

# Presentación

## Presentation



**Martín Koval**

Univ. de Buenos Aires / Univ. Nac. Arturo Jauretche / CONICET, Argentina

**Mariela Ferrari**

Univ. de Buenos Aires / Univ. Nac. Arturo Jauretche, Argentina

Fecha de recepción: 19/5/2020.

Fecha de aceptación: 20/10/2020.

Todos tienen su propia suerte en sus manos.

Goethe, J. W., *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* (1795/96)

No puede abordarse aquí la cuestión de si los géneros literarios son históricos o no, pero quisiéramos advertir de antemano que tal es el interrogante que debería movilizar la reflexión en torno a la *novela de aprendizaje*. En el ámbito del castellano, muchas veces se habla indistintamente de novela de aprendizaje y de *novela de educación*, que es la fórmula elegida por los traductores de M. Bajtín (1995 [1938]) para trasladar del ruso *román vospitania*.<sup>1</sup> La indistinción entre “de educación” y “de aprendizaje” también se da en el ámbito del francés, sobre todo si tenemos en cuenta que en la bibliografía sobre el *Émile* (1762) de J.-J. Rousseau suele hablarse sin mayores precisiones de *roman d'apprentissage* y de *roman d'éducation*.

Este incierto panorama se complica mucho con la aparición en escena del término alemán *Bildungsroman* (novela de formación), cuyo uso se ha vuelto tan problemático que puede llegar a referirse hoy en día a prácticamente cualquier novela o, también, a (casi) ninguna, como ha señalado (quizás por primera vez) uno de los colaboradores en este dossier, Jeffrey Sammons (1981). En el ámbito hispanohablante, por lo demás, se ha hecho común su uso como sinónimo de los de novela de aprendizaje y de educación.<sup>2</sup> Esta situación está de hecho tan extendida que la tarea de deslindar intelectualmente la novela de formación

<sup>1</sup> Bajtín escribe “роман воспитания”, es decir, “*román vospitania*”. La palabra “*vospitat*” significa: educar, criar o inculcar valores.

<sup>2</sup> En el ruso, también. Le agradecemos al eslavista Alejandro González por sus rigurosas aclaraciones a este respecto.

de estas últimas parece destinada inevitablemente al fracaso; de todos modos, ha habido algunos intentos interesantes por quebrar esta tendencia a la poco materialista difuminación de los límites genéricos.

Así, en *La batalla de los géneros* (2003), José Amícola –otro de los participantes del presente dossier– dice que, en la novela de formación, cuyo caso paradigmático es *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* (1795/96) de J. W. Goethe, “encontramos [...] un héroe individual que posee una historia interior en un mundo que le concierne y no la versión de una sucesión interminable de personajes, lugares y peripecias (lo que es el caso de *Candide*) o la exposición de una tesis filosófica del autor (como en *Émile*)” (2003: 54). En la argumentación de Amícola, la novela de formación parece oponerse tanto a la novela picaresca (en la que la interioridad del héroe no constituye un interés) como a un tipo de novela (en caso de que la obra de Rousseau lo sea) que se confunde con la discursividad filosófico-pedagógica y que la crítica ha denominado, como dijimos, *novela de educación o de aprendizaje*.

La noción de *Bildungsroman* tiene una historia muy particular, por cierto: quizás habría que comenzar por reconstruirla para despejar un panorama por lo demás confuso. No es ese, empero, el objetivo de esta presentación;<sup>3</sup> tan solo recordamos que el término fue acuñado por un ignoto Karl Morgenstern en la década de 1810 y que se popularizó cuando Wilhelm Dilthey dijo, en *Vida de Schleiermacher* (1870), que “[q]uisiera llamar novelas de formación [*Bildungsromane*] a las novelas que siguen la escuela del *Wilhelm Meister* (pues la forma artística de Rousseau, a ellas emparentada, no continuó influyendo sobre ellas)” (Dilthey, 1922: 317). Dilthey, además, interpretó el subgénero de modo nacionalista: en el mejor de los casos, como expresión de un pretendido *Sonderweg* alemán –o, según dirá en *Vida y poesía* (1906), de una “tendencia de nuestro espíritu durante [esa] época hacia la cultura interior del hombre” (1953: 369)– y, en el peor, como un testimonio de la “superioridad espiritual” de Alemania con respecto al desarrollo de los demás países europeos.

La más importante (y extraordinaria) “respuesta” a la canonización diltheyano-guillermina del tipo de novela “inventado” por Goethe la constituye sin dudas *La teoría de la novela* (*Die Theorie des Romans*, 1914/15; publ. como libro en 1920), de György Lukács, obra en el que este se niega a usar la palabra *Bildungsroman*, que consideraba muy cargada ideológicamente. Lukács la reemplaza por la de *Erziehungsroman*, es decir, novela de educación, que tiene un vínculo más evidente con el proyecto filosófico de la Ilustración (cfr. Lukács, 1971: 117-127).

Es sabido, por lo demás, que la disputa por la herencia progresista-ilustrada o reaccionario-romántica de Goethe (los nazis representaron esta última posición) se convertiría en un verdadero *Leitmotiv* en muchos trabajos posteriores de Lukács, sobre todo en la década de 1930. Es decir, el uso de la palabra “*Erziehungsroman*” para aludir al *Wilhelm Meister* debe entenderse como una estrategia

<sup>3</sup> Cfr., para ello, Koval (2018).

de combate contra las tendencias reaccionarias, primero, y el nazismo, después. En ningún sentido hay en Lukács una razón filológica para hacerlo, como lo demuestra el hecho de que nadie más que él alude a la novela de Goethe como “novela de educación”.<sup>4</sup>

El trabajo de Dilthey es ideológicamente indefendible, pero hay un instante de lucidez en su argumentación que quisiéramos rescatar aquí: él dice que las novelas de formación “nos representan al joven *de aquellos días*” (1953: 369),<sup>5</sup> es decir, entiende el subgénero *históricamente*. Creemos, en esa misma línea, que el *Bildungsroman* no puede ser disociado del contexto de la época de Goethe gratuitamente. Está históricamente situado y debe su nacimiento al acalorado debate en torno a la noción de *Bildung* (formación) en el contexto de la *Spätaufklärung*. La extrapolación del término a, supongamos, la actualidad argentina, sin que dicha operación vaya acompañada de las mediaciones pertinentes –en caso de que se pueda y quiera hacer algo así–, es una actitud postmoderna que desestima la importancia de los contextos históricos en que se originan los productos culturales.

La decisión tomada por José Luis De Diego en su “La novela de aprendizaje en Argentina” (1998) parece ser adecuada. El término *novela de aprendizaje* está menos “situado”, en un sentido histórico-cultural, que el de *Bildungsroman*, por lo que no está mal proponer, en la línea de De Diego, el uso de aquella denominación para aludir, por ejemplo, a *Don Segundo Sombra* de Ricardo Güiraldes. La tradición crítica angloamericana también parece señalar un camino más atinado que el de la indistinción terminológica: por lo general, se habla en ella o bien de *Bildungsroman* –cuando se toma en consideración a Goethe, “su época” y su influencia, que llegaría hasta Thomas Mann– o bien de *apprenticeship novel*,<sup>6</sup> si el enfoque es más “laxo” tanto históricamente como en el sentido de las literaturas nacionales. No está de más recordar que esta decisión lexical no tiene por qué ir acompañada de una exaltación del espíritu alemán a la manera del Novalis de *La Cristiandad o Europa* o del Thomas Mann de las *Consideraciones de un apolítico*.

Por lo demás, hay un punto en el que todos los tipos de novela emparentados que hemos ido mencionando hasta aquí (novela de formación, de aprendizaje y de educación) coinciden: sus protagonistas son jóvenes que tienen que aprender el difícil arte de convertirse en adultos y están impelidos a vivir en una sociedad dinámica en la que el futuro aún no está escrito. Esto es, como dice Moretti, estas formas novelescas son “hijas” de la Modernidad (1987: 5). En ese sentido, para todas ellas se aplica lo que le dice el desconocido a un iluso Wilhelm Meister en el *Bildungsroman* de Goethe, y que hemos reproducido parcialmente en el epígrafe que encabeza esta presentación: “Todos tienen su propia suerte en sus

4 En defensa de Bajtín hay que decir que él establece cinco subdivisiones al dentro de tipo de la “novela de desarrollo del hombre” o novela de educación, en virtud del modo en que se lleva a cabo la transformación de la interioridad del héroe. Es decir, parece tener una preocupación por evitar la homogeneización imprecisa de tipos novelísticos con muchas características en común y, sin embargo, disímiles.

5 Nuestro énfasis.

6 Cf., de manera paradigmática, los excelentes trabajos de Beddow (1982) y Shaffner (1983).

manos, al igual que el artista que tiene ante sí un material en bruto al que ha de dotar de forma” (Goethe, 2000: 149).

En el presente dossier se incluyen ocho artículos que intentan contribuir a saldar la deuda de la relativamente escasa bibliografía escrita en castellano acerca de la novela de aprendizaje y de formación. Es un motivo para celebrar el poder contar con las contribuciones de los prestigiosos germanistas de habla inglesa Denis Mahoney y Jeffrey Sammons, que nos han cedido generosamente los derechos de publicación de sus textos para esta ocasión. Estos dos autores, junto con Jesica Lengua, Gabriel Pascansky y Dante Prado, estudian el *Bildungsroman* en el marco de la literatura alemana de la época de Goethe y del Romanticismo. Los textos de José Amícola, Nataly Rojas y Wilson Flores Jr., en cambio, proponen una reflexión acerca de las derivaciones de la novela de aprendizaje (y, en alguno de los casos, su vínculo con el *Bildungsroman* tradicional) en las literaturas inglesa y brasileña del siglo XX.

El influyente artículo de Sammons agitó en su momento (1981) el campo de estudios del *Bildungsroman*, al proponerse destruir dos de los grandes “mitos” en torno al subgénero: que es específicamente alemán y que fue la forma dominante de la literatura alemana durante el siglo XIX. El trabajo se sitúa en la línea del pionero Jürgen Jacobs, quien en *Wilhelm Meister und seine Brüder* (Wilhelm Meister y sus hermanos), de 1972, había dicho que el *Bildungsroman* es un “género incompleto” (*unerfüllte Gattung*), en la medida en que en ninguna de sus manifestaciones se da la “realización plena” de la personalidad del héroe. El artículo busca, por lo demás, una salida a la “encrucijada” en la que se halla el término entre su excesiva ampliación (con lo que acaba por ser aplicable a todo y pierde su innegable “especificidad” alemana) y su peligrosa restricción (el término se “alemaniza”, con todo lo que ello implica).

El artículo de Mahoney explora una dimensión novedosa para el acercamiento contemporáneo a los *Bildungsromane* alemanes: la de la recepción. Para el autor, Goethe y los autores románticos procuraron “crear” –de manera vanguardista y en cierto sentido elitista– un nuevo tipo de lector culto, recurriendo a estrategias narrativas innovadoras y poco ortodoxas que lo interpelaban y desafiaban a ir más allá de las convenciones de lectura heredadas. En esto residiría, pues, el sentido último del término “*Bildung*” que le da nombre al subgénero, y no en las pretendidas aventuras formativas, más o menos estereotipadas, de los héroes, como podría verse ejemplarmente, según Mahoney, en el *Hiperión* (1797) de Hölderlin.

A través de su contribución, Prado se ocupa del hito más importante de la novela de formación: *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, de J. W. Goethe, desde una perspectiva que focaliza el tratamiento del tiempo como problema capital en el género, precisamente, por la centralidad del concepto de *Bildung*, como proceso temporal, tanto en términos vitales como narrativos. Para Prado, la temporalidad se establece en la novela, a partir de tres elementos que conjugan lo vital y lo narrativo: el olvido y las elipsis temporales; la visualización del tiempo presente

en función de una teleología de la *Bildung* ideal y, finalmente, la representación y el foco en el joven como sujeto temporal.

Lenga se dedica a estudiar *La edad del pavo* (1805), de Jean Paul, en tanto novela en la que tendría lugar una parodia y, a la vez y de modo contradictorio, un homenaje del *Wilhelm Meister* de Goethe. Se trata, por otro lado, según la autora, de una novela “de transición”, en tanto se verifican en ella tendencias que remiten a la estética de la Ilustración (por ejemplo, en lo concerniente a la marcada influencia del *Tristram Shandy* de Sterne) y, al mismo tiempo, elementos transgresores cercanos a los que el contemporáneo Friedrich Schlegel pensaba en tono programático como característicos y deseables para la novela romántica.

Pascansky rescata de su relativo olvido la primera definición explícita del concepto de *Bildungsroman*, de Morgenstern, y revisa la recepción de la obra de Goethe en la denominada *Goethezeit*, poniendo el foco en *El gato Murr* (1819/21), de Hoffmann. El autor critica exhaustivamente las lecturas previas de esta novela que, usualmente, dejan de lado la segunda parte y que, de manera unilateral, sitúan la obra entre las pertenecientes al período romántico. Para el autor, en cambio, en su estructura bipartita, la novela cuestiona el esquema narrativo básico del *Bildungsroman* y se opone tanto al modelo goetheano como a los “anti-*Meister*” románticos. De esto se deduce que la obra marcaría el final de una etapa en la evolución de la novela alemana.

En su contribución a este dossier, Amícola actualiza un debate que ya había propuesto en *La batalla de los géneros*: para él, la noción de novela de aprendizaje implicó históricamente (y aún implica) una preocupación casi exclusiva por la educación del varón (que, además, debía ser blanco y heterosexual). Es por esto que propone desentrañar las “tretas del débil” que se ponen en juego en aquellas novelas que, incluso reconociendo una filiación genérica más o menos mediata con la tradición “inaugurada” por Goethe, tematizan, en cambio, la formación de la mujer, como ocurre en *Fin de viaje* (1915) de Virginia Woolf y el segundo tomo de la autobiografía de Simone de Beauvoir, que lleva por título *La fuerza de la edad* (1963).

Rojas vuelve a poner la lupa sobre *Fin de viaje* de Woolf, y describe las instancias formativas que atraviesa la protagonista (Rachel) en su proceso de integración a una sociedad patriarcal como lo era la Inglaterra de comienzos del siglo XX. La intención de Rojas es, con todo, defender la idea de que se trata de una novela de aprendizaje fallida y feminista, con lo que polemiza con dos de los postulados iniciales del subgénero: el carácter efectivo del proceso y la masculinidad de quien lo vive o transita. Junto con el de Amícola, así, el trabajo de Rojas permite reflexionar acerca del componente ideológico que se esconde en la noción de aprendizaje y en el género mismo de las novelas de aprendizaje.

Finalmente, Flores analiza la novela *Resumo de Ana* (1998), del escritor brasileño Modesto Carone, y propone una reflexión acerca de los distintos modos de denominar un mismo tipo novelístico general, vinculado a la idea de aprendizaje.

Así, comienza por rastreas el extendido uso del término *Bildungsroman* en tanto concepto clave de muchos abordajes importantes de la crítica literaria brasileña a lo largo del siglo XX, y discute su pertinencia para el análisis específico de obras novelísticas de esa literatura nacional. Luego, lleva a cabo un análisis textual de la obra de Carone prestando atención a la educación estética de dos generaciones de personajes y a los modos en que dicho proyecto educativo traba una relación siempre problemática con los condicionamientos socio-históricos representados.

## Bibliografía

---

- » Amícola, J. (2003). *La batalla de los géneros*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- » Bajtín, M. (1995). La novela de educación y su importancia en la historia del realismo. En *Estética de la creación verbal*, pp. 200-247. Trad. de T. Bubnova. México: Siglo XXI.
- » Beddow, M. (1982). *The Fiction of Humanity. Studies in the Bildungsroman from Wieland to Thomas Mann*. Bristol: Cambridge University Press.
- » De Diego, J. L. (1998). La novela de aprendizaje en Argentina-1ª parte. En: *Orbis Tertius*, vol. IV, núm. 7, pp. 15-31.
- » Dilthey, W. (1953). *Vida y poesía*. Trad. de W. Roces. Pról. y notas de E. Ímaz. México/Buenos Aires: FCE.
- » Dilthey, W. (1922). *Das Leben Schleiermachers*. 2 vols. Berlín/Leipzig: de Gruyter.
- » Goethe, J. W. (2000). *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. Trad. de M. Salmerón. Madrid: Cátedra.
- » Jacobs, J. (1981 [1972]). *Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman*. Múnich: Wilhelm Fink.
- » Koval, M. (2018). *Vocación y renuncia. La novela de formación alemana entre la Ilustración y la Primera Guerra Mundial*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- » Lukács, G. (1971). *Die Theorie des Romans*. Darmstadt: Luchterhand.
- » Moretti, F. (1987). *The way of the world. The Bildungsroman in European Culture*. Londres: Verso.
- » Sammons, J. L. (1981). The Mystery of the Missing Bildungsroman or: What Happened to Wilhelm Meister's Legacy? En *Genre*, vol. 14, pp. 229-46.
- » Shaffner, R. (1983). *The Apprenticeship Novel. A Study of the Bildungsroman as a Regulative Type in Western Literature with a Focus on Three Classic Representatives by Goethe, Maugham and Mann*. Nueva York: Peter Lang.