

Introducción

Narrar otra Modernidad

Cuando Wilhelm Meister, al final de una de las novelas que fundan el *Bildungsroman* —*Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* (1795-1796)— descubre que toda su formación ha sido pautada y dirigida por una comunidad filantrópica que responde al nombre de Sociedad de la Torre, y que incluso puede leer su propia historia en unos legajos que la pronosticaban, lejos de sentirse aliviado y asegurado por la coherencia de su trayecto propedéutico, advierte lo ilusorio de sus decisiones y la condición aparente de una realidad en la que confiaba. De forma casi opuesta, cuando el Heinrich von Ofterdingen de la novela homónima de Novalis (1802) encuentra en una gruta el libro que explica una historia muy parecida a la suya, la sensación de correspondencia afianza el sentido de su itinerario. Como tercera vía, el Fabio Cáceres de *Don Segundo Sombra* (1926) recibe una carta al final de la novela que le hace descubrir su verdadera identidad y clausura su aprendizaje gaucho, para convertirse en su negativo: un terrateniente letrado que encarna el progreso, y se guía por nociones y valores contrarios a los del *primitivismo* de su mentor. En los tres ejemplos, la función contradictoria que cumple el elemento revelador de la identidad —legajos, libro, carta— nos induce a pensar que la maduración del protagonista como trama es un elemento importante,

pero que aquello que vincula a las tres obras con la especificidad de la novela de formación como subgénero estriba sobre todo en la exploración de una libertad incierta y de las consecuencias de la socialización del individuo.

Ese difícil encaje del individuo en la sociedad burguesa posrevolucionaria es el que muestra el aprendizaje de Rastignac en *Père Goriot* (1834-1835), marcado por la necesidad de escrutar y dominar los códigos y signos que gobiernan la ciudad moderna, la gran capital. Sin saber cómo acercarse a las damas, en qué momento solicitar una invitación, o los requisitos para acceder a un salón privado, Rastignac solo muestra la inadecuación de sus modales ingenuos de provinciano: solo el aprendizaje de los códigos de la sociedad urbana le convertirá en un *parvenu*, capaz de desafiar las imposiciones de la sociedad. De un modo análogo, el Silvio Astier, de *El juguete rabioso* (1926), trata de escabullirse y medrar entre costumbres y signos que le resultan cada vez más grotescos e ilegibles. Su huida final al sur explica un aprendizaje truncado. Frente a esa salida del plano, encontramos el desafío pasivo de los códigos sociales que pone en liza el relato de aprendizaje del Toto de *La traición de Rita Hayworth* (1968), un mosaico fragmentado de monólogos que discuten la estabilidad misma de la comunicación. De nuevo, en los tres casos, lo fundamental no estriba tanto en la estructura narrativa del relato como en la necesidad que muestra el protagonista de interpretar los signos de una socialización crecientemente compleja y contradictoria.

En tal sociedad, las instituciones tradicionales, como la escuela, tienen una función modeladora, aunque muchas veces asumen un papel de contención de lo heterogéneo, cuando no de represión. Frente a la normatividad social de la escuela, el camino formativo del protagonista jalona batallas, huidas y rebeldías. En direcciones divergentes, tal conflicto es central en novelas de formación como *El joven Törless* (1906), *Retrato del artista adolescente* (1914), *La ciudad y los perros* (1963) o *Ciencias morales* (2006). Lo que las adscribe a una misma familia novelística tiene que ver con la condición crítica y corrosiva del relato de aprendizaje de un sujeto moderno, marcado ya por la imposibilidad de los discursos unívocos y, en consecuencia, por la necesaria precariedad de las verdades aprendidas. Es a partir de esos

problemas comunes como podemos establecer un relato crítico sobre la novela de formación en la tradición hispanoamericana, que identifique continuidades respecto a la forma europea, a la vez que muestra sus distancias, su condición difusa, la naturaleza divergente de sus transformaciones y soluciones.

La novela de formación aparece en la tradición hispanoamericana en las primeras décadas del siglo xx como desembocadura de formas narrativas centrales en el siglo anterior: *Don Segundo Sombra* remodela la poesía gauchesca; *El juguete rabioso* entronca con la tradición picaresca; e *Ifigenia* (1924-1930) desactiva y resitúa las novelas nacionales de las repúblicas recién independizadas que buscan un relato colectivo propio. Para todas ellas, la novela de formación no plantea una ruptura con los géneros previos, sino una estrategia formal más adecuada a los nuevos desafíos sociales e históricos y a las transformaciones del campo literario. Más adelante, el medio siglo va a utilizar la pluralidad de voces y discursos que pone en juego la formación del protagonista para describir un panorama de creciente complejidad social, y alumbrará novelas de formación como *Las buenas conciencias* (1959), *La traición de Rita Hayworth* o *Un mundo para Julius* (1970). Finalmente, en los alrededores del *boom*, cuando la tradición hispanoamericana empieza a ser reconocida y reconocible, parece que la novela de formación comienza a diluirse en estrategias narrativas más eficaces para los nuevos tiempos, como el testimonio o la autobiografía. Y, no obstante, novelas como *El país de la dama eléctrica* (1984), *Mala onda* (1991) o *Las batallas en el desierto* (1981), serán las primeras que aludan a otros relatos de formación hispanoamericanos, como *Juvenilia* o *La ciudad y los perros*.

La novela de formación, por lo tanto, describe una presencia precaria e intermitente en la tradición hispanoamericana, sin una conciencia clara de género narrativo distinguible, y, aun así, desarrolla un papel fundamental en la modernidad narrativa de esta tradición y en su reconocimiento como parte de la literatura occidental. El trayecto de la novela de formación en las letras hispanoamericanas aparece como escenario privilegiado de una negociación alternativa con la Modernidad social y literaria. Para discernir esa aparente paradoja es preciso preguntar cómo y para qué aparece el *Bildungs-*

roman y la novela de formación europea a caballo de los siglos XVIII y XIX, y hasta qué punto se distancia de los relatos de aprendizaje anteriores, pues leer la novela de formación hispanoamericana casi siempre ha significado plantear algún tipo de revisión del modelo europeo.

Desde que Edna Aizenberg caracterizara *Ifigenia* de Teresa de la Parra como “*Bildungsroman* fracasado” en 1985, el uso de rúbricas parecidas, como las de *antibildungsroman*, *novela de deformación* o *novela de antiformación*, se ha intensificado en la tradición crítica hispanoamericana reciente (Accetto 2014; Gómez Viu 2005; González 2020; Karafilis 1998; Oliver 2011; etc.). La novela de formación hispanoamericana suscitaría, entonces, la imposibilidad o resistencia a replicar el modelo europeo. Cabría preguntarse, pues, ¿qué modelo europeo discute la novela de formación hispanoamericana?

Esta pregunta se responde de forma formularia en la mayoría de los ensayos. Así, se plantea como modelo tradicional (o clásico, o canónico) el *Wilhelm Meister* de Goethe, indiscutible en la tradición alemana, pero apenas conocido en el siglo XIX americano, o tal o cual novela de Dickens o Stendhal aisladamente como punto de partida general para fundamentar el análisis de la tradición hispanoamericana; se presupone que la novela de formación narra el proceso de maduración de un joven hasta que alcanza la integración exitosa en la sociedad, tomando como base la discutible y ampliamente discutida definición del género que Wilhelm Dilthey propuso en 1906, aun si justamente dicha integración es uno de los núcleos problemáticos que abordan autores tan dispares como Novalis, F. Schlegel o Flaubert; se observa el género de la novela de formación como un discurso unitario y estable, sin advertir que los primeros *Bildungsromane* aparecen como crítica a la novela de Goethe, y rápidamente surgen parodias que señalan las insuficiencias del género. Ante la aplicación de paradigmas de lectura que embalsaman al referente europeo y atribuyen toda variación o revisión crítica al carácter dislocado de la tradición hispanoamericana, conviene empezar por rehabilitar una lectura atenta e histórica de los textos y del desarrollo de la novela de formación europea, así como una cartografía no polarizada de las

relaciones literarias. Aleksandar Stević lo sintetiza provocativamente de la siguiente manera en uno de los ensayos recientes más relevantes sobre el género: “we will do well to forget all about that ‘proper’, ‘classical’, or ‘traditional’ nineteenth-century bildungsroman that never was” (2020: 185).

El *Bildungsroman* en el horizonte de la Modernidad

El *Bildungsroman* aparece en un espacio literario muy acotado —el cambio de siglo XIX alemán— y, sin embargo, también entronca con un cambio de escenario más amplio a escala europea. Podríamos decir que el *Bildungsroman* emerge como respuesta a necesidades derivadas de un viraje en el paradigma social, filosófico y estético de las postrimerías del siglo XVIII alemán, y se va convirtiendo en novela de formación a medida que esa respuesta asume otras perspectivas y formas a escala europea, desde tradiciones distintas a la alemana. Solo entendiendo dicha emergencia y transformación desde los condicionantes que los promovieron, será posible observar cómo todas esas operaciones desaparecen o se reconfiguran en la tradición hispanoamericana que, claro está, no solo bebe de la genealogía alemana para construir su propia variante de la novela de formación.

Bildung y roman

Se ha solido justificar la aparición del *Bildungsroman* como subgénero novelístico a partir del debate sobre la *Bildung*, palabra de origen germánico que acumula una longeva sedimentación de significados históricos. Podría ser entendida *grosso modo* como formación y cultura, como proceso e imagen: “*Bildung* es tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto” (Gadamer 2003: 38). La discusión sobre tal concepto emerge con fuerza en los principados alemanes a la vez que se desarrolla el proyecto ilustrado del XVIII, y alcanza a las pri-

meras estribaciones románticas.¹ De ahí que en ese debate coincidan desde finales de la década de 1770 figuras intelectuales que pertenecen a distintas generaciones, y ya se atisbe entonces la superación de los postulados ilustrados más ceñidos al racionalismo. Desde Lessing a Schiller, de Moritz a Herder, de Humboldt a Goethe —siempre con las figuras de Kant y Fichte de fondo—, cruces de cartas, artículos y un amplio abanico de escritos (literarios o no) abordan lateral o decididamente cómo debe configurarse un nuevo sujeto individual e histórico a través del horizonte de su formación y su acceso a la comunidad. Algunos críticos posteriores, por ejemplo, observan que

1 Aleida Assmann ha estudiado cómo evoluciona la noción de *Bildung* a lo largo de la historia cultural, y sugiere que el siglo XVIII es un punto clave en esa trayectoria, pues se advierte entonces una síntesis de tres tradiciones de *Bildung* previas: la religiosa cristiana, asociada a la transformación individual que desarrolla la imagen de Dios que está en su interior; la humanista, que potencia la posibilidad de desarrollar un potencial a partir del cultivo apropiado de determinados elementos culturales; y la *Selbstbildung*, o la autoformación derivada de un individuo que ya se ha secularizado y es capaz de gestionar su propia identidad en cierta libertad. En definitiva, “la Bildung se privatise comme idéal de l’universalité de l’homme privé, et de son interiorité” (1994: 24). Esa paradoja va a estar, en gran medida, en el corazón del *Bildungsroman* y, en un terreno más amplio, de la Modernidad: el individuo conquista una mayor libertad de expresión, pero pierde el soporte legitimador de los relatos totalizadores de épocas previas, con lo que sus propuestas carecen de un aval que despierte el interés de la sociedad, cosa que obligará a un cambio de estrategias comunicativas entre el escritor y un público en ciernes, por ejemplo. H.-G. Gadamer, de hecho, apoya la posición cenital de la *Bildung* como el concepto que “designa el elemento en el que viven las ciencias del espíritu en el XIX” (2003: 37). Por otro lado, T. C. Kontje (1993) lleva a cabo una valiosa comparativa entre los principales argumentos del debate sobre la *Bildung* y la crítica que configura posteriormente el *Bildungsroman*. También F. Amrine señala cómo los principales protagonistas del debate manejaban conceptos distintos: “that Schiller’s notion of *Bildung* differed in important ways from Goethe’s is clear from their correspondence, in which Schiller tactfully yet insistently reiterates his dissatisfaction with the philosophical underpinnings of the novel; Schelegel and Novalis remained ambivalent at best [...]. As for Hegel, [...] where *Bildung* in the *Phänomenologie des Geistes* is interpreted not as the gradual achievement of harmonious balance, but rather something profoundly divisive” (1987: 131).

la dupla formada por las *Cartas para la educación estética del hombre* (1795) y el *Wilhelm Meister* (1795-1796) se combinan para mostrar esa doble vertiente colectiva e individual de la *Bildung* que ya incorpora la experiencia del *fracaso* de la Revolución Francesa. Con esas obras, Schiller y Goethe respectivamente, y partiendo de la constatación de que la Revolución no había derivado en lo que ambos consideraban como una degradación aberrante a causa de sus ideales, sino por la ausencia del sujeto colectivo capaz de llevarlos a cabo adecuadamente, establecerían los mimbres de ese reclamado nuevo sujeto.²

Volveré sobre lo que separa y une a estas dos obras fundacionales. Sin embargo, ahora es preciso recordar que ya antes de 1795, año en que empiezan a publicarse por entregas los dos títulos mencionados, el debate había trazado buena parte de su recorrido. Tobias Boes, por ejemplo, defiende que los debates en torno a la *Bildung* y al género literario son, en realidad, dos estrategias que remiten a una misma necesidad: “Bildung and Bildungsroman can now be interpreted as twin responses to the rise of historicism: both are essentially strategies of emplotment, the one philosophical, the other narrative in nature” (2012: 6). Martin Swales, por su parte, señala una diferencia fundamental y fundamentalmente moderna entre ambas nociones: la carga irónica del Bildungsroman —“a quality often missed from the discursive statements about *Bildung*” (1979: 93)—. De hecho, si la aparición del *Bildungsroman* se ubicara a partir de la publicación del *Wilhelm Meister*, cabría reconocer que el subgénero del que hablamos echó a andar en una etapa avanzada —cuando no crepuscular— de tal debate.

Frente a esa idea, en ocasiones se han rescatado precedentes de la novela de Goethe en el *Anton Reiser* de Karl Philipp Moritz (1785-1794) o en el *Agathon* de Christoph Martin Wieland (1766-1767). Ambas obras también se estructuran sobre el camino iniciático hacia la edad adulta del protagonista. Además, la obra de Wieland sirvió de

2 El debate sobre los vínculos entre el pensamiento ilustrado y la Revolución Francesa fue caballo de batalla entre los intelectuales alemanes de la última década del XVIII, como muestran los textos recopilados por James Schmidt (1986).

modelo para el *Ensayo sobre la novela* de Friedrich von Blanckenburg (1774), de gran influencia en las siguientes décadas literarias alemanas. Este ensayo basaba su propuesta para la novela como género literario en la poética formativa que, posteriormente, daría carta de naturaleza al *Bildungsroman*: “la novela es la historia interna de un hombre”, aseguraba Blanckenburg (cit. en Münster 1987: I). De ahí que, sin haber usado nunca esa palabra —que no aparecería hasta que el profesor Karl Morgenstern la usara en la década de 1810 en unas conferencias que impartió en Dorpat (actual Estonia), y que remitían explícitamente a Blanckenburg como punto de partida—, su ensayo se inserte como un hito fundamental en cualquier historia del subgénero. Por otro lado, su mérito no solo radica en haber postulado por primera vez algunos de los rasgos fundamentales del *Bildungsroman*, sino también en ubicar esa nueva poética literaria en el ámbito de la novela.

De hecho, la reflexión teórica sobre la novela era algo relativamente infrecuente en ese momento, dada la escasa reputación que atesoraba en la jerarquía clasicista de los géneros: su dignificación avanza con el siglo XVIII y se consagra con el advenimiento del Romanticismo, que la sitúa como la mejor expresión de las contradicciones que arrastran los nuevos tiempos que los románticos intentan anunciar. Hasta que eso sucede, algunas preceptivas y alusiones teóricas tratan de encajar un género descastado y proteico en un sistema literario escasamente flexible y poco proclive a introducir novedades que no cuenten con una genealogía ilustre que las apadrine. Podríamos decir que la novela consigue hacerse un hueco en el panorama literario gracias, primeramente, al fortalecimiento de una tradición consistente y continuada, por ejemplo, en el ámbito inglés o francés; a la progresiva desaparición de las poéticas normativas a principios del XIX (Guillén 1971: 147); al crecimiento gradual de un público lector que la sustenta y de canales de difusión —periódicos, *booksellers*, etc.—; y, en definitiva, a su mejor disposición para relatar la reorganización social que empieza a producirse durante el siglo XVIII, como expone Ian Watt en su ya clásico *The Rise of the Novel* (1957).

Todos estos fenómenos contribuyen a dar un vuelco al panorama literario. T. C. Kontje, por ejemplo, señala que, en los principados