

# Literatura y educación: la novela de aprendizaje

José Luis de Diego



Referirse a la novela de aprendizaje como género requiere de numerosos ajustes teóricos; de esos ajustes me ocupé en otro lugar (de Diego, 1998). A los fines de estas páginas, sólo me interesa partir de este concepto genérico casi como un axioma. Digamos entonces que se trata de un tipo de novela: a) en la que se narra el desarrollo de un personaje —generalmente un joven— a través de sucesivas experiencias que van afectando su posición ante sí mismo, y ante el mundo y las cosas; por ende, el héroe se transforma en un *principio estructurante* de la obra; b) que cumple —o busca cumplir— una función propedéutica, ya sea positiva —modelo a imitar— o negativa —modelo a rechazar—, independientemente de la mayor o menor presencia de la voz autoral; c) a cuya caracterización pueden ser asociados textos de diferentes épocas y de diversa procedencia; d) que no cumple un papel fijo en los debates ideológicos, ya que su grado de reformismo o conservadurismo depende de los modos de relacionarse los textos con los contextos históricos de producción.

La mayor parte de la bibliografía existente sobre el género coincide en relacionar su origen con el programa ideológico de la Ilustración alemana y el clasicismo de Weimar. De allí surgen las denominaciones alemanas más difundidas, *Bildungsroman* (novela de formación) y *Entwicklungsroman* (novela de desarrollo), y la consideración del clásico de Goethe, *Wilhelm Meister Lehrjahre*, de 1795, como el texto fundacional de esa tradición genérica. Sin embargo, muchos discuten el carácter típicamente alemán e *ilustrado* del género. En efecto, por un lado, existe el antecedente del *Emilio*, de Rousseau, de 1762, lo que cuestionaría el origen germánico y

su carácter de programa pedagógico de la Ilustración y lo asociaría a una ideología y una sensibilidad pre-revolucionaria y diríamos proto-romántica. Por otro, la tradición inglesa se inicia aun antes, ya que el *Tom Jones*, de Fielding, data de 1749 y entronca con la llamada tradición cervantina en Inglaterra y con los cambios producidos por la revolución jacobita. Pero sea cual fuera el origen más reconocido del género, lo que sí es cierto es que resultan muy evidentes las diferencias entre cada una de las líneas mencionadas. Entre las más sobresalientes, hay que mencionar el contraste que existe entre la tradición germana, en la que el género forma parte de un verdadero programa pedagógico del ciudadano, y en el que el personaje, por lo tanto, representa un modelo de conducta por imitar; y la tradición sajona, distanciada e irónica, en la que el personaje suele ser víctima de un sistema injusto y sus picardías y aventuras derivan en una mirada crítica y moralizante contra las duras determinaciones sociales y económicas y en una corrosiva sátira de las costumbres. Así, la línea alemana culmina en los grandes ejemplares del género del siglo xx: *Demian*, de Hermann Hesse, de 1919; *La montaña mágica*, de Thomas Mann, de 1924; *El tambor de hojalata*, de Günter Grass, de 1959. Por su parte, la línea sajona echa raíces en los clásicos de la Inglaterra victoriana, *Oliver Twist* (1838) y *David Copperfield* (1849), de Charles Dickens, y, en su derivación norteamericana, en la línea que va de *Tom Sawyer* (1876) y *Huckleberry Finn* (1884), de Mark Twain, hasta *El cazador en el centeno*, de Jerome Salinger, de 1951, y, cerca de nuestros días, *El palacio de la luna*, de Paul Auster, de 1989. Por cierto, no hago más que simplificar en exceso un

itinerario muy complejo; podría, incluso, detenerme en las manifestaciones del género en Latinoamérica, cuyo texto paradigmático es, sin duda, el clásico de Mario Vargas Llosa, *La ciudad y los perros*, de 1962. Sin embargo, a los fines de estas reflexiones, focalizaré mi atención en el desarrollo del género en la Argentina. El objetivo de estas notas se basa en la siguiente premisa: la novela de aprendizaje es un género privilegiado a la hora de analizar: a) qué tipo de imagen de escuela y de educación representa la literatura; b) qué lugar ocupa la literatura —y cuál literatura— en la educación del personaje; y, en consecuencia, c) qué relación se establece, *dentro* de la literatura, entre educación y literatura.

De 1884 es *Juvenilia*, de Miguel Cané, la más celebrada novela de aprendizaje de la élite liberal del ochenta. En el primer capítulo aparecen las primeras referencias a “los oscuros y helados claustros del antiguo convento” y a la soledad de sus primeros días en el colegio; el narrador agrega: “Me habría encontrado, no obstante, muy feliz con mi suerte, si hubiera conocido entonces el *Tom Jones*, de Fielding”. El clásico de Fielding es la primera novela que Cané menciona, como si reconociera allí una matriz genérica que admira, pero a la cual se reconoce, desde la introducción, como incapaz de recrear. Pero es en el capítulo 3 en donde Cané se despacha con una extensa serie de novelas que modelaron su formación literaria en sus años de Colegio Nacional:

Las novelas, durante mi permanencia en el Colegio, fueron mi salvación contra el fastidio, pero al mismo tiempo me hicieron un flaco servicio como estudiante. Todo libro que no fuera romance, me era insoportable, y tenía que hacer doble esfuerzo para fijar en él mi atención. ¿A cuál de nosotros no ha pasado algo análogo más tarde en el estudio de la historia?

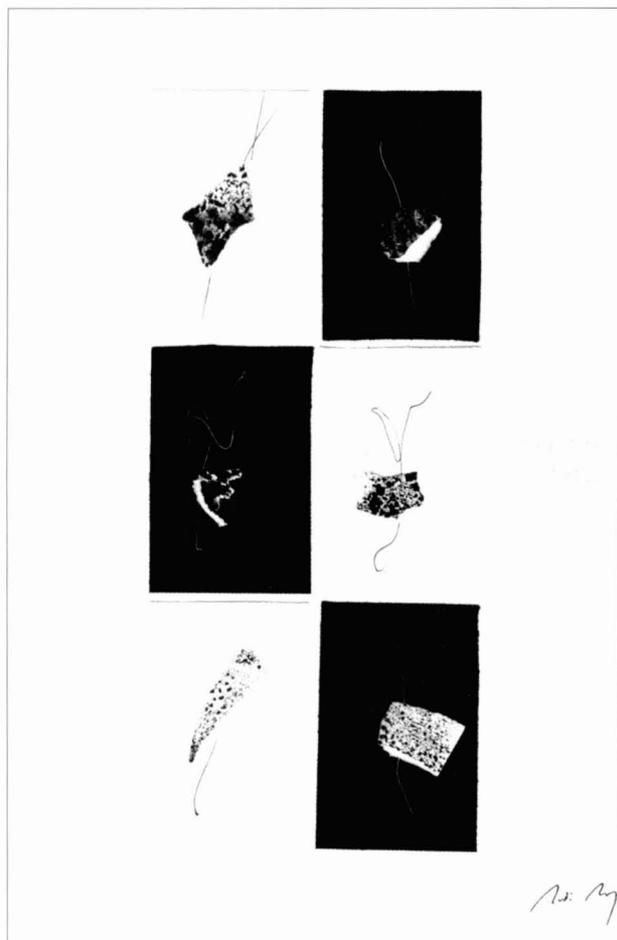
Esta diferenciación entre libros tediosos que se leen por obligación en la escuela y libros apasionantes —generalmente novelas— que se descubren y consiguen de un modo azaroso y se leen de un modo casi clandestino, va a resultar uno de los tópicos más recurrentes en el desarrollo del género en nuestro país.

En 1910 se publica *Divertidas aventuras del nieto de Juan Moreira*, de Roberto Payró. La mirada nostálgica e idílica que campea en la autobiografía de Cané se transforma, en la novela de Payró, en una radiografía ácida y crítica contra las estrategias

arribistas y corruptas de la clase dirigente criolla para acceder al poder. El narrador afirma que desde siempre el personaje estuvo llamado a ser lo que es; sin embargo, este hecho tiene que ver con que existe en la novela una inversión manifiesta del papel que cumple la educación en la formación del individuo. Rápidamente, Mauricio Gómez Herrera comprende que las reglas del éxito no pasan por el estudio sistemático, ni siquiera por el título de “doctor” que según su padre abre las puertas a la carrera política y al reconocimiento social. El “hacerse hombre”, repetido insistentemente como el objetivo de su formación debe adecuarse a las reglas de la política vernácula. Los mayores, su padre y amigos de la ciudad, comprenden la lección del hijo: la educación es para los fracasados como Pedro Vázquez; el éxito requiere otra estrategia: el “oportunismo”. Los profesores se ríen a carcajadas de las “burradas” que Mauricio dice en su examen de ingreso, y el narrador afirma: “Como era lógico —aunque ahora quizá no lo parezca— entré a cursar el primer año del Colegio Nacional”. En ese “lógico” del narrador se encuentra la inversión de la que hablamos: si tenemos en cuenta las “burradas”, no es lógico que ingrese al colegio; sin embargo, el hecho resulta adecuado a otra “lógica”: la del acomodo, la “educación” como parte de una iniciación a un orden político basado en el engaño y el clientelismo. La mirada socialista de Payró plantea una novela de aprendizaje que invierte los valores que han dado origen al género: la educación como vehículo de la formación del ciudadano, la escuela de la vida como el cumplimiento de ciertas etapas que modelan una ética. El personaje comenta:

Entretanto mi educación se completaba en otros sentidos: iniciábame rápidamente en la vida bajo dos formas, al parecer antagónicas, pero que luego me han servido por igual: la fantástica, que me ofrecían los libros de imaginación, y la real, que aprendía en plena comedia humana. Esta última forma me parecía trivial y circunscrita, pero consideraba que su mezquino aspecto era una simple peculiaridad de nuestra aldea y que su campo de acción estrecho, embrionario, se ensancharía y agigantaría en las ciudades, hasta adquirir la maravillosa amplitud que me sugerían las novelas de aventuras.

Resulta evidente que el modelo para el éxito en la “comedia humana” se encuentra en “los libros de imaginación”, y que la posible realización de ese



modelo tiene que ver, para el joven aldeano, con la conquista de la ciudad.

En 1926, como es sabido, se publican *Don Segundo Sombra* y *El juguete rabioso*. Las novelas de Güiraldes y de Arlt tienen más elementos en común que el año de edición, y la crítica se ha visto tentada muchas veces al estudio comparativo de ambas. Entre las semejanzas, la más obvia se detiene en dos historias de adolescentes de catorce años que se inician a la vida; entre las diferencias, no menos obvio resulta el contraste entre el ámbito rural y la escenografía urbana. Críticos tan diferentes como Juan Carlos Ghiano (1966), Noé Jitrik (1968) y Nora Domínguez (1989) coinciden en caracterizar a *Don Segundo Sombra* según la tradición genérica que nos ocupa; Luis Gregorich (1968) y Enrique Pezzoni (1986) han hecho lo propio respecto de *El juguete rabioso*. Sin embargo, ambas novelas resultan simétricamente opuestas en las estrategias de iniciación, en los modos de configurar los contextos del aprendizaje, y en la resolución de la aceptación social del sujeto ya maduro.

En el caso de la novela de Güiraldes, y a diferencia de Mauricio Gómez Herrera o de Silvio Astier, Fabio Cáceres trasunta una manifiesta pasividad en las etapas del aprendizaje; incluso en la separación final del guía, no asistimos a un acto de independencia y de madurez, sino a un sentimiento de soledad y resignación. La razón de esta pasividad ha sido señalada por Pastormerlo (1996): “*Don Segundo Sombra*, novela de formación, sólo conoce un régimen de enseñanza en el que la educación está absolutamente desproblematizada y las lecciones se imponen como axiomas”. Precisamente, el carácter axiomático de la educación es el que generalmente los personajes en formación rechazan. Si nos detenemos una vez más en la imagen de la escuela en la tradición del género, llama la atención que Gómez Herrera, Raucho y Astier expliciten ese rechazo de manera terminante. En los tres casos, la oposición escuela/lecturas se repite: la forma de escapar al tedio de las aulas es mediante las novelas de aventuras. Si la oposición evidente es educación en el aula versus escuela de la vida, queda claro que las lecturas forman parte de la segunda y no de la primera. En el caso de Fabio Cáceres, entre la huida del colegio y el aprendizaje en la naturaleza, las lecturas llegarán de la mano de Raucho, y allí, donde la novela termina, comienza una virtual segunda etapa de la formación: la transformación del joven sin instrucción en el escritor consagrado. Como es sabido, la novela alcanzó una rápida aceptación de la crítica, lo que derivó rápidamente en la canonización del texto y en su inclusión en los programas escolares. De esta manera, se cerraba el círculo de la novela de aprendizaje: la naturaleza educa a Don Segundo; éste educa a Fabio; ambos educan al ciudadano a través de su ejemplaridad.

Muy diferente, decíamos, es el caso de *El juguete rabioso*. Leemos en el comienzo mismo de la novela: “Cuando tenía catorce años me inicié en los deleites y afanes de la literatura bandolerisca un viejo zapatero andaluz...”: contra el gaucho que inicia a Fabio en las tareas del campo, un viejo inmigrante que inicia a Silvio en la literatura folletinesca. La oposición educación en la escuela versus educación en la vida/ en la calle no sólo resulta un principio estructurante de *El juguete rabioso*, sino que vuelve a aparecer como un *leitmotiv* en las *Aguafuertes*. Además, la elección del segundo término de la oposición es la que funda el lugar privilegiado que ocupa la ciudad en la narrativa arltiana. La educación en la escuela, como se puede leer en otros autores de la época, es sinónimo de inutilidad, represión y aburrimiento. En

el aguafuerte “Los chicos que nacieron viejos” se puede leer el efecto de la escuela en la educación:

Chicos pavorosos y tétricos. Chicos que no leyeron nunca *El corsario negro*, ni *Sandokan*. Chicos que jamás se enamoraron de la maestra [...]; chicos que tienen una prematura gravedad de escribano mayor; chicos que no dicen malas palabras [...]; chicos que en la fiesta de fin de año son el orgullo de las maestras [...]; chicos de buenas calificaciones; chicos que del Nacional van a la Universidad, y de la Universidad al Estudio, y del Estudio a los Tribunales, y de los Tribunales a un hogar congelado con esposa honesta [...] ¿Para qué habrán nacido estos menores graves, estos colegiales adustos?

Y en “El placer de vagabundear”, el otro polo: la escuela de la calle:

Recuerdo perfectamente que los manuales escolares pintan a los señores o caballeritos que callejean como futuros perdularios, pero yo he aprendido que la escuela más útil para el entendimiento es la escuela de la calle, escuela agria, que deja en el paladar un placer agridulce y que enseña todo aquello que los libros no dicen jamás. Porque, desgraciadamente, los libros los escriben los poetas y los tontos.

Ahora bien, en los dos textos citados aparece el equívoco lugar que ocupan “los libros” en el proceso de aprendizaje. En un lugar se acusa a los niños modelo de no haber leído nunca a Salgari; en otro dice que los libros resultan inútiles para la educación en la vida, idea reforzada en una de las más citadas aguafuertes, “La inutilidad de los libros”. ¿Es que hay dos tipos de libros? Se podría decir, con las palabras de Arlt, que hay libros de poetas y libros de tontos, y que la línea divisoria entre unos y otros sólo existe en la antología que el propio Arlt fabrica a voluntad. La lectura de *El juguete rabioso* nos permite ir más allá y afirmar que los libros de los tontos los vemos en la escuela; los de los poetas hay que conseguirlos en otro lado. En el tantas veces citado episodio del robo a la biblioteca de la escuela, el contraste entre Lugones y Baudelaire resulta bien explícito: *Las montañas del oro* sólo tiene un valor de cambio (“Es un libro agotado. Diez pesos te lo dan en cualquier parte”); el libro de Baudelaire, en cambio, es “hermosísimo” (“Me lo llevo para casa”). En cualquier caso, queda claro, como lo demostró Ricardo Piglia, que el acceso a los libros para quien

opta por la escuela de la calle está asociado al delito. Delito a dos puntas, porque hay que cometer un robo para acceder a los libros, y porque en Arlt, dice Piglia (1986), “la lectura tiene siempre un efecto perturbador y delictivo”. El “hacerse hombre” de Payró se transformó en el “hacete duro, muchacho” de Güiraldes, y éste en “ser un bandido grande como Rocambole y un poeta genial como Baudelaire”. Los libros, entonces, no son el modelo de la ejemplaridad social, sino una puerta que se abre a bandidos, poetas y aventureros, para acceder al reconocimiento social “desde abajo”.

En 1968 se publica la primera novela de Manuel Puig, *La traición de Rita Hayworth*, la que desde un primer momento suscitó controversias en cuanto a su caracterización genérica. Para la crítica, la novela parece ser un fruto híbrido: por un lado, es un ejemplar de *Bildungsroman* (Jorge Panesi, 1983; José Amícola, 1997); por otro, o bien “no hay iniciación” (Alan Pauls, 1986), o bien es “antipedagógica” (Fabio Espósito, 1998), con lo cual quedan violadas las leyes constitutivas del género. En otro lugar he procurado postular otra genealogía diferente y opuesta a la novela de aprendizaje (de Diego, 2000); allí sostenía que no es posible afirmar que existe una novela de aprendizaje femenina con características propias —en todo caso, habría que investigarlo—, sino que fue la novela gótica la que cumplió esa *función* en los debates que rodearon los orígenes en paralelo de ambos géneros. Sea como fuera, resulta evidente que en *La traición de Rita Hayworth* se contrastan dos modelos de aprendizaje, y que estos podrían describirse con dos líneas: Héctor/*male*, Toto/*female*. En la medida en que la novela privilegia la figura de Toto, acentuada por los numerosos rasgos autobiográficos del personaje, privilegia, además, el cruce genérico: se trata de una anti-novela de aprendizaje/*male*, o mejor, una novela de aprendizaje/*female* con un protagonista varón. Me animaría a decir que este cruce, novedoso e inquietante, es el causante de la controversia entre los críticos. Puig, al plantear el cruce en el nivel del *gender*, reformula, implícitamente, el nivel del *genre*. Es evidente que la novela de aprendizaje es un género marcadamente masculino, y es posible rastrear el papel de la mujer en las novelas que hemos reseñado y concluir en que la mujer siempre representa un obstáculo o un escollo en la maduración del joven protagonista. Si bien Puig reiteradamente se negó a hablar de sus referencias literarias, y remitía la consabida pregunta de las “influencias” a directores de cine, no hay que

olvidar que comienza a escribir *La traición de Rita Hayworth* en el mismo año en que aparece la novela de aprendizaje latinoamericana seguramente más difundida: *La ciudad y los perros*, de Mario Vargas Llosa, publicada en 1962. Se podría agregar que en 1963 se edita la traducción de *El tambor de hojalata*, de Günter Grass, una novela de aprendizaje publicada en alemán en 1959 y que obtuvo rápida difusión, en la que su protagonista, Oskar, es, como Toto, un enano que no crece, o mejor, al que no lo dejan crecer. Por último, existe una mención explícita en la novela que resulta significativa: Toto le presta a Herminia *La montaña mágica*, de Thomas Mann, y Herminia la abandona porque “me agobia empezar una novela tan larga”. Lo dicho parece confirmar que Puig no era ajeno a la cuestión genérica y que construyó, deliberadamente, una anti-novela de aprendizaje. Si la primera identificación fuerte de Toto es con la madre, la segunda es, como lo será en Molina, el protagonista homosexual de *El beso de la mujer araña*, con las heroínas del cine. Ricardo Piglia (1990) afirmó que “el gran tema de Puig es el bovarismo”; el bovarismo cinematográfico de Toto es el que modela su aprendizaje femenino y, podríamos decir, gótico. Como en las novelas que hemos venido reseñando, la educación formal conlleva un fuerte connotado negativo, pero ahora ya no son las novelas de aventuras sino las películas las que operan como un modelo de conducta y como un ámbito de seducción y fascinación.

La serie podría continuarse, por ejemplo, con dos novelas de aprendizaje publicadas en el emblemático año de 1980, *Respiración artificial*, de Ricardo Piglia, y *Flores robadas en los jardines de Quilmes*, de Jorge Asís, o con esa magnífica *Bildungsroman* que es *Nada que perder*, de Andrés Rivera, de 1982. Podríamos, incluso, hacer una escala en las novelas de aprendizaje de familias aristocráticas escenificadas en *Las ratas* (1943), de José Bianco, y en *Los ídolos* (1953), de Manuel Mujica Láinez (Ludmer, 1999); pero por el momento nos detenemos aquí.

Volvemos, por último, a nuestro objetivo, y podemos concluir: a) la literatura —los escritores— da testimonio de una tensión no resuelta entre educación formal y literatura: el modelo de aprendizaje en ningún caso está en la primera y siempre en la segunda. La escuela es siempre sinónimo de tedio e inutilidad; los libros, una puerta abierta a la fantasía y a modelos de vida seductores y atrapantes. b) En la novela de Puig, ya a fines de los sesentas, el cine ha desplazado a la literatura y los héroes de Hollywood a los grandes personajes de la tradición literaria, fenómeno que se irá acentuando con el paso del tiempo. c) La novela de aprendizaje se nos presenta como un eficaz instrumento para reflexionar en el aula sobre los límites del papel de la escuela y sobre las potencialidades de la literatura en los procesos de aprendizaje y, por ende, para estimular prácticas autorreflexivas: la escuela dentro de la literatura; la literatura dentro de la escuela.

## Bibliografía citada

Amícola, José, “Tres cartas para *La traición de Rita Hayworth*”, *Orbis Tertius*, núm. 4, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1997, págs. 25-33.

Arlt, Roberto, *El juguete rabioso*, Buenos Aires, Losada, 2ª edición, 1973.

Cané, Miguel, *Juvenilia y otras páginas autobiográficas*, Buenos Aires, Espasa Calpe, 1993.

Diego, José Luis de, “La novela de aprendizaje en Argentina. 1ª Parte”, *Orbis Tertius*, núm. 6, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, diciembre 1998, págs. 15-40.

—. “La novela de aprendizaje en Argentina. 2ª Parte”, *Orbis Tertius*, núm. 7, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2000, págs. 15-31.

Domínguez, Nora, “Güiraldes y Lynch: últimos gauchos en familia”, en Graciela Montaldo y col., *Yrigoyen, entre Borges y Arlt (1916-1930). Historia social de la literatura argentina*, tomo VII, Buenos Aires, Ed. Contrapunto, 1989, págs. 285-302.

Espósito, Fabio, “*La traición de Rita Hayworth: Estampas camperas*”, en José Amícola y Graciela Speranza (comps.), *Encuentro Internacional Manuel Puig*, Rosario, Beatriz Viterbo / Orbis Tertius, 1998, págs. 281-286.

Ghiano, Juan Carlos, *Ricardo Güiraldes*, Buenos Aires, Pleamar, 1966.

Gregorich, Luis, “La novela moderna: Roberto Arlt”, en *Capítulo. Historia de la literatura argentina*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1968, págs. 985-1008.

Güiraldes, Ricardo, *Don Segundo Sombra*, Buenos Aires, Losada, 13ª edición, 1973.

Jitrik, Noé, “Ricardo Güiraldes”, en *Capítulo. Historia de la literatura argentina*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1968, págs. 697-720.

Ludmer, Josefina, *El cuerpo del delito. Un manual*. Buenos Aires, Perfil Libros, 1999.

Panesi, Jorge, “Manuel Puig: Las relaciones peligrosas”, *Revista Iberoamericana*, núm. 125, octubre-diciembre 1983, págs. 903-917.

Pastormerlo, Sergio, “*Don Segundo Sombra: un campo sin cangrejales*”, *Orbis Tertius*, núm. 2/3, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, octubre 1996, págs. 89-100.

Pauls, Alan, *Manuel Puig. La traición de Rita Hayworth*, Buenos Aires, Biblioteca Crítica Hachette, 1986.

Payró, Roberto J., *Divertidas aventuras del nieto de Juan Moreira*, Buenos Aires, Losada, 3ª edición, 1949.

Pezzoni, Enrique, “Memoria, actuación y habla en un texto de Roberto Arlt”, en *El texto y sus voces*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1986, págs. 165-186.

Piglia, Ricardo, *Crítica y ficción*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 1986.

—. “El primer novelista profesional”, *Página 12*, Buenos Aires, 24 de julio de 1970.

Puig, Manuel, *La traición de Rita Hayworth*, Buenos Aires, Jorge Álvarez, 3ª edición, 1970.