poesía” como una “exposición figurativa”, pues considera que el infierno es una metáfora, y los poetas que él analiza lo presentan usando el lenguaje metafórico de la poesía (1953: 53). Sostiene el autor:

Pero este Infierno de que tanto estamos hablando ahora, ¿no será en definitiva, para nosotros, más que una metáfora, y no otra cosa que esta: una simple imagen palabrera? El hombre –pensaba y decía NOVALIS– es metáfora. Recapitulemos un poco, volviendo a las preguntas que nos venimos haciendo en este discurso, o mejor digo en este proceso que le estamos haciendo a una metáfora, y con ella, metafóricamente, al hombre mismo. (Bergamín, 1953: 52)

Entonces no existe posibilidad de tratar el tema mediante categorías impuestas por la razón. Si la literatura está hecha de invenciones, el pensamiento sobre literatura también estará hecho con invenciones. Y eso hace el poeta en los escritos de la *Revista de la FHC*, como se explica a continuación.<sup>118</sup>

<sup>118</sup> En la misma página de la cita Bergamín critica la postura de los pedagogos tradicionales quienes, según él, proponen una lectura de los textos griegos “como si nada tuviesen que ver con nosotros” (Bergamín, 1953: 53). También están los que llama “esteticistas diletantes”, que separan el hecho artístico de su sentido de producción inicial como el “significado moral o religioso”, constituyente del estilo de las obras (1953: 54). En síntesis, para Bergamín debe contemplarse tanto la cultura que produjo el objeto de arte, cuanto el contacto que existe con su recepción actual. Es una posición atemporal de la obra, donde prima la condición humana en la producción y la recepción.

#### 9.4) La construcción del conocimiento en Bergamín

##### 9.4.1) Los recursos generadores: el neologismo, la paronomasia y la intertextualidad como inicio de temas

En el primer capítulo de “Moralidad y misterio de Don Juan” Bergamín recurre a la caracterización de la obra central de Tirso de Molina, incluyéndola en su tiempo y conectándola con las producciones de Lope de Vega y Pedro Calderón de la Barca. Soluciona el dilema mediante la creación de un adjetivo que relaciona ambas obras, al definir *El burlador de Sevilla y convidado de piedra* como “lopista - calderoniano”. De esta manera, sin analizar los rasgos particulares del teatro de cada autor y sus posibilidades de confluencia con el de Tirso de Molina, Bergamín sitúa la obra.

En este sentido, se lee en el programa de su curso de la FHC, ubicado al pie de página del artículo:

Al ciclo lopista sigue el calderoniano, correspondiéndose entre ellos con obras y autores que los entrelazan. Ejemplos del teatro lopista (y cervantino sin saberlo) de Velez de Guevara [sic] [...] El lopista-calderoniano Mira de Amescua y la importancia de su misterio popular dramático *El esclavo del demonio* [...] El tipo de Don Juan como creación lopista deducida fatalmente de este teatro, aunque no haya salido directamente de sus [sic] creador. (Bergamín, 1950: 103)<sup>119</sup>

En otro ejemplo califica al personaje literario de don Juan como “mozartiano-dapóntico, italiano-alemán”, de acuerdo con los autores de la música y el libreto de la ópera *Don Juan* (Bergamín, 1950: 115). En este caso tiene mayor funcionalidad por cuanto no supone más que los datos de la obra musical, es decir, el adjetivo no conlleva una hipótesis.

En general Bergamín economiza las explicaciones derivadas del planteo de teorías, y genera un plano descriptivo en el que confluyen varias ideas, dadas por la connotación de las palabras que relaciona.

<sup>119</sup> Destaca el epíteto “cervantino sin saberlo”, de poca precisión teórica. Tampoco la tiene la caracterización que hace al final de la cita, en cuanto parece considerar el comienzo de la tradición literaria de don Juan como una invención tácita de Lope de Vega (“deducida fatalmente” de su teatro) (Bergamín, 1950: 103).

El cuarto capítulo de “Moralidad y misterio de Don Juan” inicia con la idea de la “concepción lírica de la muerte”, tomada de la frase “sentimiento trágico de la vida”, de Miguel de Unamuno. Propone dos palabras con sentidos contrarios a las originales (“lírica” y “muerte”), un constructo útil al desarrollo parcial durante el apartado. Pero en seguida conecta con Séneca y el origen de la tragedia existencialista cristiana de Europa. Pasa luego a Kierkegaard y su crítica de la ópera *Don Juan* de Mozart, que sirve a Bergamín para dar cuenta del lirismo de la obra de Tirso: “Pero Kierkegaard penetra hondamente, sin saberlo, en la esencia lírica del Don Juan español [...] al plantear su fatalidad de expresión lírica por la música” (Bergamín, 1950: 115).

Solamente en la última de las cuatro páginas que integran el capítulo, Bergamín analiza la obra de Tirso de Molina en cuanto “lírica de la muerte”, y remite a la constitución musical del verso y al encuentro del personaje de Don Juan Tenorio con la estatua. Muy brevemente, dice:

Pero en la comedia española, a más de esa trinidad de alma, tiempo y música, que misteriosamente la expresa, correspondiendo a la santísima trinidad de la poesía, según Dante, la de su ficción, dicción y ritmo, vemos y oímos, por su aire, por su luminoso movimiento, otra dualidad que nos la ofrece, como si dijéramos, consonante consigo misma: la del diálogo de Don Juan con la Estatua; diálogo implícito en toda la comedia; explícito en sus escenas decisivas del final. (Bergamín, 1950:116-117)

En suma, la frase de Unamuno solo sirve como disparador de unos cuantos temas que luego son desarrollados parcial y fragmentariamente.

Bergamín recurre a la paronomasia en una explicación breve que aparece al inicio de “Rojas, mensajero del infierno”, al tratar el tema de la vida y el tiempo: “...sintiendo el latir de nuestro corazón como el tic-tac acompasado de una máquina estúpida: estúpida, porque al mismo tiempo que nos mide el tiempo, excluye el contratiempo que le da la razón y pasión y sentido de perderlo” (Bergamín, 1952: 63).

Aquí los vocablos “tiempo” y “contratiempo”, así como “razón” y “pasión”, sirven al tema del enunciado.

José Bergamín no carece de bibliografía. Por el contrario, la referencia de autores es

variada, en una formación intertextual que no es precisa en las citas, pero sí muy rica en cuanto a la confluencia de aportes. Un ejemplo de lo primero es el recurso del parafraseo: “No en vano afirmaba Stendhal, románticamente, con certera intuición histórica, por tanto, que el público shakespeariano creía en Shakespeare porque creía en el infierno” (Bergamín, 1954: 96).

Unas páginas más adelante, en el mismo texto, usa deliberadamente la imprecisión, como recurso de estilo, al tratar sobre la tragicomedia: “...el primero que denominó de esta manera una comedia suya fué, muy probablemente, Plauto (en el *Anfitrión*, me parece)” (Bergamín, 1954: 100).<sup>120</sup>

Un modo alternativo de imprecisión en las referencias está en “Rojas, mensajero del infierno”. Utiliza citas de Baudelaire y de otros autores, entre comillas, pero sin la mención de las obras y las ediciones consultadas.

En cambio, en las páginas del ensayo sobre Dante Alighieri usa citas textuales correctamente formuladas. Allí recurre a seis versos de Rubén Darío para dar comienzo al análisis de la época literaria. Luego cita cuatro veces a Dante en párrafos aparte, en el cuerpo del texto, siempre atento al original italiano de la obra.

Cabe destacar la mostración del texto objeto del estudio, que se completa con su explicación, recurso no usual en los escritos de Bergamín para la *Revista de la FHC*. Este rasgo de precisión culmina con la nota de la última página, donde detalla los cantos que extrae de la *Divina Comedia*.

La obra de Cervantes también merece citas más rigurosas. En este caso transcribe textualmente en el desarrollo de la exposición e incluye la referencia correspondiente del modo en que la forma exige para las obras clásicas, con el nombre del texto seguido de la

<sup>120</sup> La profesora Carmen Lepre estudia el uso del verbo “creer” en las monografías de grado de la FHCE. Uno de los significados que adopta es el de “no estoy seguro: me parece, pero no puedo afirmarlo con seguridad” (2016:130). Para Lepre “el verbo *creer* aporta al discurso la fortaleza de un enunciador que se compromete con lo que está informando” (2016: 135). En el ejemplo de Bergamín no se usa “creer” sino “me parece”, que aporta el significado de duda o imprecisión respecto de la actividad concreta de la revisión de la fuente de donde se toma la información. Por esto lo consideramos uso intencional en función del estilo y el género al que desea adscribir el autor; la “exposición figurativa” a la que referimos anteriormente.

parte y el capítulo.<sup>121</sup>

Otro recurso generador en los ensayos del español es la intertextualidad. Se pueden describir como iniciadores del debate o del desarrollo temático. Los mencionados versos de Rubén Darío son ejemplo del uso de intertextos. Sostiene Bergamín que: “Estos versos del gran Darío, con aquellos otros que nos dicen [...] podrían ser palabras iniciales de la reflexión que haremos sobre Dante y su Infierno como ilusión de mito” (Bergamín, 1953: 57).

Hay un caso en el tercer apartado del ensayo sobre don Juan, cuando el crítico ahonda en la relación entre el personaje, el mito y la idiosincrasia del pueblo español, a través de intertextualidades como la que vincula la obra de Tirso con la comedia de Lope de Vega *Si no vieran las mujeres*. Bergamín empieza el capítulo acudiendo al tema del alma, a través de una cita de Cervantes: “No se ha de burlar el hombre con su alma” (1950: 108). Luego conecta con unos versos de la comedia *Si no vieran las mujeres*, de Lope de Vega: “No temo de ningún modo/compitiendo al mismo sol,/ sólo temo a un español/ que tiene en el alma todo” (1950: 109). Después vincula, por medio de la intertextualidad con Santo Tomás, el alma con la vida: “el ser es para los vivientes su vida, y la causa y principio de esta vida es el alma” (1950: 111). Por último, relaciona el alma con la temporalidad vital mediante un extracto de San Agustín, en una cita imprecisa, en la que finalmente aborda el texto de su interés:

Porque don Juan tiene alma porque tiene tiempo (“si no hubiera alma, no habría tiempo”, dijo San Agustín, me parece, y repitieron los escolásticos); es decir que Don Juan puede creer que tiene un alma inmortal, creyendo tener un tiempo sin límite (*¡tan largo me lo fiáis!*). (Bergamín, 1950: 111)

<sup>121</sup> Por ejemplo: “(*Quij.*, I/ XLVII)” (Bergamín, 1954: 113). Repite el caso con las citas de otros autores como Plotino (115). También hay una cita errónea del texto del *Quijote*: “Ya sé quién soy”, que relaciona con una frase de Unamuno “Ya sé quién quiero ser” (Bergamín, 1954: 117).

#### 9.4.2) Otros recursos retóricos: leitmotiv y subjetividad

La recurrencia sobre algunas ideas conecta las partes de un mismo ensayo, o incluso escritos diferentes, como en las entregas de “Fronteras infernales de la poesía”. Un ejemplo es el tema del grito, inaugurado en el primero de los textos, dedicado a Séneca, y que persiste como un ritornelo en la publicación del año siguiente. Observemos el transcurso: “El teatro, afirmaba nuestro Don Miguel, es siempre grito [...] Grito de dolor o de espanto: o de júbilo, de alegría; a veces, confusión paradójica de ambos” (1953: 45). Cuando trata sobre la obra de Dante Alighieri sigue el curso del motivo: “Para quienes vivimos de creencias y no de ideologías, el grito de Dante, puesto en el cielo [...] es un grito vivo, porque es un grito de verdad” (Bergamín, 1953: 65). Culmina la primera parte de “Fronteras infernales de la poesía”: “con otra voz, con otra voluntad, con otro querer, que presta a su grito, a su mensaje infernal y divino, ese aire desdeñoso, y tan grave, a la par que tan puro y poderosamente iluminado de amor” (1953:68).

El leitmotiv del grito, exento de carácter teórico, se convierte en recurso de cohesión al persistir en el texto sobre Shakespeare, que abre la parte final. Allí, Bergamín intenta relacionar el grito con el teatro:

Porque si el pensamiento cuando se hace hondo, cuando se profundiza de esa manera temporal, se hace canto, –música del tiempo, música de la sangre–, esa misma música, ese mismo canto, cuando se ahonda más y más en sí mismo, cuando se profundiza a sí mismo, se hace grito: y grito vencedor de un silencio; se hace, en una palabra, teatralidad... (Bergamín, 1954: 98)

En otro sentido, se desarrolla la subjetividad del texto. La pregunta retórica y la exclamación entran en este aspecto, como las comparaciones, símiles y metáforas.<sup>122</sup> Se observan en el siguiente extracto de “Fronteras infernales de la poesía”:

Para Shakespeare, como para Dostoiewski, el hombre que mata no es más ni

<sup>122</sup> Esto hace que la escritura del español pueda ser abordada por medio de la bibliografía sobre el ensayo, en cuanto supone la visión personal del objeto analizado. Muchas veces Bergamín se aleja del texto abordado, no lo analiza directamente ni lo cita. Puede contemplarse dentro de la descripción que hace Real de Azúa (1964), según citamos en el capítulo 4.2.2. Están desarrolladas la “personalidad”, “originalidad” o “autenticidad”, y el “interés en el signo por el signo mismo”, en términos de Real de Azúa (2012: 12). Los ensayos de Bergamín pueden ser un ejemplo de la “divagación” de que habla el crítico (2012: 13).

menos que hombre: y ese es su más terrible, infernal castigo, que no puede eludir, ni superar su locura misma. Cuando la enorme perspectiva mística del *drama diabólico y sangriento* que es el *Macbeth*, se nos abre sobre tales abismos infernales, toda música y canto de palabras es poco para hacernos soportable siquiera la magnitud inconcebible –inconcebible para el corazón, nos dice Shakespeare– para la sangre viva, de su horror, de su espanto. Todo en el poema shakespeariano está lleno de esa tremenda, silenciosa voz, grito nocturno y ya enmudecido del Infierno ¿Por qué puso el poeta tanto empeño en este drama, verdaderamente infernal, satánico, para que sus palabras resonasen en nosotros con tanto ahínco, como un eco vacío de la callada música del tiempo, por la sangre y no por el llanto? No se oye llorar en el *Macbeth*. ¡Qué poco se escucha llorar en los dramas de Shakespeare! (Bergamín, 1954: 103)

Además de la metáfora que emparenta la locura con el infierno, desarrollada en la cita, comparecen la pregunta retórica y la expresión exclamativa, que cierra el texto, con un tono de lamento por parte del autor. Se encuentran numerosos adjetivos reforzando el significado general: “terrible”, “infernal”, “enorme”, “mística”, “diabólico”, “sangriento”, “inconcebible”, “tremenda”, “silenciosa”, “nocturno”, “enmudecido”, “satánico”, “vacío” y “callada”. En grandes rasgos pueden clasificarse en dos grupos, los que tienen que ver con el infierno y los que evocan el sentido de la audición.

A veces la expresión metafórica intenta tomar el lugar de la explicación, como en el coloquio entre el hombre y la muerte:

Y estas preguntas, reducidas a una, ¿dónde está el infierno?, se la hace el hombre ante la muerte, y se la hace el hombre a la muerte. Y la muerte responde, como en el sueño quevedesco, con la misma pregunta que se le hace, como un eco: ¿dónde? Y este eco prolonga la voz de la muerte en el propio corazón del poeta que responde: ¿dónde no está? (Bergamín, 1953: 44)

Otras metáforas sirven para la construcción de conceptos, como la relación entre la música, el grito y el teatro. Sostiene Bergamín que: “la música es siempre una máscara del silencio” (1953: 45-46). Luego culmina su interpretación con un motivo integrador de todos los elementos: teatro, música y grito: “Por primera vez un mundo atrozmente infernal se ofrece a los ojos del hombre, tras esos gritos, con mortal silencio. Porque detrás del grito trágico de los griegos no hay silencio infernal, hay sólo música” (Bergamín, 1953: 46).

### 9.4.3) Bergamín, un proyecto temático y su concreción ensayística

En este capítulo se estudiaron las características de los textos de José Bergamín, encaminados a la explicación de un conjunto de autores. Observamos cómo el español utiliza, deliberadamente, las referencias bibliográficas de manera imprecisa. La forma de entamar las diferentes partes de sus escritos, logrando unicidad mediante varios recursos retóricos propios de la poesía, es otro rasgo fundamental del corpus. En conjunto, los elementos apreciados responden a la teoría del ensayo de Theodor Adorno; hay una red de conceptos que se sostienen entre sí, sin la pretensión de sacar conclusiones finales. La siguiente cita del autor alemán es aplicable a los textos de José Bergamín:

El ensayo no tanto desdeña la certeza libre de dudas como denuncia su ideal. Se hace verdadero en su progreso, que lo lleva más allá de sí, no en la obsesión de buscador de tesoros por los fundamentos [...] Todos sus conceptos han de exponerse de tal modo que se presten apoyo mutuo, que cada uno se articule según las configuraciones con otros. En él se reúnen en un todo legible elementos discretamente contrapuestos entre sí; él no levanta ningún andamiaje ni construcción. (Adorno, 2003: 23)

## 10) Gervasio Guillot Muñoz en la *Revista de la FHC*

### 10.1) Algunos rasgos del autor

Durante el apartado 6.2 de esta tesis, se observó la manera en que José Pedro Segundo criticaba la actuación académica de Gervasio Guillot Muñoz, tanto en la conformación de su programa de estudios, cuanto en el tipo de trabajo en clase y en las formas de evaluación propuestas, las que consideraba del nivel de la escuela primaria del Uruguay.

En el plano técnico la crítica giraba en torno del manejo de la historia propuesto por Guillot Muñoz, quien de acuerdo con el criterio de Segundo hacía preponderar el texto histórico sobre el literario y proponía categorías de análisis materialistas, muchas veces con tendencias partidarias de agitación actual.

El corte temporal, en el cual solamente se consideraban los siglos XI y XX era objetado por el consejero, así como la inclusión de elementos de análisis muy cercanos en el tiempo como para apreciarse en su correcto valor dentro de una historia de la literatura. Encontramos algunos de estos elementos en las dos participaciones de Gervasio Guillot Muñoz en las páginas de la *Revista de la FHC*.<sup>123</sup>

En uno de los pocos estudios actuales sobre este ensayista, el profesor Pablo Rocca descubre los lineamientos generales de su obra y las circunstancias históricas en las cuales se insertó. Cabe destacar ciertos rasgos entrevistados en el análisis precedente: Guillot Muñoz ejercía una crítica vanguardista, de ruptura con la tradición académica y literaria, iniciada desde las páginas de la revista *La Cruz del Sur* en la década de los años veinte (Rocca, 2009). También interesa el dato respecto a la formación y participación directa en la política, bajo la bandera del marxismo, y el ejercicio de la escritura desde las páginas de la revista partidaria *Estudios* (Rocca, 2009).

Los dos textos de Guillot Muñoz publicados por la *Revista de la FHC* no explayan la

<sup>123</sup> En *El 45 (Entrevistas, testimonios)*, la poeta Ida Vitale, ex alumna de Guillot, lo recuerda como una persona buena y un profesor muy dedicado a sus estudiantes (Rocca, 2004: 85). Sostiene que fue: "...quien dictó el curso de Literatura Francesa del siglo XX en los caóticos comienzos de la Facultad..." (2004: 85). La memoria de Vitale parece confirmar la preponderancia de temas actuales en los cursos de Guillot Muñoz.

filosofía marxista tanto como un eje analítico perteneciente a la psicología. En este sentido es importante la referencia sobre las lecturas que Guillot Muñoz hizo del psicoanálisis y la aplicación en sus escritos:

Su lenguaje sobre los planos introspectivos se hará más técnico en pocos años. Munido de algunas primeras lecturas del campo de la psicología –con William James como guía más visible, según puede notarse en “Modalidades del yo disociado” (1956) – se acercó pudorosamente al psicoanálisis. (Rocca, 2009: XXXII)

Cabe destacar que también en “El bajo bosque proustiano” Guillot acude a James y lo cita textualmente para relacionar las asociaciones con la conservación de los recuerdos, algo que según el ensayista uruguayo se aplica a la obra de Marcel Proust.<sup>124</sup>

Podría postularse, para la enseñanza formal de la literatura en el Uruguay del medio siglo, el arribo de estas tendencias teóricas, que de alguna manera chocaron con el conservadurismo del cual José Pedro Segundo era representante. En efecto, tras su defensa de la obra literaria en todas sus significaciones, el pedagogo cierra las puertas a las teorías críticas diferentes y a los textos actuales, como los incluidos por Gervasio Guillot Muñoz en su curso de Lengua y Literatura Francesas.

En un pasaje que Pablo Rocca (2009) recupera mediante una larga cita, Guillot Muñoz expone la intención de los vanguardistas durante los años veinte, de la cual extraemos una parte por su correspondencia con el análisis de los programas de estudio que realizara Segundo:

Los que, para juzgar las épocas, tomábamos una perspectiva histórica que permitiera ver las «masas de tiempo» en conjunto y la vinculación de los elementos de diversas culturas con el contexto de la actividad humana, entendíamos que el siglo XX tenía indiscutibles derechos a entrar triunfalmente a todas las clases de estudios, a todas las cátedras de investigación... (Rocca, 2009: XXXVI)

<sup>124</sup> Dice: “A fines del siglo pasado, James observó justamente que ‘la conservación de un recuerdo es función del número de sus asociaciones’. En el caso de Proust, el recuerdo emerge rodeado de innumerables asociaciones, unas visibles, otras apenas sospechadas” (Guillot Muñoz, 1950: 217).

Es así que Guillot Muñoz integra la obra literaria al acontecer social. Algunos procedimientos criticados por José Pedro Segundo pueden observarse en sus ensayos. Es el caso de la comparación entre las obras literarias y la “expresión plástica” de su época, como sucede en “El bajo bosque proustiano”, en el capítulo titulado “Una correspondencia con lo plástico”, en el cual se vincula la obra de Marcel Proust con la experiencia de Guillot Muñoz al visitar la iglesia Saint-Chapelle de París. El ensayista llama “ semejanza hipotética” a su ejercicio comparativo entre las dos expresiones del arte: la forma de la construcción gótica y la explicación subjetiva del tiempo que realiza Proust (Guillot Muñoz, 1950: 235).<sup>125</sup>

En “Modalidades del yo disociado” vuelve sobre el recurso cuando aborda la poesía cubista, aunque en este caso las características de las vanguardias, que pretendieron abarcar todas las formas artísticas, motivan el contrapunto entre la producción poética y la plástica.

En relación con el estudio de obras actuales, de autores contemporáneos vivos, hemos observado la oposición de Segundo al análisis de Paul Eluard y Louis Aragón durante los cursos de literatura francesa. Estos dos escritores aparecen en los dos ensayos de Guillot Muñoz para la *Revista de la FHC*. En el de Proust, se alude a un verso de cada uno con la excusa de trabajar el tema del tiempo y el recuerdo en la literatura francesa, en un apartado de dos páginas donde también se incluye a Baudelaire, Mallarmé, Pierre Louys y Apollinaire. En las páginas de “Modalidades del yo disociado” el análisis dedicado a Eluard y Aragón es mayor, y Guillot hace citas más largas, bajo el rótulo de “poetas de la resistencia”.

Si en su curso de 1948 pasaba del estudio de la *Canción de Rolando* al análisis del siglo XX, el vínculo se explicita en los siguientes pasajes, de tono concluyente y discutibles en cuanto al género de pertenencia de los textos, las relaciones entre los objetos comparados, y ciertamente las sociedades con las cuales dialogan:

<sup>125</sup> Es un estilo poco ortodoxo de análisis literario, no por la comparación con la arquitectura, sino porque adopta la forma de una descripción literaria evocada por una experiencia personal. Procede como si el entendimiento de la obra de Proust se diera al experimentar un viaje similar al emprendido por su autor. Pablo Rocca (2009), describe el estilo de Guillot Muñoz: “Esto se hace ostensible en el artículo extenso sobre Jules Supervielle, en el que mezcla, por primera vez, testimonio, reportaje, biografía, impresiones personales y análisis textual preciso y hondo...” (XXIX-XXX).

Louis Aragón, con *La Diane française* (1944) y Paul Eluard, con *Liberté* (1942), como cantan un tema heroico y perfilan una nueva canción de gesta, el yo está fundido en el alma colectiva que vive ese tiempo de epopeya, de modo que no corresponde hablar, en este caso, de un yo disociado o desintegrado o escindido, sino de un yo a tono con la conciencia de un pueblo... (Guillot Muñoz, 1955: 88)

En el cierre del apartado vuelve a asimilar textos de muy diferentes épocas e intenciones: “Poema de un impulso épico no inferior a los medievales cantares de gesta, en el cual el yo se extravierte hasta ser el desvelo esclarecido del alma del pueblo” (Guillot Muñoz, 1955: 90).

Detrás de estas aseveraciones podría haber una motivación de impulso íntimo, un compromiso del ensayista con el tema objeto que lo haga verter opiniones difíciles de comprobar mediante argumentos racionales, de disciplina filológica.<sup>126</sup> En este sentido la escritura de Guillot Muñoz toma los rasgos que describe David Locke (1997) en sus teorías de la representación y la expresividad en el texto científico.

## 10.2) Descripción de los textos

Los de Guillot Muñoz son largos ensayos fuertemente ligados a temáticas definidas. “El bajo bosque proustiano”, de treinta y tres páginas, posee una subdivisión en catorce apartados, que se indican con un triángulo de asteriscos. Sobre el final del texto, los capítulos son nombrados “El novelista y su época”, “Una correspondencia con lo plástico” y “Una imagen de Watteau evocada por Proust”. Hay un epígrafe de Jules Laforgue “Je deviens le temps infallible”, que el ensayista vuelve a utilizar en su otro texto para la *Revista*, cuando aborda a Proust en relación con el desdoblamiento del yo (1950: 211-1955: 75).

En el primer capítulo hay una introducción en la que se presenta el tema del tiempo; en el segundo se postulan planteos filosóficos y científicos sobre el tiempo. Guillot repasa los pensamientos de Bergson, Clarke, Newton, Leibnitz, Descartes y Renouvier, y luego

<sup>126</sup> No hay que olvidar la filiación con Francia del autor y la fecha de composición del texto, muy cercana a la Segunda Guerra Mundial.

considera a los poetas Valéry y Antonio Machado. El resto del texto desarrolla la temática, basándose en citas directas de la obra de Proust.

Una particularidad de este ensayo es que se intercalan dos estudios de Álvaro Guillot Muñoz, sobre Proust, publicados en la revista *La Cruz del Sur* en 1925 y 1929. Ocupan cinco páginas completas y uno de ellos, escrito en francés (el de 1925), posee mayor peso teórico que el segundo, en español y con una fuerza muchas veces lograda mediante imágenes, entre las que destaca la del “bajo bosque”, que Gervasio retoma de su hermano como título de la actual perspectiva crítica en la Facultad de Humanidades y Ciencias.

“Modalidades del yo disociado” es un texto de veinticinco páginas con una subdivisión en veintisiete partes delimitadas entre sí por una línea. Muchos de los apartados son de breve extensión (menor de una página), y están motivados por el contenido del texto, puesto que cada uno desarrolla bien un autor o una corriente en la que Gervasio Guillot Muñoz describe la aparición del “yo disociado” y los recursos literarios mediante los cuales se plasma este tema. Hay que mencionar un capítulo aclaratorio ubicado luego de trabajar la poesía del español Pedro Salinas, en donde explica la ausencia de datos sobre autores hispanoamericanos, tratados en otro escrito sobre el particular.<sup>127</sup>

El ensayo no posee epígrafes ni otros paratextos, y al igual que el anterior, no presenta bibliografía ni introduce notas al pie de página. De esto se puede deducir que, a nivel formal, los textos de Guillot Muñoz no cumplen con ciertos requisitos de rigurosidad al presentar la información.<sup>128</sup>

<sup>127</sup> El texto es el siguiente: “En otro escrito he anotado y comentado las diversas modalidades de la disociación del yo en poetas y escritores de Hispano América y Brasil, por lo cual no los menciono en el presente trabajo” (Guillot Muñoz, 1955: 88). La aclaración importa porque hasta entonces solamente cataloga escritores europeos, principalmente franceses. Sin embargo, Pablo Rocca destaca que los intereses del ensayista superan lo francés y que: “...publicó sobre arquitectura, poesía nativista, moderna y narrativa nuevas del Río de la Plata, que saltan a simple vista en las páginas de *La Cruz del Sur*” (Rocca, 2009: XVIII). Una precisión más respecto de lo europeo es la ausencia casi completa de análisis sobre autores alemanes, solamente representados de perfil en “El bajo bosque proustiano” mediante la alusión a los ensayistas E.R.Curtius y Worringer, y los músicos Gluck y Schumann. Algo similar puede decirse de los rusos, con una mención solitaria de Dostoiewski, ni siquiera vinculada con el tema del yo.

<sup>128</sup> En este aspecto se observa una importante diferencia con Roberto Ibáñez y José Pedro Segundo, muy puntillosos al respecto. Incluso José Bergamín tiene la necesidad de incluir referencias en notas al pie de página. Sin embargo, como señala Tony Becher ([1989] 2001), estos usos varían en las diferentes comunidades científicas.

### 10.3) Estilo de Gervasio Guillot Muñoz

10.3.1) Importancia del análisis textual. La faceta objetiva: las citas, la intertextualidad, el uso del paréntesis y el desarrollo de la microestructura. El postulado de hipótesis y los tecnicismos

Una característica distintiva en los ensayos de Guillot Muñoz es el fuerte apego con el objeto de análisis. En “El bajo bosque proustiano” hay recurrencia de pasajes textuales tomados de la fuente, que sirven para confirmar la opinión del crítico sobre la obra literaria, muchas veces mediada por componentes teóricos que brindan un marco intertextual para el estudio.

En este sentido el ejercicio crítico de Guillot Muñoz es estructurado y racional y persigue un objetivo analítico concreto, en una primera forma de su estilo. En la siguiente cita se observa la integración entre los postulados teóricos sobre el tiempo, tomados de Henry Bergson, con el texto analizado de Proust:

En *Le Temps Retrouvé*, Proust discrimina este aspecto subjetivo y no mensurable del tiempo, (no sin analogía con la duración bergsoniana y con las correspondencias baudelairianas): “une heure n’est pas une heure, c’est un vase rempli de parfum, de sons, de moments, d’humeurs variées, de climats” (Guillot Muñoz, 1950: 214)

Se observa otra característica usada profusamente por el escritor; el paréntesis, que sirve para aportar precisiones explicativas sobre el tema que se desarrolla. Los paréntesis también introducen citas de autores: “Cabe señalar, de paso, que la definición de Leibnitz (“el orden de los fenómenos sucesivos”) parecería sacada de la segunda parte de la definición cartesiana (la duración misma de los acontecimientos)” (1950: 212). Otras veces agrega comentarios de Guillot:<sup>129</sup>

En el siglo XIX, es decir, al margen de las centurias del clasicismo, pero conservando en cierto modo las estructuras clásicas, Renouvier se limita (con

<sup>129</sup> A veces el comentario es una comparación literaria: “En nuestro siglo, Valéry (como un eleata que tragina símbolos, eleata un tanto barroco y fragmentario) da en su *Cementerio Marino* este dato poético del tiempo...” (Guillot Muñoz, 1950: 213).

criterio tradicionalista más que como fundador del criticismo) a considerar el tiempo ‘una categoría del entendimiento’, sin pronunciarse aparentemente sobre su relación con el hecho psíquico de la imagen o de la representación. (1950: 212)

Conforme a esta veta explicativa, que estructura los ensayos de Guillot Muñoz, se observa un texto con una coherencia dada por el buen ordenamiento de los apartados, que parten de los postulados teóricos y se concretan en los ejemplos del texto analizado, siempre con la intención de dar cuenta del tema. Los nexos conclusivos y las reformulaciones son ejemplos de la intención expositiva del autor. Así se observa en el inicio de “Modalidades del yo disociado”:

Es en nuestro siglo y en los poetas que son sus precursores inmediatos, escalonados a partir del romanticismo, donde se pueden registrar las formas de expresiones más visibles del yo disociado [...] Me refiero a ciertas modalidades del diálogo subjetivo o a la proyección del yo en una ficción objetiva, es decir, a una parcelación polifurcada o a un desdoblamiento del ego en el que las partes son autónomas aunque vinculadas entre sí... (Guillot Muñoz, 1955: 71)

Este fragmento del ensayo contiene los postulados que regirán su desarrollo, a manera de hipótesis que luego se verifican mediante el análisis de las obras del siglo XX. La fuerte afirmación del enunciado que inicia el escrito (donde radica la hipótesis), se complementa con la precisión de lo que Guillot considera “disociación del ego”.

Para él esta condición se verifica bajo la forma del diálogo y no tanto en el monólogo interior. El diálogo supone la relación entre un sujeto y un objeto, la separación del yo en al menos dos estratos. De allí que diga que el Populismo y el Letrismo<sup>130</sup>: “no aportan nada a la parcelación divergente del ego ni a la relación del sujeto con el objeto” (Guillot Muñoz, 1955: 86).<sup>131</sup>

Completando la faceta teórica concurre el vocabulario técnico, tomado del campo de la

<sup>130</sup> El Letrismo es una corriente de vanguardia en la literatura europea de mediados del siglo XX. Sobre el populismo no encontramos referencias.

<sup>131</sup> También en el párrafo final del texto aparece explicada la disociación del yo en relación con el par sujeto-objeto: “Mientras subsista la concepción bipolar de sujeto y objeto y se recurra al planteamiento del dualismo exterior-interior, con toda la frondosa escolástica que le es inherente, supongo que sea legítimo hablar del yo saliendo de sí [sic] mismo y ubicándose en otra representación para enfrentarse con su primera figuración: cada uno de estos dos hemisferios del yo podrá atisbar o interrogar al otro, y ambos reconocerse reciprocamente [sic]” (Guillot Muñoz, 1955: 95).

psicología y también de la biología. Sin intentar un glosario exhaustivo, se relacionan las siguientes en “El bajo bosque proustiano”: “protensivo”, “subconsciente” (215), “hipermnesia”, “erotismo refinado y sublimado” (216), “cenestesia”, “ósmosis”, “egotismo” (224), “tegumento”, “invaginación” (225), “autoscopia”, “ósmosis” (227), “paramnesia”, “pseudomnesia” (228), “hipnagógicos”, “introspección” (230), “kinetoscopio”, “quinestésico”, “estereognóstico”, “cenestésicas” (231), “taquitoscopia” (232).

### 10.3.2) El desarrollo de la expresividad mediante los recursos literarios y el yo autoral

Una forma alternativa del análisis se efectúa mediante el recurso a la metáfora, la comparación y otros elementos propios de la creación literaria:

Su introspección se desliza casi siempre estimulada por evocación espontánea y memoria involuntaria. Pero, si la búsqueda así lo requiere, recurre a su memoria voluntaria que se comporta entonces como el cazador que usa astucias, desvelo y encarnizamiento para dar con la bestia escurridiza y extraviada en la espesura del bosque. (Guillot Muñoz, 1950: 216)<sup>132</sup>

Hay en este extracto profusión en los adjetivos, como “escurridiza y extraviada”, que sirven a la descripción de los recuerdos. También la enumeración confiere la forma literaria al ensayo sobre Proust:

En el jardín del Luxemburgo, en ese paisaje que Watteau miró y convivió; en esos verdes profundos y en esos reflejos de oro que el pintor de Valenciennes llevó, envueltos en la fantasía de su paleta, a sus cuadros, he recordado el poema de Proust, su ritmo, su lejanía. (1950: 243)

La descripción se hace emocional porque incluye un observador comprometido con su objeto de análisis. Aquí el ensayista pierde la objetividad con que aborda el tema de los diferentes planos de la memoria al comienzo del texto, para los que se vale de un repertorio

<sup>132</sup> La memoria de Marcel es el cazador, el bosque es su vida psíquica y los recuerdos son las “bestias escurridizas” (1950: 243).

bibliográfico y conceptos que cita textualmente. La persona de Guillot Muñoz aflora detrás del analista, y genera un escrito con la espontaneidad del ensayo.<sup>133</sup>

En correspondencia se encuentra el uso de la primera persona, que brinda a los textos de Guillot Muñoz el color de la opinión muchas veces original, por ejemplo, al referir poemas del siglo XX como épicos, otras veces usando cláusulas abarcadoras y concluyentes, difíciles de probar.<sup>134</sup>

En la última cita, el autor se involucra al escribir “he recordado”, no solamente por la primera persona del singular, sino también por el significado del verbo que genera un paralelismo entre la operación memorística del ensayista y la de Proust.

Las formas de incluirse en el texto son variadas: “La introspección proustiana se superpone con tanto ajuste –permítaseme esta manera de hablar estrechamente espacial y mecánica– al tiempo subjetivo y a los inasibles episodios de la ‘historia anímica’” (Guillot Muñoz, 1950: 215). El registro usado aquí evoca la oralidad, en lo que tiene de solicitud al destinatario del mensaje (la función apelativa de Jakobson).

Los giros en la inclusión del autor llegan a parecerse a los que se observaron en los textos de José Bergamín.<sup>135</sup> En algunos casos Guillot Muñoz introduce matices de duda: “Me parece que Proust, cuando ve un paisaje, un jardín con flores, una arboleda, una calle con una expresión arquitectónica unida a lejanías y efectos de luz, primero capta instantáneamente los elementos estéticos y afectivos del paisaje...” (1950: 231-232).

Otra vez recurre al mismo uso en “Modalidades del yo disociado”, donde se observa un tono de opinión, de concepto difícil de comprobar: “La disociación se produce también, me

<sup>133</sup> Una larga explicación por medio de la enumeración ocupa la mitad de una página, comienza: “La memoria proustiana, que parecería una infalible hipermnesia (pero sin la excitación morbosa que se le atribuye a ésta), lleva en sí misma lucidez inmediata, alcance para albergar lejanías que son masas de estados psíquicos, que vacilan entre lo real y la ficción...” (Guillot Muñoz, 1950: 216). En ella es fundamental el uso de la puntuación (coma, punto y coma), y de las conjunciones copulativas, para dar cohesión a un conjunto de ideas que podrían disponerse mejor en enunciados separados. En definitiva, hay una complicación en el estilo que remeda el de Marcel Proust.

<sup>134</sup> Como en el siguiente caso: “Las imágenes y el lirismo de la sonata de Vinteuil son más cavadas y decantadas y tienen más alcance por contigüidad que el precedente poema de Shelley y que todo lo que los románticos han dicho acerca de la música” (Guillot Muñoz, 1950: 233). Esta opinión del crítico adopta la forma de una inducción, la cual es imposible de corroborar. Anotamos otro ejemplo: “...esa pieza es lo más agudo que ha dado el lirismo simbolista de fines de siglo” (1950: 239).

<sup>135</sup> En el apartado 9.4.1, página 96 de esta tesis, al tratar sobre la imprecisión en las citas que introduce José Bergamín, se vio que algunas se manifiestan por medio del uso verbal en primera persona. Incluso usa el mismo verbo, “parecer”.

parece, cuando los existencialistas enfrentan el ‘sujeto epistemológico’ y el sujeto humano” (Guillot Muñoz, 1955: 91).

Finalmente, aparecen verbos de conformidad con el receptor, en tercera persona del plural: “...podemos ver en Proust que el recuerdo por su valor en sí, y sobre todo, por sus asociaciones inconscientes, es a la vez objeto e instrumento de conocimiento...” (Guillot Muñoz, 1950: 224).

También se observa el carácter autoral de los ensayos en la pregunta retórica, apelativa en su forma, aunque encierre una afirmación. Al tratar sobre la obra *Qui je fus* de Henri Michaux, dice que se observa una bifurcación de la personalidad y que se aprecia mediante los diálogos entre los diversos yo (Guillot Muñoz, 1955). Entonces plantea la pregunta retórica: “Además ¿es seguro acaso que esos yo actuen [sic] sucesiva y no simultáneamente? Por otra parte, el diálogo que se tiende entre esos yo configura una mudable relación entre los mismos” (Guillot Muñoz, 1955: 73).

En definitiva, Gervasio Guillot Muñoz despliega una serie de recursos que sitúan sus escritos en la interfaz de lo objetivo, formal y académico, con lo subjetivo del autor. Sus textos poseen una organización estructural que discurre del orden general al particular. Dispone marcos de discusión teórica que sirven como estado de la cuestión sobre los que edifica el desarrollo de su exposición, basada en la lectura fiel de los textos fuente, a los que cita con frecuencia. Hay, sin embargo, algunos rasgos de la estructura que rompen su cauce fluido, como los textos intercalados de Álvaro Guillot Muñoz.

La presencia del autor puede resumirse en las siguientes características:

- 1º) El Involucramiento con el tema objeto, que se verifica al tratar sobre Eluard y Aragón, poetas a los que les confiere una faceta épica, en tono con la época histórica vivida. La característica está descrita por Locke para los textos científicos, y también en Adorno y Real de Azúa, para el caso del ensayo.
- 2º) La inclusión de su experiencia vivencial en el ejemplo de la visita a Saint – Chapelle toma la forma de descripción literaria. Si bien no posee una estructura narrativa bien

definida, el comienzo puede remitirse a esa tipología textual.<sup>136</sup>

Un ejemplo más claro de lo narrativo está sobre el final del artículo y se extiende en tres párrafos. El punto de partida es un hecho histórico, la toma de Tombuctú.<sup>137</sup> Guillot Muñoz utiliza los verbos “recordé” y “he recordado”, que indican su actividad intelectual, acorde a la de Proust.

Estos pasajes pueden relacionarse con el uso de la narrativa que David Locke sitúa dentro de lo funcional para los textos científicos. También recuerda la posición de Roger Chartier analizada en el marco teórico.

<sup>136</sup> Dice así: “Más de una vez he creído encontrar una similitud entre los interiores góticos (determinadas perspectivas de las naves vistas de soslayo) y ese bajo bosque. Especialmente, he encontrado esa analogía las últimas veces que visité la Saint-Chapelle de París...” (Guillot Muñoz, 1950: 234).

<sup>137</sup> Se transcribe un extracto: “Más de una vez, durante la Segunda Guerra Mundial, al ver pasar a los negros soldados sudaneses por el bulevar Haussmann, delante de la casa de Proust (la casa de la célebre habitación revestida de corcho) recordé este pequeño episodio de la conquista de las inmensas tierras ecuatoriales” (Guillot Muñoz, 1950: 243).

## 11) Conclusiones

### 11.1) Confrontación de la hipótesis

En el capítulo 1.1 de esta tesis se propuso la importancia que pueden tener los estudios de revisionismo en la formación del conocimiento dentro del campo de las humanidades. En el apartado 2 se revisaron los antecedentes del tema propuesto, y se observó que hay relativamente pocos análisis de la enseñanza superior de la literatura en Uruguay. Con esta vista panorámica emprendimos la tarea de búsqueda documental y de textos que brindaran información referente a la enseñanza y la producción del conocimiento en el área de los estudios literarios académicos.

La hipótesis planteada considera la época y sus características, así como la condición “nueva” de la FHC. Se tuvo en cuenta que podrían subsistir resabios del siglo XIX en la retórica de los textos hallados, y en la manera de entender el abordaje de la literatura como objeto de análisis. Si bien la hipótesis plantea la posibilidad de dos corrientes o posicionamientos frente al hecho literario, uno científico y el otro no científico, dudábamos si los documentos aportarían los elementos de juicio suficientes para sostener esta primera intuición.

En este sentido la lectura de los Libros de Actas de la Facultad fue imprescindible, puesto que en ellos se produce si no una “disputa” (fue la palabra que utilizamos en la hipótesis), al menos un debate constructivo en torno del problema de cómo debe enseñarse la investigación en literatura.

Carlos Vaz Ferreira niega la investigación y proclama la gustación de la literatura. José Pedro Segundo y Justino Jiménez de Aréchaga critican duramente el proceder de los profesores de letras, que no enseñan según cánones de rigor metodológico y científico y se guían por criterios intuitivos e irracionales.

Relacionado con este debate hallamos el uso de términos específicos: “ciencia”, “investigación” y “laboratorio”, siempre tratando de la literatura, con lo cual el análisis de los documentos confirma esa veta científico positivista, de experimentación de campo.

De hecho, la crítica de José Pedro Segundo a los profesores José Bergamín y Gervasio

Guillot Muñoz genera una extensa discusión con agregado de escritos corregidos personalmente por el consejero, añadidos posteriormente al Libro de Actas. Hay alusión a notas de los profesores involucrados, está la participación de los consejeros estudiantiles, principalmente Esther Rosé. Todos estos elementos configuran uno de los asuntos más polémicos de la vida institucional de la facultad durante el período.<sup>138</sup>

No solamente se lee entre líneas qué es investigar y cómo hacerlo, sino cómo enseñar la literatura, a través del trabajo fiscalizado de los profesores. En principio los cursos no poseían lineamientos, currículos ni programas que guiaran los estudios, situación que cambió con la intervención del Consejo de Facultad, a través de la creación de los planes de estudio de cada disciplina y la fijación de formas de control como el cuaderno de clase introducido por José Pedro Segundo. Se pretendió el pasaje de una enseñanza libre, ejemplificada quizás por la figura de José Bergamín, a un modelo más planificado.

En este sentido, la figura de Segundo es importante, y su muerte en 1952 dejó un vacío que Roberto Ibáñez no llenó, a pesar de su criterio sistemático en el abordaje de los estudios literarios. En efecto, Ibáñez defiende a Bergamín en el Consejo y lo postula como profesor, actitud que muestra la complejidad de la literatura como objeto de estudio.<sup>139</sup>

El enunciado final de la hipótesis propuesta asevera que la condición científica puede leerse en las actas y en los artículos de la *Revista de la FHC*. Para estudiar este particular se recurrió a una bibliografía que contemplara la escritura científica como la literaria. El ensayo, por sus características, es un género que sirve para tratar sobre cualquier objeto de análisis. Los aportes canónicos de Adorno (2003) y Real de Azúa (2012) sirvieron en la delimitación de las características sobresalientes que pudieran comparecer en los artículos de la *Revista de la FHC*.

Los cánones de la escritura científica se atienden mediante diversos teóricos, con David Locke (1997) como eje principal en su postulado de matices comunes con la escritura

<sup>138</sup> Si bien la búsqueda hizo foco en los temas sobre literatura, para encontrarlos se revisaron los Libros de Actas de Facultad en toda su extensión y se puede decir que pocos temas se comparan con el debate aquí trabajado. El área de ciencias no parece haber generado más discusiones en este sentido.

<sup>139</sup> Ver el capítulo 7.2 de la tesis. La paradoja en la actitud de Ibáñez está en que su manera de investigar no coincide con la de Bergamín. Tal vez la faceta creadora del segundo y su renombre lo llevan a considerarlo importante para la enseñanza universitaria. Cabe preguntarse qué tan riguroso era Ibáñez en las cuestiones sobre pedagogía y didáctica de la literatura.

literaria. También Roger Chartier (2005) relaciona la narrativa histórica y su representación de la realidad con la forma narrativa. Coadyuva Tony Becher (2001), quien estudia las comunidades académicas y sus preferencias en el manejo estilístico y la inclusión de bibliografías y citas en pos de un trabajo riguroso de su producción. Sobre el devenir histórico de la ciencia y sus formas de validación hemos incluido palabras de Peter Burke (2002).

Se revisó la escritura de cada autor en busca de patrones estilísticos. Si bien aquí no se persigue la clasificación de los textos como “artículo académico científico” o “ensayo literario”, pueden observarse tendencias hacia uno u otro polo. Más significativa es, sin embargo, la presencia de ambas facetas en los cuatro escritores analizados.

Tanto Roberto Ibáñez como José Pedro Segundo fueron signados como precursores de la investigación académica en nuestro país.<sup>140</sup> Los dos escritores dan preponderancia a las pruebas documentales y la lectura fiel de las fuentes. Los textos que analizamos demuestran esta condición, pero presentan índices claros de lo subjetivo, y recurren a formas literarias de la composición.

El caso de José Bergamín responde al marco teórico propuesto para el ensayo. Sus escritos poseen características como la fragmentariedad, la pérdida del referente objeto y una subjetividad que deja ver al autor en cada momento. El proceder, basado muchas veces en el juego de palabras, es acorde con la concepción poética del autor y su negación de lo académico. No obstante, hay un hilo conductor de sus producciones, que más adelante reuniría en un libro al que se le agregan otros ensayos.<sup>141</sup>

Por último, Gervasio Guillot Muñoz presenta un polo académico, riguroso en la lectura y el acopio de pruebas documentales. También propone marcos analíticos para dar cuenta de su objeto de estudio y estructura los ensayos con un orden lógico. En contraste, incluye secciones de estilo descriptivo-narrativo de tono personal y hace juicios concluyentes y poco ortodoxos respecto de algunas obras literarias.

<sup>140</sup> Aunque en la actualidad solamente se reconoce a Roberto Ibáñez, estudiado en varias publicaciones, tratadas durante el capítulo 7 de esta tesis. En este aspecto importan los aportes de los Libros de Actas y el discurso de Sarah Bollo, retomado en el capítulo 8.

<sup>141</sup> *Fronteras infernales de la poesía* (1959), Madrid: Taurus.

Se ha pretendido la lectura de los artículos de la *Revista de la FHC* en contrapunto con la información que surge de los Libros de Actas de Facultad. En cierto grado se confirma el debate entre los academicistas y los escritores con estilo de autor. Tanto Bergamín como Guillot Muñoz presentan en sus aportes para la *Revista* elementos de análisis fundamentado en el conocimiento sólido y consideraciones personales más propias del género ensayístico. Pero también José Pedro Segundo incluye una sobredimensión de lo retórico, y hasta en Roberto Ibáñez se vislumbran rasgos estilísticos literarios.

### 11.2) Cumplimiento de los objetivos planteados

Objetivo general: “analizar los debates sobre investigación y enseñanza de la literatura que se encuentren en las fuentes”.

Frecuentemente se relaciona la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación con Carlos Vaz Ferreira y su ambición por crear una casa de estudios desinteresados dentro del ámbito universitario.

El rescate más interesante de esta tesis es la figura de José Pedro Segundo como maestro en el área de los estudios literarios. Él diseñó el primer Plan de la Licenciatura en Letras, y en general abogó por la formación de los “estudios seriados” dentro de la facultad. Ordenó el funcionamiento con sus “cuadernos de clase” e intentó instituir figuras de inspección como las que había re-fundado en la Sección de Enseñanza Secundaria con su proyecto del año 1927. Tenía un conocimiento sólido de la literatura y la consideraba una disciplina científica a la que acudían otras, como la gramática y la historia. Dentro de su línea pedagógica se destaca el apego al método de Gustave Lanson, en quien funda sus argumentaciones para atacar los seminarios de Bergamín y Guillot Muñoz.

Además de los aportes de Segundo, durante los capítulos 5 y 6 de esta tesis de maestría concurre la opinión de otros consejeros importantes, principalmente Clemente Estable y Justino Jiménez de Aréchaga. Las discusiones de estos actores en torno de la investigación y la enseñanza de la literatura (y otras disciplinas de la facultad), son analizadas en esos dos capítulos. El grado de cumplimiento del objetivo general es, entonces, bueno.

Primer objetivo específico: “analizar la actividad de la Facultad de Humanidades y Ciencias para los estudios literarios durante el período considerado (1945-1955).

Al tener en cuenta la única publicación oficial de la facultad y elegir entre sus artículos se logró observar cómo se producía el conocimiento en el área de Letras. La información rescatada de las actas aportó sobre los lineamientos pedagógicos y sobre la vida administrativa de la FHC. No obstante, el recorte operado en la selección de los artículos de la *Revista de la FHC* y las sesiones del Consejo, puede considerarse una debilidad de nuestra investigación. Lo ideal sería el completo estudio de los textos en un proyecto más amplio que considerara el campo académico literario uruguayo de la época. Para ello debiera incluirse el estudio del IPA, la otra formación de nivel terciario en literatura.

Segundo objetivo específico: “analizar el concepto de investigación sobre literatura que se maneja en las fuentes”

Al igual que el anterior ítem, este se encuentra parcialmente explicado en la confrontación de la hipótesis. El aporte más significativo está dado por la intervención de Segundo y Jiménez de Aréchaga como dos exponentes de la metodología científica, en contrapunto de Vaz Ferreira y Clemente Estable, quienes abogaban por una forma más distendida de la investigación, en un proceso natural que casi se daría por el mero contacto entre el profesor con el alumno en el laboratorio (en el caso de las ciencias).<sup>142</sup>

La aplicación de los modelos planteados durante el marco teórico a los escritos publicados por la *Revista de la FHC*, instruye acerca del tipo de investigaciones realizadas en la facultad durante el período 1945-1955. Como se dijo antes, la “ciencia” y la “poesía” están interconectadas en estas primeras producciones. Estas características, sin embargo, pueden ser herencia de la formación y el estilo particular de los autores, como veremos en el último punto.

Tercer objetivo específico: “detectar otras publicaciones de la FHC sobre investigación en literatura durante el período considerado”

<sup>142</sup> Acerca del pensamiento de Clemente Estable sobre las formas de la investigación, revisar la nota al pie de la página 49 de esta tesis.

Ninguno de los autores analizados debió su formación a la Facultad de Humanidades y Ciencias. Ya ejercían diversas formas de estudios literarios y enseñanza de la especialidad antes de fundada la repartición.

Sin embargo, debe considerarse la calidad de primeros formadores de los futuros egresados, en quienes se verificaría, en pureza, la verdadera producción intelectual de la FHC.

La *Revista*, como órgano oficial amparado por esta academia, de algún modo hizo suyo el discurso de los cuatro autores analizados en esta tesis, y validó sus posiciones teóricas respecto del asunto literario.

Si de la voz de los estudiantes se tratara, la publicación más interesante es la colección “Cuadernos de estudiante”, que publicó la facultad. Son trabajos monográficos presentados para la aprobación de los cursos, y entre ellos hay algunos de letras. La colección fue impulsada por Justino Jiménez de Aréchaga,<sup>143</sup> como forma de contemplar la producción intelectual de los cursantes, que consideraba no estaban a la altura de la *Revista*. De allí que, si bien la portada de estos libros lleva el nombre de la universidad y la facultad, hay una nota impresa en su parte interior: “La publicación de estos trabajos no compromete la opinión de la Facultad acerca de los temas tratados en ellos” (Calcagno, 1951).

La biblioteca de la FHCE conserva dos monografías de letras: *La creación artística en Marcel Proust* de Eneida Sansone (1950), y *Verlaine. El amor humano-El amor divino-L'art poétique*, escrita por Miguel Ángel Calcagno (1951) para el curso dictado por Gervasio Guillot Muñoz.<sup>144</sup>

<sup>143</sup> Se lee en la sesión del 4/6/1951: “El decano, pensando que muchos de los atisbos y aún de las realizaciones de los jóvenes alumnos no correspondían ser incorporados a las páginas más o menos solemnes de la Revista, tomó la generosa actitud de hacerlos publicar en fascículos más apropiados a las circunstancias, que han tenido un eco simpático entre todos” (LAFHC N°7 (230), 1951 (1): 204).

<sup>144</sup> No puede decirse certeramente si se trata de uno de los títulos atacados por J.P. Segundo. Podría ser la versión final de “Verlaine, con una introducción del simbolismo en general”. Una reconstrucción filológica tal vez arrojará resultados respecto de la huella del maestro Guillot Muñoz en este discípulo.

### 11.3) Recomendaciones

1º) Continuar el análisis de los Libros de Actas de Facultad para todas las disciplinas, en un estudio que considere la interdisciplinariedad.

2º) Ampliar la investigación respecto de la historia de la enseñanza y la investigación en el área de los estudios literarios académicos. Incluir en este proyecto el abordaje de otras instituciones y sus publicaciones, especialmente el IPA y sus “Anales del Instituto de Profesores Artigas”.

3º) Publicar los documentos históricos de la FHC.<sup>145</sup>

En suma: este trabajo de tesis supone un aporte respecto de los conceptos sobre investigación y enseñanza superior de la literatura en los años cuarenta. Puede ser útil para comparar el debate de la época con la construcción del conocimiento y los conceptos de investigación que se manejan actualmente.

<sup>145</sup> Por disposición del Consejo, los Libros de Actas serán publicados online por el Archivo Central Universitario, al igual que la *Revista de la FHC*, según informó el “Boletín de la FHCE” durante el año 2017. Sería conveniente extender la medida a la colección “Cuadernos de estudiante”, y otras producciones antiguas de la FHC.

## Bibliografía

### Libros, capítulos de libros y artículos consultados

- Adorno, T. (2003). “El ensayo como forma” en *Notas sobre literatura*. Madrid: Akal ediciones.
- Bajter, I. (2014). “Un libro privado. Historia de un fragmento” (Prólogo) en Roberto Ibáñez *Imagen documental de José Enrique Rodó. Un fragmento*. Montevideo: Biblioteca Nacional.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1977). “Introducción al análisis estructural de los relatos”, en Silvia Niccolini (ed.) *El análisis estructural*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Behares, L.E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: CSIC- UdelaR.
- Bergamín, J. (1961). *La decadencia del analfabetismo*. Disponible en: <<https://resurgimientocatolico.files.wordpress.com/2014/05/bergamin-la-decadencia-del-analfabetismo.pdf>> (Consultado el 15 de noviembre de 2017).
- Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Barcelona: Paidós.
- Cabrera, C. (2016). *Pertinencia de la formación en ciencias biológicas en la Universidad de la República: un análisis curricular y la opinión de sus egresados*. Tesis para la Maestría en Enseñanza Universitaria (CSE-UdelaR).
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Delio Machado, L. (2012). “La 'Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales': condiciones de su gestación”. *Revista de la Facultad de Derecho*, N°32, pp.125-141.
- Demarco Fernández, M., A. Urán de Repetto y A. Bacigalupe. (1978). *Índice acumulativo de la Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias*. Montevideo: EUBCA-UdelaR.
- De Saussure, F. (1999). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

- Duverger, M. (1991). “Métodos en ciencias sociales”, en Dante Turcatti (comp.), *Semestre Básico. Metodología y técnica del trabajo intelectual. Diseño de la investigación*. Montevideo: FHCE-UdelaR.
- Fustes Nario, J.M. (2016). *Las concepciones sobre la enseñanza de la lengua en la escena académica uruguaya entre 1920 y 1970*. Tesis para la Maestría en Ciencias Humanas, Opción Lenguaje, Cultura y Sociedad (FHCE-UdelaR).
- Grillo, R.M. (1999). *Exiliado de sí mismo: Bergamín en Uruguay 1947-1954*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida. Disponible en: <<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcjm281>> (Consultado en julio de 2017).
- Ibáñez, R. (1967). “El ciclo de Proteo”, en *Cuadernos de Marcha* (Nº1), Montevideo: Talleres gráficos “33”.
- Ibáñez, R. (2014). *Imagen documental de José Enrique Rodó. Un fragmento*. Montevideo: Biblioteca Nacional.
- Jakobson, R. (1988). *Linguística y poética*. Madrid: Cátedra.
- Kishlansky, M. (2003). “Cómo se lee un documento”, en *Fuentes de la historia universal I*. México: Thompson Learning.
- Lanson, G. (2003). “El método de la historia literaria”. *Literatura: teoría, historia, crítica*. Nº5, pp.163-194.
- “Ley de creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias”, en B. Paris (coord.) *Historia y memoria. Medio siglo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Montevideo: FHCE-UdelaR, pp.193-195.
- Lepre, C. (2016). “Función y significados de los verbos de percepción en las monografías de grado”, en B. Gabbiani y V. Orlando (coord.), *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*. Montevideo: CSE-CSIC-UdelaR, pp.123-136.
- Locke, D. (1997). *La ciencia como escritura*. Madrid: Frónesis Cátedra, Universitat de València.
- Mántaras Loedel, G. y J. Arbeleche. (1995). *Panorama de la literatura uruguaya entre 1915 y 1945*. Montevideo: Academia Nacional de Letras.
- Monné, M. (2008). “La revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias”, en P. Rocca y D. Vidal (eds.), *Revistas culturales uruguayas: (siglo XX). Estudios e índices II*. Montevideo: SADIL-FHCE-UdelaR. Disponible en: <[http://www.fhuce.edu.uy/revista\\_SADIL/contenido/textos/mariana\\_monne.htm](http://www.fhuce.edu.uy/revista_SADIL/contenido/textos/mariana_monne.htm)> (Consultado el 15 de octubre de 2016).
- Narvaja de Arnoux, E., M. Di Stefano y C. Pereira. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUdeBA.

- Oddone, J. y B. Paris. (2010). *Historia de la Universidad de la República. Tomo II. La Universidad del militarismo a la crisis 1885-1968*. Montevideo: Ediciones Universitarias-UdelaR.
- Oreggioni, A. (dir.). (2001). *Nuevo diccionario de la literatura uruguaya 2001*. Montevideo: Banda Oriental.
- Paris, B. (1969). “La Universidad”, en *Enciclopedia Uruguaya* (Nº49). Montevideo: Arca.
- Porrini Beracochea, R. (1995). “Los precursores. La creación y primer perfil de la Facultad de Humanidades y Ciencias hasta la revisión de 1956-1958”, en B. Paris (coord.), *Historia y memoria. Medio siglo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Montevideo: FHCE-UdelaR, pp.7-43.
- Rama, A. (1948). “Discutero universitario”. *Clinamen*, N°5, pp.56.
- Rama, A. (1959). “Testimonio, confesión y enjuiciamiento de 20 años de historia literaria y de nueva literatura uruguaya”, en *Marcha* (2ª sección) N°966, 3/7/1959.
- Rama, A. (1972). *La generación crítica 1939-1969. I Panoramas*. Montevideo: Arca.
- Real de Azúa, C. (2012). *Antología del ensayo uruguayo contemporáneo*. Montevideo: Ediciones universitarias, UdelaR.
- Renkema, J. (2009). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Rocca, P. (2004). *El 45 (entrevistas/ testimonios)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Rocca, P. (2009). “Prólogo” de los *Escritos de Gervasio Guillot Muñoz*. Montevideo: Biblioteca Artigas.
- Rocca, P. (ed.). (2009). *Revistas culturales del Río de la Plata. Campo literario: debates, documentos, índices (1942-1964)*. Montevideo: CSIC-UdelaR.
- Rocca, P. (ed.). (2012). *Revistas culturales del Río de la Plata. Diálogos y tensiones (1945-1960)*. Montevideo: CSIC-UdelaR.
- Ruiz, C. (1993). “Aproximación teórica al discurso crítico literario: Alberto Zum Felde”, en A. Elizaincín e I. Madfes (comps.), *Análisis del discurso*. Montevideo: FHCE-UdelaR, pp.191-196.
- San Román, G. (1999). “Emir Rodríguez Monegal versus Roberto Ibáñez: Las rivalidades de la crítica y las andanzas del *Diario de viaje a París de Horacio Quiroga*”. Montevideo, Boletín de la Academia Nacional de Letras, N°5. Disponible en: <[http://www.mec.gub.uy/academiadeletras/boletines/05/SRoman.htm#\\_ftnref4](http://www.mec.gub.uy/academiadeletras/boletines/05/SRoman.htm#_ftnref4)> (Consultado el 5 de agosto de 2017).
- Sartre, J.P. (1967). *¿Qué es la literatura?* Buenos Aires: Losada.

- Segundo, J.P. (1936). *Por la restauración de la cultura universitaria*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.
- Taylor, S.J. y R. Bogdan. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T.A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Vaz Ferreira, C. (1957). *Estudios pedagógicos*. Montevideo: Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay.
- Vaz Ferreira, C. (1963). *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza (vol.3)*. Montevideo: Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay.
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

### Fuentes consultadas

#### Artículos de la Revista de la FHC citados por autor

- Bergamín, J. (1950). "Moralidad y misterio de Don Juan (Lo que va del hombre al nombre)". *Revista de la FHC*, N°5, pp.99-128.
- Bergamín, J. (1952). "Rojas, mensajero del infierno. Releyendo *La Celestina*". *Revista de la FHC*, N°9, pp.61-74.
- Bergamín, J. (1953). "Fronteras infernales de la poesía". *Revista de la FHC*, N°11, pp.43-68.
- Bergamín, J. (1954). "Fronteras infernales de la poesía. Shakespeare, Cervantes y Quevedo". *Revista de la FHC*, N°13, pp.95-130.
- Bollo, S. (1952). "José Pedro Segundo". *Revista de la FHC*, N°9, pp.11-13.
- Castellanos, D. (1951). "Respuesta del Dr. Daniel Castellanos a la solicitud de informes para el concurso de Lengua y Literatura Griegas en la Facultad de Humanidades y Ciencias". *Revista de la FHC*, N°7, pp. 20-34.
- Guillot Muñoz, G. (1950). "El bajo bosque proustiano". *Revista de la FHC*, N°5, pp.211-243.
- Guillot Muñoz, G. (1955). "Modalidades del yo disociado". *Revista de la FHC*, N°14, pp.71-95.

Ibáñez, R. (1953). “La novela de Eduardo Acevedo Díaz”. *Revista de la FHC*, N°10, pp.69-85.

Artículos de la *Revista de la FHC* (autor corporativo: Universidad de la República)

Universidad de la República. (1947). “Acto inaugural de la Facultad de Humanidades y Ciencias”. *Revista de la FHC*, N°1, pp.11-18.

Universidad de la República. (1947). “Lección inaugural de la Cátedra de Biología Experimental”. *Revista de la FHC*, N°1, pp.19-38.

Universidad de la República. (1947). “Ley de creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias”. *Revista de la FHC*, N°1, pp.8-10.

Universidad de la República. (1948). “Sobre los planes de estudio”. *Revista de la FHC*, N°3, pp.5-11.

Universidad de la República. (1951). “Investigaciones originales”. *Revista de la FHC*, N°7, pp.16-20.

#### Otras fuentes consultadas

Segundo, J.P. (1945). “Introducción”, en *Obras completas de José Enrique Rodó*. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, pp. 5-78.

#### Actas de la FHC referidas y citadas

LAFHC N°1 (1945-1946): acta N°3 (21/11/1945); acta N°4 (28/11/1945)

LAFHC N°2 (1946): acta N° 25 (8/5/1946); acta N°52 (11/11/1946)

LAFHC N°3 (1947): acta N°61 (12/3/1947); acta N°63 (26/3/1947); acta N°71 (4/6/1947)  
acta N°80 (26/8/1947); acta N°84 (30/9/1947); acta N°88 (28/10/1947); acta 91  
(14/11/1947)

LAFHC N°4 (1948): acta N°120 (10/8/1948); acta N°122 (14/9/1948)

LAFHC N°5 (1949): acta N°141 (15/3/1949); acta N°144 (5/4/1949); acta N°145  
(26/4/1949); acta N°150 (7/6/1949); acta N°162 (27/9/1949)

LAFHC N°7 (1951) tomo 1: acta N°219 (16/3/1951); acta N°230 (4/6/1951)

LAFHC N°8 (1952) tomo 2: acta N°345 (14/11/1952)

## Abreviaturas y siglas utilizadas

CSE (Comisión Sectorial de Enseñanza)

CSIC (Comisión Sectorial de Investigación Científica)

FHC (Facultad de Humanidades y Ciencias, primer nombre de la actual FHCE)

FHCE (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación)

LAFHC (Libro de Actas de la Facultad de Humanidades y Ciencias) \*

*Revista de la FHC- Revista* (Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias)

SADIL (Sección de Archivo y Documentación del Instituto de Letras)

UdelaR (Universidad de la República)

UR (Universidad de la República; también aparece referida como Universidad de Montevideo en los LAFHC. Corresponden a variantes antiguas en la denominación de la UdelaR

(\*) **Nota aclaratoria:** Para citar los Libros de Actas de la FHC se utiliza la siguiente nomenclatura, por ejemplo: (LAFHC N°5-141, 1949: 17), en donde se consigna el nombre del documento con la sigla antes referida (autor corporativo), seguido del número del volumen citado y, separado por un guión, el número del acta citada. En los años en que se emitió más de un tomo del Libro, se da cuenta del número del tomo entre paréntesis, situándolo después del número de volumen, por ejemplo; “N°8 (1)”. Luego se especifica el año y el número de la página según las normas de la APA. En cada caso se refiere la fecha del acta correspondiente en el cuerpo del texto, durante la exposición. También se aclara a qué consejeros corresponden los conceptos citados.

## Anexos

### A) Transcripción de textos ubicados en las actas de la FHC

A1) Pasaje de la alocución de Carlos Vaz Ferreira en la que se arroga el mérito de la creación de la FHC. Sesión del Consejo del día 25/4/1952 (LAFHC N°8 (1)-271, 1952: 116-118)

“El consejero Vaz Ferreira manifiesta que lo que va a decir lo dirá una sola vez para no ocuparse nunca más de este asunto, y que trae escrito lo que quiere decir, con el fin de que, así como está se pase directamente al acta.

El consejero Vaz Ferreira lee la siguiente exposición: “A propósito de la exposición del señor Rector, que ha sido traída a este Consejo, estoy en el caso de expresar lo siguiente: Cuando después de haber creado yo esta Facultad, tras una lucha constante y penosísima de treinta años, me hicieron Director de ella, me entregué por completo a la organización de la Facultad, colaborando con el Consejo, muy competente, que fué designado. Debí dirigirla con un presupuesto precario, cuya mitad debía ser absorbida por gastos ajenos a la enseñanza misma, tales como sueldos de empleados, adquisición de útiles, etc. Conseguí para el funcionamiento de la Facultad el local del Ateneo y en él desarrolláronse las primeras actividades de la Facultad hasta que para ella fué destinado este edificio.

Era en los tiempos del Rectorado del doctor Varela y yo, entonces, dedicaba lo principal de mis actividades, a mi cargo. Asistía al Consejo Central Universitario, a pesar de que algunos creían que sólo me correspondía esa obligación cuando se trataban asuntos que interesaran a mi Facultad [...] Ahora, después de pasado un tiempo en que fuí ajeno a la Facultad, el Consejo Central, designándome miembro de esta Facultad, me puso en condiciones según un Reglamento emanado de aquella misma autoridad, de ser candidato al Decanato. Y, naturalmente, dado el hecho de que yo creé la Facultad, y tengo conciencia de sus fines; dado el hecho de que ella se me dió con presupuesto precario, y que ahora es posible, en mucho mayor grado cumplir esos fines, no rechazaría el cargo, si con él fuera honrado.”

A2) Proyecto de “cuaderno de clase” aprobado por el Consejo durante la sesión del 27/9/1949 (LAFHC N°5-162, 1949: 107-108)

“A continuación se aprueba el proyecto sobre Cuaderno de clase presentado por el doctor José Pedro Segundo, cuyo texto es el siguiente: 1°. Todo profesor encargado de un curso cualquiera por la Facultad de Humanidades y Ciencias, estará obligado a llevar un “Cuaderno de Clases” el que será puesto a su disposición por la respectiva Oficina; [sic] 2°. El “Cuaderno de Clase” será anotado personalmente por el profesor y en él se apuntarán, una vez terminadas las tareas del día, los temas abordados en el curso así como los trabajos cumplidos en el mismo, tanto por el catedrático como por sus colaboradores o los propios alumnos asistentes; 3°. A los fines de esta ordenación pedagógica y administrativa, bastará anotar sintéticamente el asunto general estudiado con el punto concreto sobre el cual haya recaído particularmente el esfuerzo de la clase; 4°. Cuando se trate de las sesiones de laboratorio o seminario, regirán las mismas prescripciones que para una clase normal: la distribución individual de tareas que alguna vez deberá hacerse, no obstará a su señalamiento suficientemente determinado en el “Cuaderno” respectivo; 5°. La anotación de cada clase deberá indicar el mes, la fecha y el día de cada sesión de trabajos realizados, de modo que ellos ofrezcan, sin mayores rebuscas, el proceso corriente de [sic] curso; 6°. Los “Cuadernos de Secciones” serán custodiados en la Secretaría de la institución. Los señores Profesores no podrán retirarlos de ésta o de la sede donde se verifican sus labores docentes y aquellos quedarán siempre a disposición de las autoridades universitarias. 7°. Como la historia sumaria de las tareas cumplidas en el curso, interesa por igual a los encargados del mismo, a los estudiantes y autoridades de la Facultad, éstas abrigan el convencimiento que los señores profesores pondrán de su parte la dosis de buena voluntad y el espíritu de ponderada colaboración requeridos para el mejor desempeño de los cometidos educacionales y morales de la institución.”



A3) Pasaje del acta N°25 del 8/5/1946, referente a la contratación de Roberto Ibáñez. (LAFHC N°2- 25, 1946: 3)

“Por su parte, el Doctor Jiménez de Aréchaga recuerda al profesor Roberto Ibáñez, que actualmente trabaja en el archivo Rodó, y a quien podría encargarse un curso sobre Literatura Americana. Expresa que el señor Ibáñez le ha significado su propósito de estudiar en sus clases a cuatro escritores americanos: Martí, Darío, Herrera y Reissig y Rodó.

El Doctor Segundo manifiesta que desea no opinar sobre el particular (,) pues se le encomendó la publicación de los impresos y de los inéditos de Rodó con el señor Zubillaga e ignora cómo ha sido entregado aquel archivo al señor Ibáñez.<sup>146</sup>

El Doctor Regules informa al Consejo y al Doctor Segundo de la manera cómo se ha procedido al respecto, habiendo constancia de que la entrega de ese archivo para su estudio ha sido hecha por intermedio de la Biblioteca Nacional.

El señor Director pone a consideración la propuesta del nombramiento del profesor Ibáñez y siendo apoyada la moción es puesta a votación resultando afirmativa.”

<sup>146</sup> La coma que aparece entre paréntesis está agregada con lápiz en el documento original.

A4) Pasaje del acta N°71 del 4 de junio de 1947, referente al viaje de especialización de Roberto Ibáñez a Europa (LAFHC N°3-71, 1947: 42-43)

“El Doctor Jimenez de Aréchaga mociona para que se le confíe al profesor de la Facultad, señor Roberto Ibáñez una misión oficial honoraria para que realice en Francia y en Italia, estudios sobre “Diagnosis de manuscritos”, técnica a la cual ha destinado dicho profesor, en nuestro país, señalados esfuerzos; fundamentando esta moción, expone brevemente dicho Consejero, diversos aspectos de la labor realizada por el Profesor Ibáñez en esa disciplina, de cuyos resultados ha expuesto interesantes muestras en su aula de la Facultad en el estudio que ha consagrado al poeta Julio Herrera y Reissig.

El Consejo acuerda conceder al Profesor Ibáñez la misión oficial propuesta, por el término de dos años a contar desde el primero de noviembre próximo, con carácter honorario y se resuelve solicitar al Profesor, porque así lo exige el interés de la Facultad, un informe sobre los estudios que se le confían.”



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

A5) Pasaje del acta N°345 del 14 de noviembre de 1952, donde se lee un informe de la “Comisión de Revista” en el que se censura a Juan Meo Zilio por cometer plagio (LAFHC N°8 (2)-345, 1952: 349)

“El consejero Ibáñez se refiere a un despacho de la Comisión de Revista relativo a un trabajo de traducción hecho por el señor Juan Meo Zilio, despacho en el que la Comisión ha resuelto desechar la publicación de aquel trabajo por las razones que en el mismo despacho se indican. Pide que se haga llegar a conocimiento de todos los consejeros ese despacho. Pregunta si puede hacerse la lectura ahora mismo. Así queda entendido y se da lectura al siguiente despacho: “Leído el oficio en que el señor Meo Zilio pide se reconsidere la resolución adoptada en octubre de mil novecientos cincuenta y dos, la Comisión, después de un detenido estudio del trabajo que firma la mencionada persona, resuelve por unanimidad no publicarlo: 1°. en virtud de los errores de forma y aún de información discernidos en el mismo; 2°. Porque la introducción, las notas y la guía bibliográfica proceden, sin que el señor Meo Zilio lo especifique, de la obra de H. Malcovati (Ero e Leandro, Edición crítica, Milán, 1947.) 3°. porque el texto español que el señor Meo Zilio afirma haber traducido del griego es, fundamentalmente, una traslación del italiano. (Vide la citada obra de Henrica Malcovati)”. Firmado. Emilio Oribe, Roberto Ibáñez, Rodolfo V. Tálice, Rodolfo Méndez Alzola y Romeo González.”



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

A6) Pasajes del acta N° 309 del 13 de febrero de 1953, en los que Roberto Ibáñez postula y defiende la candidatura de José Bergamín como profesor de seminario de investigaciones de la materia Lengua y Literatura Españolas (LAFHC N°9, 1953: 11-13)

“El Decano pone a consideración del Consejo los proyectos presentados por el Consejero Ibáñez, que se transcriben a continuación:

1°.) Destínase la suma de cuatro mil doscientos pesos del rubro 8.03 del It.17.11 del Presupuesto General de Gastos correspondientes al año mil novecientos cincuenta y tres, para que el profesor José Bergamín dirija un Seminario de Investigaciones Originales en Literatura Española. [...] Los fundamentos de estos proyectos serán expuestos por el señor Consejero Roberto Ibáñez en la sesión correspondiente.

El Consejero Ibáñez manifiesta que en la sesión anterior se refirió a estas situaciones y expresa que, en realidad, no existe necesidad de insistir sobre las cualidades excepcionales del escritor José Bergamín ni en la importancia, también excepcional, que su incorporación en la forma proyectada traería para la Facultad. Agrega por otra parte, que el obtener que una personalidad de renombre internacional concentre en esta Casa de estudios sus esfuerzos y sus estudios, traerá como consecuencia el que se obtengan resultados de gran valor tanto desde el punto de vista de la docencia como de la investigación propiamente dicha. [...] El Consejero Oribe expresa que vota las dos mociones y adhiere a las manifestaciones hechas por el Consejero Ibáñez [...] Entiende que cuando se tiene conciencia de los valores y cuando éstos se destacan claramente, no hay que ocuparse en invocar detalles referentes a la forma o el modo cómo estas personas deben ser incorporadas al centro de actividad de una institución de la naturaleza de esta Facultad. Está seguro que en lo que respecta al profesor Bergamín, lo que vale de por sí es el prestigio que tiene en el mundo de las letras, el éxito con el alumnado que lo sigue, y esto permitirá que su acción en la Facultad sea beneficiosa, y hasta se atreve a manifestar que una decisión de esta naturaleza tomada por el Consejo, es como una especie de salvación de nuestro futuro en lo que se refiere a la consideración de los valores reales de una personalidad. [...] El Consejero Cayota hace algunas precisiones referentes a cuánto asciende en este momento el rubro que se piensa afectar, y pregunta si en realidad el Consejo está en condiciones legales de poder disponer desde ahora de las sumas proyectadas para apoyar los trabajos de los profesores Bergamín y Espínola. [...] Agrega

entonces que sin perjuicio entiende que de todos modos el principio del llamado a aspiraciones debe regir aún en estos casos [...]

El Consejero Ibáñez contesta las observaciones del Consejero Cayota diciendo que primero, un llamado a aspiraciones no podría hacerse sin cometer una irreverencia para una personalidad como Bergamín. La situación de este profesor es una situación sin precedentes; y segundo, que en cuanto al profesor Espínola se trata solamente de una reincorporación al cuerpo docente de la Facultad, y esto no es sino un acto de justicia que está por encima de todo proceso reglamentario del llamado a aspiraciones.”



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## B) Transcripción de documentos ubicados en la *Revista de la FHC*

B1) Proyecto de plan de estudios aprobado por el Consejo de la Facultad de humanidades y ciencias (Revista de la FHC N°3, agosto de 1948: 7-8)

“Sección Letras

1.er curso.- Lengua y Literatura Griegas, I; Lengua y Literatura Latinas, I; Lengua y Literatura Españolas, I; Lengua y Literatura Francesas; Lengua y Literatura Italianas; Historia de España (Edad Media y Moderna).

2.º curso.- Lengua y Literatura Griegas, II; Lengua y Literatura Latinas, II; Lengua y Literatura Españolas, II; Introducción a la Filosofía, Psicología; Historia (un curso a elección del estudiante).

3.er curso.- Lengua y Literatura Griegas, III; Lengua y Literatura Latinas, III; Lengua y Literatura españolas, III; Lingüística Clásica; Lógica; Historia del arte; Estética.

4.º curso.- Lengua y Literatura Griegas, IV; Lengua y Literatura Latinas, IV; Literatura Uruguay; Lingüística Romance; Literatura de la Europa Septentrional; Estética.

Se aplican, en cuanto al ingreso, alumnos, pases de años o cursos, grados, etc., las mismas disposiciones, en lo que sean aplicables, del Plan de Estudios de la Sección de Historia.

Recomendaciones especiales.

1.º- No obstante la admisión a que se refiere el inc. 1.º (ver el plan de Historia) el profesor de cualesquiera de los cursos de esta sección podrá declarar obligatorios nuevos estudios del idioma materno a aquellos alumnos que exhiban deficiencias notorias en el empleo de la lengua nacional.

2.º- Además de la exposición de los asuntos del curso la tarea de los profesores en las clases de letras y literatura consistirá, de acuerdo con la metodología respectiva, en la explicación de textos, en el cumplimiento de los ejercicios prácticos que sean de rigor en instituciones de esta índole y en la corrección de los trabajos de los alumnos.

3.º- El estudio de las lenguas precederá, necesariamente, al de la literatura respectiva, y deberá comprobarse que los alumnos poseen el idioma en la calidad y extensión necesarias

para la inteligencia de la misma literatura.

4.º- Los cursos de seminario o de laboratorio se desarrollarán de acuerdo con las posibilidades de la facultad, en materia de archivos, bibliotecas, laboratorios, etc.”

Se transcribe a continuación el texto de los requisitos de ingreso y pasaje de grado del Plan de Historia:

*“Ingreso.-* Con el título de bachiller o el de maestro normalista u otro que se considere equivalente. Si el aspirante carece de tales títulos podrá ser admitido si los profesores de la Facultad se cercioran de su competencia, y así lo aconsejan.

*Pasaje de cursos.-* Trabajos escritos fiscalizados por los profesores, y, en su caso, informa del Director del Instituto.

*Cursos.-* Son de enseñanza *superior*. No se puede contemplar en ellos la menor preparación de los alumnos.

*Alumnos.-* Son regulares u oyentes. Los oyentes tienen libre acceso a todos los cursos, menos a los trabajos en el Instituto. Podrán también asistir a los trabajos en el Instituto personas que no hayan cursado estudios como alumnos regulares, siempre que el Director del Instituto estime que poseen preparación bastante como para intervenir en esas actividades.

*Certificados.-* Se expedirán certificados de asistencia y de trabajos. Cumplidos los cuatro años, mediante la preparación de una tesis original que deberá ser defendida ante el Tribunal se obtendrá el grado de Licenciado en Historia.

*Cursos auxiliares complementarios.-* No integran el plan permanente. Habrá los que el Consejo acuerde establecer.”

C) Lista de los artículos sobre literatura publicados entre 1947 y 1955 <sup>147</sup>

1947- Gorgias De Leoncio, “Traducción del griego del prof.Armin Shlaeffrig” N°2, pp.267-271.

1948- Carlos Sabat Ercasty, “Unidad y dualidad del sueño y de la vida en la obra de Miguel de Cervantes Saavedra” N°3, pp.23-37.

1949- Werner Bock, “Segundo centenario del nacimiento de Goethe”, N°4, pp.10-21 <sup>148</sup>

1949- Emilio Oribe, “Góngora y Mallarmé. El conocimiento absoluto por la palabra” (traducción y comentarios de un texto de Milner Zdislas), N°4, pp.37-50.

1950- José Bergamín, “Moralidad y misterio de Don Juan”, N°5, pp.99-128.

1950- Gervasio Guillot Muñoz, “El bajo bosque proustiano”, N°5, pp.211-243.

1951- Olaf Blixen, “Poesías selectas de Cátulo (traducción)”, N°7, pp.178-201.

1951- Luce Fabbri, “Interés literario de las obras menores”, N°7, pp.141-165.

1952- José Bergamín, “Rojas, mensajero del infierno”, N°9, pp.61-74.

1952- Olaf Blixen, “Cátulo (traducción)”, N°9, pp. 260-283.

1953- José Bergamín, “Fronteras infernales de la poesía (1)”, N°11, pp.43-68.

1953- Umberto Cianciòlo, “Dos ensayos sobre literatura italiana contemporánea”, N°11, pp.69-110.

1953- Roberto Ibáñez, “La novela de Eduardo Acevedo Díaz”, N°10, pp.69-85.

1953- Carlos Scaffo, “Los poemas del pesimismo heroico”, N°10, pp.95-126.

1954- José Bergamín, “Fronteras infernales de la poesía (2)”, N°13, pp.95-130.

1954- Luce Fabbri, “El antistilnovismo de Cecco Angiolieri”, N°12, pp.13-50.

<sup>147</sup> Elaborada de acuerdo con Demarco et al. (1978) y Monné (2008), y ampliada mediante nuestra investigación.

<sup>148</sup> Este texto se encuentra junto a otros, en la sección titulada “Crónica”. Por tal motivo, las monografías antecedentes no lo consignan como un artículo. Demarco, para la confección de su índice, excluye los escritos de la crónica. Por su parte Monné lo incluye bajo el título “Centenario de la universidad” que es el que luce al principio del número 4 de la revista, en el índice general. Por lo demás, el autor fue profesor de la facultad durante el año 1946, y al iniciarse la actividad de la *Revista de la FHC* envió una nota al Consejo (Libro de actas de la FHC N°2, 82, 11/11/1946) expresando su interés en participar de la publicación. El presente es, no obstante, el único texto de Werner Bock en la gaceta.

1954- Emilio Oribe, “La inteligencia y la fuente (poema)”, N°12, pp.5-12.

1955- Luce Fabbri, “Las corrientes de crítica e historiografía en la Italia actual”, N°14, pp.231-288.

1955- Guillot Muñoz, “Modalidades del yo disociado”, N°14, pp.71-95.

*Las Piedras, octubre de 2016 - diciembre de 2017.*



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación