



## Discusión sobre la novela de formación contemporánea y una propuesta de lectura alegórica

### On the Contemporary Novel of Formation and a Proposal for an Allegorical Reading

Víctor Escudero Prieto<sup>1</sup>

Universidad de Barcelona  
[vescudero@ub.edu](mailto:vescudero@ub.edu)

**Resumen:** Este artículo parte de la proliferación creciente de relatos de formación en las últimas décadas para discutir los límites y los usos críticos del marco del Bildungsroman y la novela de formación para referirse a dichos relatos. Por un lado, acota la influencia de una novela como *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* de Goethe (1795-1796) en la emergencia de la novela de formación europea y también como modelo crítico equívoco de las reescrituras recientes de dicho género narrativo. Por el otro, señala las aristas políticas que la novela de formación asume desde sus orígenes para defender la necesidad de recuperar dicho horizonte en la lectura de las novelas recientes. El análisis de la novela *Simón* del escritor español Miqui Otero (2020) se presenta como ejemplo de la reivindicación de una lectura alegórica compleja que permita incrustar el camino formativo individual del protagonista en un relato histórico colectivo que condensa y, a la vez, cuestiona la evolución política de la comunidad.

**Palabras clave:** Bildungsroman – Novela de formación – Alegoría – Global Novel – Miqui Otero

**Abstract:** This article departs from the growing proliferation of apprenticeship narratives in recent decades to discuss the critical uses of the Bildungsroman framework and the apprenticeship novel to refer to such narratives. On the one hand, it delimits the influence of a novel like Goethe's *Wilhelm Meister Lehjahre* (1795-1796) in the emergence of the novel of European formation and also as an equivocal critical model of the recent rewritings of said narrative genre. On the other, it points out the political edges that the novel of formation assumes from its origins to defend the need to recover said horizon in the reading of recent novels. The analysis of the novel *Simón* by the Spanish writer Miqui Otero (2020) is presented as an example of the vindication of a complex allegorical reading that allows embedding the individual formative path of the protagonist in a collective historical narrative that condenses and, at the same time, questions the political evolution of the community.

**Keywords:** Bildungsroman – Apprenticeship Novel – Allegory – Global Novel – Miqui Otero

---

<sup>1</sup> Víctor Escudero Prieto es profesor de Teoría de la literatura y literatura comparada en la Universidad de Barcelona (España). Su labor investigadora gira alrededor de la novela de formación, las migraciones de la teoría literaria en el ámbito audiovisual y los nuevos realismos literarios y cinematográficos. Ha desarrollado estancias de investigación en las universidades de Buenos Aires, Harvard y Cambridge. Recientemente, ha publicado *Salir al mundo. La novela de formación en las trayectorias de la modernidad hispanoamericana*, que ha recibido el Premio de Ensayo Hispánico Klaus D. Vervuert.

Prácticamente al final de la última novela del escritor español Miqui Otero (*Simón*, 2020), el personaje que da título al libro, cuyo aprendizaje vital y libresco hemos seguido desde 1992, se encuentra en el año 2017 en el lugar mismo del atropello yihadista en las Ramblas de Barcelona:

Son las novelas esos extraños artilugios que colocan a sus protagonistas en viñetas históricas, donde no necesariamente ostentan un papel principal', le había subrayado Rico en un libro. Podríamos decir que Simón se quedó clavado en el mural de Miró de las Ramblas en el mismo momento en que la furgoneta quedó varada justo en el borde opuesto de esa pintura, a menos de medio metro de su cara. Y que siguió así, sin moverse, cuando saltó de ella un chico joven. (344)

Como aquí, a lo largo de toda la novela *Simón* se queda paralizado y atravesado por la historia. Por la historia de Barcelona (Juegos Olímpicos de 1992) y por la historia de España (crisis económica de 2008, proceso independentista catalán) y del mundo (globalización, *crack* de Lehmann Brothers). Como le ocurría al Frédéric Moreau de *La educación sentimental* de Flaubert (1869), más que participar en la historia, a Simón la historia le pasa, y también lo zarandea.

Sirva esa relación con el *parvenu* flaubertiano, ese joven provinciano que llega a París y cuyo aprendizaje consiste en perder sus ilusiones iniciales y en saber leer la naturaleza signífica de la sociedad urbana, como ejemplo de una de las tradiciones que la novela de Miqui Otero invoca, pero también como una de las estrategias más comunes en los relatos de formación de las últimas décadas. Una buena parte de esos relatos plasman las heridas abiertas de la historia (política) en una nación o en una comunidad a través de ese sujeto abierto y en tránsito que es el personaje en formación.

En este artículo querría meditar sobre las continuidades entre estos relatos contemporáneos y la novela de formación como subgénero narrativo que hunde sus raíces en el Bildungsroman alemán. Apuntar o aclarar algunos aspectos de su funcionamiento puede servir para establecer de una manera más rigurosa la posibilidad de dicha continuidad. Querría pensar, en

definitiva, si la proliferación de la referencia al Bildungsroman para caracterizar a las novelas recientes parte de un uso cuidadoso del modelo, ya sea para confirmarlo o para desmentirlo (en forma de anti-bildungsroman).<sup>2</sup> Partiré de algunos debates de la crítica reciente sobre la novela de formación y también de algunos problemas que he señalado en un ensayo sobre la reescritura del subgénero en la tradición hispanoamericana (Escudero *Salir*).

### **El aprendizaje de la incertidumbre**

Uno de los mayores malentendidos cuando se valora el camino formativo del protagonista de la novela de formación se trata es el pensar que el modelo canónico del subgénero defiende que la iniciación del personaje debe conducir a la armonía consigo mismo y con la sociedad. De dicho malentendido surgen las caracterizaciones como “bildungsroman fracasado”, antibildungsroman o novelas de anti- o de-formación para aquellos relatos contemporáneos que, desde algún tipo de disidencia (de género, de nación, de clase, etc.) terminan en un supuesto fracaso del camino formativo (cf. Aizenberg, Karafilis, Gómez Viu, Accetto, etc.). Cabe recordar que ya buena parte de las novelas del XIX tienen finales de éxito dudoso, cuando no de fracaso estrepitoso. Sirvan dos ejemplos llamativos como muestra. El primero es la novela de Goethe que suele considerarse como la generadora del género: *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* (1795-1796; en adelante, *Wilhelm Meister*). Cuando al final de la novela, irrumpe la Sociedad de la Torre y hace consciente al protagonista que aquello que él había pensado que era un trayecto individual regido por la libertad resulta ser el itinerario planificado por esa sociedad masónica, la reacción de Wilhelm es altamente significativa: “desde el día que me declararon libre y emancipado, sé menos que nunca lo que conozco” (Goethe *Los años* 631).

---

<sup>2</sup> Ya en 1991, Hardin se quejaba de la proliferación de la etiqueta Bildungsroman, solo comparable a la imprecisión de su uso, y podríamos decir que ambos síntomas no se han atenuado desde que se hiciera dicho diagnóstico: “hardly any other term is applied more frequently to a novelistic form and scarcely any is used more imprecisely” (“Introduction” X).

El segundo ejemplo es el fracaso explícito del Frédéric Moreau en *La educación sentimental* de Flaubert (1869), que termina con el célebre reencuentro entre Frédéric y Deslauriers, amigos de infancia, y un lapidario: “E hicieron un resumen de sus vidas. Ambos habían fracasado, el que había soñado con el amor, y el que había soñado con el poder” (514). Y podríamos incorporar a esta lista las novelas de formación de la tradición inglesa, de Dickens y George Eliot a Thomas Hardy. Sarah Lyons, en un artículo reciente en el que reseña los últimos ensayos publicados sobre el Bildungsroman de tradición inglesa y victoriana, ahonda en esta línea:

it is now conventional to admit that the affirmative, social-adjustment model of the bildungsroman is something of a critical mirage. The group of Victorian and early Edwardian novels routinely designated *anti-bildungsromane*, critiques of the bildungsroman, bildungsromane of *non-fulfilment*, or *meta-bildungsroman* is larger than the body of classic Bildungsroman. (“Recent Works” 9)

¿De dónde procede este malentendido? Uno de sus orígenes probablemente sea la definición que Wilhelm Dilthey propuso para el Bildungsroman en *Vida y poesía* (1906):

Se intuye en la vida del individuo un desarrollo sujeto a leyes, en el que cada una de sus fases tiene un valor propio y sirve, al mismo tiempo, de base para una fase más alta. Las disonancias y conflictos de la vida aparecen como los puntos necesarios de tránsito del individuo en su senda hacia la madurez y la armonía. Y la dicha suprema de los hijos de la tierra es la personalidad, concebida como la forma unitaria y fija de la existencia humana. (443)

Dicha definición del subgénero, que enfatiza la tendencia del itinerario formativo hacia la armonía, se consideró como su fundadora durante mucho tiempo. Y si bien ya en 1961 Fritz Martini advirtió que el profesor Karl Morgernstern había acuñado el término *Bildungsroman* mucho antes (en unas conferencias de 1810), la definición de Dilthey ha conseguido identificar al Bildungsroman con un final armónico y exitoso. Y eso aun a pesar de que la abundante literatura crítica sobre ese asunto lo lleve desmintiendo desde,

como mínimo, las últimas décadas del siglo pasado. Y eso aun a pesar de que dicha literatura crítica aduce que ya los primeros lectores de la novela de Goethe reseñaban la ambivalencia irónica del texto (es decir, la no coincidencia del individuo consigo mismo), y de que algunos de los Bildungsromane que escribieron los primeros románticos (*Lucinde* de Friedrich Schlegel [1799], *Heinrich von Ofterdingen* de Novalis [1801]) socavaron la simplificación del itinerario exitoso o armonioso:

the Schiller-Körner-Morgenster-Dilthey line has stressed harmonious self-development and what one might call the complacency of manifest accomplishment; Friedrich Schlegel and the other Romantics stressed self-division, irony, potentiality, and progressivity. (Amrine "Rethinking" 135)

Tal vez un relato de aprendizaje pre-moderno podría haberse ajustado a las lecturas que parten del esquematismo de la armonía, pero el Bildungsroman lo desborda constantemente. Entonces, ¿sobre qué pivotan esas novelas? Dos son los aspectos fundamentales: la socialización del protagonista, por un lado, y el aprendizaje de la incertidumbre, por el otro. El protagonista del Bildungsroman aparece más orientado a explorar dicha incertidumbre y la crisis de la socialización en un contexto sin modelos estables, que a afirmar una tesis o un dogma.

### **Precauciones con la Bildung**

La novela de formación es, por lo tanto, un relato de crisis pero también un relato en crisis. De ahí su vinculación con la emergencia de la novela moderna. Aleksandar Stević, por ejemplo, ha señalado en su ensayo *Falling Short* (2020) cómo Balzac reescribe varias veces el relato del fracaso reiterado de Lucien de Rubempré en varias novelas de formación desde *Las ilusiones perdidas* (1837-1843) hasta *Esplendores y miserias de las cortesanas* (1839-1847), en la que el personaje acaba por suicidarse. Dicha reescritura también se observa en las distintas versiones del relato de Wilhelm Meister

que el propio Goethe fue escribiendo a lo largo de su vida,<sup>3</sup> o en las variaciones que Dickens plantea de la narración del aprendizaje en *Oliver Twist* (1837-1839), *David Copperfield* (1849-1850) o *Grandes esperanzas* (1860-1861). Pareciera como si la dificultad para encontrar una configuración narrativa definitiva se pudiera derivar de la incertidumbre del propio aprendizaje: “the crisis of self-realization is also the crisis of plotting” (Stević *Falling* 17).

Estos ejemplos nos ponen sobre alerta de otro de los malentendidos tácitos en ciertas caracterizaciones ligeras del subgénero: el de partir siempre del Bildungsroman alemán como instancia de referencia. Incluso en revisiones recientes y valiosas como las de Frow, Hardie y Smith, o la de Mélissa Gélinas y su propuesta de “narratives of Bildung” para novelas del siglo XXI se sigue apelando a ese horizonte problemático. La noción de Bildung está tan connotada (e incluso acotada) en el idioma y cultura alemanes, y su debate tan codificado en las últimas décadas del siglo XVIII, que ampliar su alcance a otras tradiciones nacionales o a épocas muy alejadas puede llevar directamente al anacronismo.

En este sentido, me conformo con plantear algunas apreciaciones y una meditación sobre el *Wilhelm Meister* de Goethe. La primera apreciación es que la novela de formación europea parte del Bildungsroman alemán pero también se aleja de él. Por ejemplo, la trasposición de la novela de Goethe a la tradición inglesa es fácilmente rastreable: Thomas Carlyle la traduce en 1824 y diez años más tarde publica una versión propia de ese relato en su *Sartor Resartus*. Pero la influencia del texto de Goethe es mucho más difícil de detectar en las principales novelas de formación inglesas (Dickens, Eliot, Hardy).

---

<sup>3</sup> Goethe publicó varias versiones del relato de Wilhelm Meister y lo reescribió durante toda su vida. La primera anotación sobre dicho relato en el diario de Goethe data del 16 de febrero de 1777 y su última versión publicada (*Los años de peregrinaje de Wilhelm Meister*) apareció en 1821.

Algo parecido ocurre con la novela de formación francesa del XIX, tradición en la que mejor se vehicula la heterogeneidad de discursos sociales en liza. El joven advenedizo de Balzac, Stendhal o Flaubert, que trata de hacerse un hueco en la sociedad parisina, consigue penetrar en los salones y ambientes de todas las clases sociales, observando y refractando el mosaico social a la vez que dialoga con él y lo modifica. Su aprendizaje consiste, fundamentalmente, en dominar los códigos sociales y comunicativos que rigen en cada ambiente y esfera de la ciudad. Se trata de una movilidad social que el advenimiento de la burguesía y de la experiencia urbana de la Modernidad ha introducido como nueva posibilidad (cf. Moretti *The Way*).

Por tanto, la novela de formación se materializa como género en las lecturas, discusiones y reescrituras germánicas del *Wilhelm Meister* de Goethe (la mayoría de veces, reescrituras abiertamente críticas y paródicas) que dan lugar al Bildungsroman, y se consolida en su expansión hacia otras tradiciones y contextos sociales. Hasta el punto que si, por ejemplo, buscamos rastros de la novela de formación europea en las novelas de formación de las tradiciones hispanoamericanas del siglo XX, apenas encontraremos referencias a la novela de Goethe y sí muchas (y explícitas) a *El rojo y el negro* de Stendhal (1830), *Oliver Twist* de Dickens o *El retrato del artista adolescente* de James Joyce (1914-1915).

### **Meditación sobre el *Wilhelm Meister***

Siguiendo con el problema anterior, es decir, el desencaje del Bildungsroman en la novela de formación, el caso concreto del *Wilhelm Meister* de Goethe es más acusado si cabe. Prácticamente cualquier referencia de pasada a la novela de formación como género narrativo apela a la novela de Goethe como modelo generador. Pero si esa lógica genealógica (Schaeffer *Qu'est-ce*) podría adjudicarse al Bildungsroman (con matices, puesto que la filiación entre novelas es muy díscola, como hemos visto), difícilmente la podríamos mantener en otras tradiciones y textos.

Si además asociamos la emergencia de la novela de formación con la de la novela moderna, el arcaísmo del *Wilhelm Meister* se nos aparece como una realidad incongruente. Muchos críticos han propuesto que la novela de Goethe es más una síntesis de los modelos narrativos del XVIII que una anticipo de la novela decimonónica (cf. Montandon, Bancaud-Maënen). Especialmente en lo que atañe a los cinco primeros libros de la novela, donde encontramos una peripecia sobrecargada de enredo con giros imprevistos y decisiones azarosas de aire *romanesque*. Se trata de la parte de la novela que más debe a la primera versión que Goethe publicó del relato: *La misión teatral de Wilhelm Meister* (escrito entre 1777 y 1785).

Esta sensación cambia en los dos últimos libros de la novela, cuando, tras la mencionada irrupción de la Sociedad de la Torre cual *deus ex machina*, como representante del orden y del coto a la ambigüedad del camino formativo anterior, el protagonista se vuelve más reflexivo y la trama más introspectiva. Pero es justamente la reacción del protagonista (y de la narración misma) a esta inflexión de la trama lo que convierte a la novela en un texto ambivalente e irónico, capaz de aglutinar y cruzar temporalidades tan diversas, como desembocadura de las narraciones del XVIII y como puerta abierta a las del XIX. De ahí que sea un modelo tan problemático para aglutinar una imagen fija de un género como el Bildungsroman. Fredric Jameson lo sintetiza a la perfección cuando afirma que se trata de un “libro extraño y confuso, inmensamente influyente y que es sin embargo una especie de elefante blanco literario, aburrido y fascinante a la vez, y un interrogante para las tradiciones francesa y británica en las que, como texto, ha desempeñado un papel tan insignificante, pero que, como veremos, no se pueden entender sin él” (*Las antinomias* 234-235).

Por otro lado, el *Wilhelm Meister* está claramente anclado en los debates culturales y políticos de su momento, cosa que casa mal con ciertas trasposiciones del género a otros contextos y momentos históricos. La

vinculación de la novela con el debate sobre la Bildung que resurge con fuerza a partir de la década de 1770 alrededor de figuras como Herder, Humboldt o Jacobi ya ha sido ampliamente descrito (cf. Assmann, Berman, Hardin, Kontje, etc.), aunque en ocasiones para apuntar la confrontación entre las vertientes filosófica y novelística de tal debate (cf. Koepke). En una línea parecida, Andreas Gailus ha llamado la atención sobre el anclaje de la idea de formación individual de la novela en las teorías sobre la forma y transformación de la vida en las ciencias biológicas de finales del XVIII (incluidos los estudios científicos del mismo Goethe). Desde esta perspectiva, el organicismo que la novela traslada a la formación de Wilhelm vendría a confirmar el abrazo del liberalismo y el abandono del determinismo característico de las sociedades aristocráticas.

En ese mismo plano político, es llamativa la ausencia de referencias en la novela a la Revolución Francesa que comienza en 1789, y que activa y moviliza las reflexiones de los principales intelectuales europeos del momento. Entre ellos Friedrich Schiller, con quien Goethe comparte una densa correspondencia durante la redacción de la novela, en cuya revista *Die Horen* se publica el *Wilhelm Meister* en cuatro entregas, y que ese mismo año medita sobre la revolución en sus *Cartas sobre la educación estética* (1795). De ahí lo llamativo del silencio sobre los hechos revolucionarios, cuyos efectos solo pueden leerse entre líneas y con mucha sagacidad en unos pocos pasajes de la narración.

Franco Moretti ha llegado a afirmar que el *Wilhelm Meister* muestra cómo podríamos imaginar el advenimiento de la sociedad burguesa sin la necesidad de una revolución (*The Way* 12, 64). En cierto modo, eso le permite vincular todas las novelas del género a la cosmovisión burguesa, basada en el cambio permanente del valor y en la anulación de los modelos tradicionales y de linaje del Antiguo Régimen. Creo que en esa adscripción hay una parte incontestable y otra más problemática.

El propio personaje de Goethe lo subraya en su famosa carta a Werner, quien le escribe para informarle de la muerte de su padre y lo conmina a abandonar las peripecias de la compañía teatral, volver a casa y hacerse cargo del negocio familiar. Wilhelm responde situándose entre dos cosmovisiones, la aristocrática y la burguesa: “aquel [el aristócrata] debe hacer e influir, este [el burgués] debe trabajar y rendir, debe formarse en una profesión para volverse necesario y se presupone que en su ser no hay armonía ni puede haberla, pues para hacerse útil en una faceta ha de desatender todas las demás” (Los años 368). Desde este ángulo, Wilhelm aparece como un personaje problemático en la medida en que parece asumir su identidad de burgués pero se empeña en seguir formándose siguiendo el paradigma aristocrático.

Por tanto, es cierto que la cosmovisión burguesa (o, más bien, el advenimiento del capitalismo moderno tras la doble revolución que se inicia en 1780) crea las condiciones de posibilidad de la invención de la juventud como etapa liminal y, por ende, la necesidad de su relato a través de la novela de formación (cf. Hobsbawm, Moretti). Lo que resulta más discutible es que la novela de formación sea la novela del sujeto burgués. De hecho, la mayoría de textos del XIX no giran alrededor de un protagonista que podamos adscribir a esa clase social, y además, buena parte de esas novelas proponen lecturas críticas de dicho paradigma.

La misma novela de Goethe, como el *Heinrich von Ofterdingen* de Novalis o la paródica *Gato Murr* de E.T.A. Hoffmann (1820) se alojan en marcos sociales y políticos semif feudales, característicos del conglomerado de territorios (ducados, principados, señoríos minúsculos, la mayoría de ellos) que formaban el imperio germánico antes de la entrada de Napoléon (1807). De hecho, el Bildungsroman alemán surge mucho antes de que la clase burguesa alemana sea un actor social y económicamente central (cf. Koval, Moretti).

## La dimensión política del relato de formación

Esta última reflexión nos permite volver sobre el horizonte contemporáneo de la novela y los relatos de formación. Buena parte de los usos críticos actuales del subgénero manejan una dualidad demasiado elástica: se observa la novela de formación como representación del éxito y la integración social del hombre blanco burgués (en su versión *clásica* o *tradicional* del XIX), y, en sus reescrituras recientes, como máxima expresión de los sujetos periféricos o excluidos en busca de voz (desde las mujeres a los sujetos poscoloniales). En esta oposición algo falla: o no se atiende bien a las posibilidades del modelo narrativo (que puede acoger ambos paradigmas pero entonces lo propio del género no estaría en aquello que los opone), o no se construye adecuadamente una ideología de la forma de la novela de formación, en este caso.

Stević ha recordado recientemente que no existe un modelo clásico o apropiado que nos permita unificar el subgénero (*Falling* 185), puesto que, como hemos visto, la novela de formación surge ya en crisis y cimentada sobre el aprendizaje de la incertidumbre y la ausencia de modelos ya estables. Por lo tanto, toda crítica basada en la contraposición de ese supuesto modelo canónico y sus reescrituras o contraescrituras recientes está sustentada en unificaciones espectrales, cuando no quiméricas.

Una forma de volver a pensar las divergencias políticas que las novelas proponen es recuperar los textos que Mijail Bajtín dedica a la novela y, más en concreto, a la novela de aprendizaje, en los años 30. En ellos distingue la novela de formación moderna de otros relatos de aprendizaje anteriores en cómo, a partir del *Wilhelm Meister* de Goethe, el tiempo histórico penetra y transforma al personaje, convirtiendo su formación en una negociación entre el devenir individual y el relato histórico colectivo:

el hombre se transforma *junto con el mundo*, refleja en sí el desarrollo histórico del mundo. El hombre no se ubica dentro de una época, sino sobre el límite de dos épocas, en el punto de transición entre ambas. El héroe se ve obligado a ser un nuevo tipo

de hombre, antes inexistente. [...] La imagen del hombre en proceso de desarrollo empieza a superar su carácter privado y trasciende hacia una esfera totalmente distinta, hacia el espacio de la existencia histórica. (“La novela” 214).

Es justamente esta potencialidad del relato de formación la que permite entender las marcadas aristas políticas que asumen muchos de estos relatos en las últimas décadas. Ya desde sus orígenes, la novela de formación pone en liza una experiencia de transformación individual basada en la separación respecto de las instituciones formativas que hasta entonces definían el destino del individuo —familia, escuela, nación, religión, estamento o clase social, etc.— y en una búsqueda de la propia posición e identidad a partir de una serie de experiencias iniciáticas no ritualizadas ni determinadas por un destino teleológico o por modelos predefinidos. La formación del individuo, de esta manera, corre en paralelo con su inserción en la historia.

Desde la perspectiva de Bajtín, el personaje en formación arrastra consigo y condensa las temporalidades históricas que cristalizan en la lógica paradójica de integración y resistencia que guía su comportamiento. Es justamente esa centralidad del personaje y la necesidad de perfilar y configurar minuciosamente su conciencia la que usualmente ha asociado a la novela de formación con relatos lineales y reacios a la experimentación con las estructuras narrativas (aunque haya excepciones muy provechosas a esa generalización, como el *Retrato* de Joyce o *La traición de Rita Hayworth* de Manuel Puig [1968], entre otras).<sup>4</sup>

El *Bildungsroman* se convertiría, de esta manera, en un escenario privilegiado para observar cómo la sociedad se presenta y se concibe, pues el personaje en formación no hace sino transitar por sus límites buscando una

---

<sup>4</sup> Dejo a un lado la discusión bajtiniana sobre hasta qué punto dicha linealidad la enmarca de forma irreversible en el camino hacia la novela realista, aunque se trata de un debate cuya actualización merece el esfuerzo ante la emergencia de nuevos realismos literarios, filosóficos (e incluso cinematográficos) en los últimos años (se trata de un aspecto que he trabajado en otro texto: Escudero “Nuevos realismos”).

grieta y un hueco a través del cual construir un camino propio. En definitiva, desafía la normatividad del marco social y lo obliga a exponerse.

### **Reescrituras del *parvenu***

Numerosas novelas de formación recientes enfatizan el anclaje político del itinerario formativo de sus protagonistas, cuyo devenir sirve para desencajar y cuestionar determinados discursos sociales o nacionales. En el caso de *Simón*, el relato formativo se estructura de tres ciclos fechados que siguen cierta regularidad y linealidad (1992-1998, 2004-2010, 2017-2018). Cada ciclo está formado por cuatro capítulos que se reparten las estaciones del año y, a la vez, se ubican en el tiempo separados por intervalos de dos años de distancia. El relato de aprendizaje de Simón traza un arco que se despliega en paralelo con el relato sobre la ciudad de Barcelona y sobre la situación política de España. Así, el auge y caída de Simón se enmarca en la efervescencia posolímpica de Barcelona y el abrupto aterrizaje del país en la crisis económica de 2008, el proceso soberanista de Catalunya (2010-) y el atentado islamista contra la ciudad (agosto de 2017).

La novela recalca constantemente estas imbricaciones. Por ejemplo, en el capítulo situado en otoño de 2017, las protestas por las cargas policiales contra los votantes en el referéndum sobre la independencia de Cataluña interrumpen el diálogo entre los personajes:

Justo cuando dijo esto toda la avenida estalló en una enorme cacerolada: vecinos en los balcones golpeando cazos y ollas con espumaderas y cucharas de palo. Salmoneos avecinando tormentas con aire enfadado pero festivo. Como si estuvieran batiendo todos a la vez una tortilla que quisieran dar en ofrenda a algún dios. Llenos de fe. El reverso de la fe olímpica. Manteniéndose en santidad. El ruido de la protesta por la acción policial subía y subía con cada minuto, así que cuando Simón dijo lo que tenía que decir, Rico y Estela no lo entendieron. (391)

Como en este fragmento (o como en del atentado yihadista que se menciona al comienzo de este artículo), Simón nunca interviene directamente en los hechos concretos de la historia, pero su formación se

muestra zarandeada y atravesada por esos mismos hechos. Como si su itinerario permitiera observar los efectos y las huellas del paisaje histórico en movimiento. Pareciera como si el relato quisiera narrar y documentar a la vez, no estableciendo una relación directa entre ambas estrategias sino más bien sugiriendo los hilos implícitos que comunican ambas dimensiones, la individual y la colectiva.

Más arriba ya he mencionado cómo esta estrategia sitúa a *Simón* en la estirpe de *La educación sentimental* (1869). En la novela de Flaubert, la formación de Frédéric Moreau se trenza con el relato de la generación que protagonizó, vivió o padeció la revolución de 1848. El protagonista, “l’homme de tous les faiblesses” según el propio Flaubert, muestra con su indolencia la pusilanimidad de toda una generación que no supo asumir su papel en la historia ni intervenir en ella y dejó que la revolución terminara en el golpe de estado de Napoleón III, hecho con el que concluye la novela.<sup>5</sup> Como Simón, Frédéric Moreau se ve arrastrado por los hechos históricos en lugar de tomar parte en ellos pero es justamente el detalle con el que se narra su formación el que permite a la vez retratar y desencajar el relato sobre los hechos históricos.

El Simón de Miqui Otero se parece al *parvenu* flaubertiano frente a la historia, pero el despliegue de energía que anima su recorrido lo acerca más a la versión balzaquiana o stendhaliana de ese tipo social. Como el Eugène de Rastignac de *El viejo Goriot* (1834) o como el Julien Sorel de *El rojo y el negro* (1830), Simón quiere abandonar el origen humilde de su familia (emigrantes gallegos que regentan un bar en Barcelona) y triunfar infiltrándose en la alta sociedad. Su deseo de éxito es el motor de su dinamismo. Sus trayectos frenéticos y festivos por la ciudad primero, y después por el país y por el

---

<sup>5</sup> Es muy conocida la descripción de la novela que propone el propio Flaubert en una carta a Mlle. Leroyer de Chantepie fechada en 1864, cuando retoma el proyecto de su escritura: “Quiero hacer la historia moral o más exactamente sentimental de los hombres de mi generación. Es una novela de amor, de pasión como puede haber ahora, es decir inactiva” (cit. en Flaubert *La educación* 17).

mundo (como cocinero de restaurantes de postín) son un remedo del dinamismo del *parvenu* parisino de la Restauración (visualizado con tino por los mapas que le dedicó Franco Moretti en su *Atlas de la novela europea*).

En todos esos casos, el movimiento del personaje por los barrios de la ciudad, conectando con ambientes y clases sociales distintas, alimenta su transformación individual y hace legible a la ciudad. Es esa movilidad la que saca a la luz la idea moderna de que la sociedad ya no es un orden inmutable sino que se expone en las palabras y decisiones de los personajes, y se visualiza en las huellas que la temporalidad cambiante va dejando en los ambientes, modas, objetos y hablas que la novela convoca.

En cierto modo, el aprendizaje de Simón colinda con una cierta subalternidad que alimenta muchas novelas de formación contemporáneas. Subalternidad que busca en el itinerario formativo del protagonista la posibilidad de mostrar trayectorias individuales no hegemónicas o normativas, cuya particularidad o marginalidad impugna las bases sociales y políticas de las comunidades en las que se desarrolla. En relación con lo anterior, aparece un movimiento paradójico de representatividad y falta de representatividad del personaje de estas novelas, pues, como vemos con Simón, suelen desplegar relatos tan extremos socialmente que no resultan ejemplares o paradigmáticos, pero, por otro lado, dichos relatos apuntan siempre a una dimensión social más amplia que desborda la posibilidad de pensar el camino formativo del protagonista como intransferible.

### **De la alegoría (nacional) a la novela global**

El trayecto de Simón, *parvenu* hijo de inmigrantes, impostor para llegar a ser cocinero de éxito internacional, antes de errar, desfallecer, regresar a casa y convertirse en *rider* precario, es un arco que parte del abandono de lo que su familia representa (“lo bueno de no ser nadie es que puedes ser cualquiera”, 21) y se clausura con el regreso a Barcelona castigado y zaherido por los desengaños y las ilusiones perdidas (“a fuerza de querer ser otro, se

olvida de quien es”, 298). La novela lo conecta repetidamente con un relato sobre la ciudad de Barcelona, que la conduce desde el auge de las olimpiadas de 1992 a la saturación a causa del polo de atracción económica y turística global en el que se transforma la ciudad con el cambio de siglo. Como Barcelona, Simón se ensoberbece de vanidad.

Pero la relación entre el relato del personaje y el de la ciudad no es mecánica ni simple. La novela comienza asumiendo un tono de fábula y aventura libresco cercano al paradigma dickensiano, con el chaval Simón fascinado por las novelas de espadachines a la *Scaramouche*, y su primo mayor alimentando sus anhelos con tesoros escondidos y consejos misteriosos. Sin embargo, a medida que avanza, el relato pierde esa pátina *romanesque* y gana en melancolía, sordidez y autoconciencia. En esa transformación del relato, Simón pasa de querer ser autor de su historia (19) a personaje (100), protagonista (131), irónico héroe (188, 265) y acabar convirtiéndose en antihéroe (442).<sup>6</sup> Siguiendo esos roles, Simón observa su individualidad como producto de los ríos profundos de la historia colectiva (259) y asume la conciencia de estar dentro de un relato que lo domina.

Esa es una segunda forma de inscribir la historia en el relato de formación. Una forma más sutil y subterránea que la mención a los grandes hitos y fechas de la historia nacional, pero que permite situar los deseos de éxito y evasión del protagonista en una materialidad anclada en un momento y un lugar muy específicos. El desarraigo de un descendiente de inmigrantes, que vive en un barrio popular que está perdiendo sus referencias para convertirse en marca y polo de atracción de fenómenos globalizados como el turismo o la economía deslocalizada; todo ello queda, paradójicamente condensado y dislocado, por el relato de formación de un personaje que busca su lugar específico sobre las contradicciones del relato colectivo.

---

<sup>6</sup> El personaje Simón deja de ser Simón para convertirse en Rico (como en *El viejo Goriot* de Balzar, Eugène se convierte en Rastignac a medida que avanza la narración): “Sabía cómo convertirse en Rico sin dejar de ser Simón. Ya casi lo había hecho. Y entonces no le preguntarían a dónde vas, Simón, sino de dónde vienes” (137).

En esa correspondencia entre el arco de la formación de Simón y el del relato de la ciudad y el país, parecería que podríamos pensar esta novela en los términos de la *alegoría nacional* que Fredric Jameson propuso en 1986 para lo que él llamó las narraciones del tercer mundo, cuya mejor plasmación serían las novelas de formación (“On Literary” 173).<sup>7</sup> Desde sus primeros textos críticos, la alegoría sirve a Jameson para postular la relación dialéctica entre una narración particular y una totalidad ausente o indecible pero necesaria como precondition para construir el sentido de lo concreto e individual:

la obra literaria u objeto cultural trae al ser, como por primera vez, la situación misma frente a la que al mismo tiempo es una reacción. Articula su propia situación y la textualiza, alentando y perpetuando con ello la ilusión de que la situación misma no existía antes de él, de que no hay nada sino un texto, de que nunca hubo ninguna realidad extra- o con-textual antes de que el texto mismo la generara en la forma de un espejismo. (*Documentos* 66)

Si bien esa relación alegórica me parece que puede seguir siendo operativa para leer muchas novelas de formación recientes, tal vez convenga reconsiderar la escala nacional de esa alegoría. Y, en este contexto, puede resultar interesante emparentar la novela de formación con los debates sobre la llamada *global novel*. Asumiendo el recorrido y las contradicciones que ya se han señalado en esta perspectiva de lectura (cf. Apter, Bagunyà, Kirsch, Rotger y Puxán, entre otros), me gustaría exponer dos posibles líneas de desarrollo que permitan conectar la tradición de las novelas de formación con una lectura alegórica desde la *global novel*.

---

<sup>7</sup> Tras la discusión que suscitó esa afirmación, Jameson volvió a intervenir de nuevo diez años más tarde, en un artículo de 1996, para sugerir que la mejor plasmación de aquello que afirmara diez años antes era la novela de formación. En esta alusión a la alegoría, no se alude tanto a la versión medieval, es decir, a la identificación mecánica y simple de un representamen (el personaje en formación) y un significado (el relato nacional), sino más bien a una forma de atravesar el relato individual y concreto del personaje con una inscripción de las posiciones políticas y literarias que gobiernan las jerarquías del mundo poscolonial.

## Dos sugerencias finales y una apuesta

La primera línea, y tal vez la más evidente, es la inscripción del relato formativo en una escala de relaciones políticas y económicas de ámbito global, ya sea a través del comercio, las migraciones, la delincuencia o las comunicaciones que se enmarcan en la expansión de la globalización a partir de los años 90. En el caso de Simón, eso se observa de una manera nítida, en primer lugar, en cómo se presenta la deriva económica de su barrio (*gentrificación*, turismo, etc.) como producto de unas tendencias globales como las que describe Saskia Sassen en su descripción de las ciudades globales (*Ciudad global*). También, en segundo lugar, en la propia circulación laboral de Simón como cocinero de una *world class* de restaurantes de alto rango que incorporan personal de países y orígenes muy diversos.

Este primer ejemplo ilustra casi literalmente la lectura de la *global novel* que propone Adam Kirsch: “a global novel can be one that sees humanity on the level of the species, so that its problems and prospects can only be dealt with on the scale of the whole planet; or it can start from the scale of a single neighbourhood, showing how even the most constrained of lives are affected by worldwide movements” (*Global* 25). Desde esa comprensión de la *global novel*, no como un género o grupo textual acotado, sino como una perspectiva de interpretación de la experiencia según la cual lo global impregna constantemente lo local o lo privado, podemos recuperar de nuevo la propuesta de Bajtín. Así, el trayecto formativo de Simón permite inscribir y desencajar a la vez toda una serie de determinaciones económicas de escala global que la propia escritura de la novela alegoriza al desdibujar los límites entre lo local y lo global, lo privado y lo común.

La segunda línea de desarrollo es más bien una sugerencia. Se trataría de atender y analizar cómo impacta en los relatos de formación, caracterizados por un final abierto y no conclusivo (Koepke “Quest” 132; Rodríguez Fontela *La novela* 48), los tiempos agónicos y el futuro incierto (o cancelado) con el que nos hemos acostumbrado a vivir en el siglo XXI, tras las

sucesivas crisis (económicas, climáticas, políticas, institucionales, pandémicas, etc.). En este caso, es necesario recuperar el horizonte de la incertidumbre como núcleo del aprendizaje de los relatos que siguen la genealogía del *Wilhelm Meister* de Goethe. De nuevo, se liga aquí la trayectoria individual de acceso al mundo y a la socialización del protagonista como escenario privilegiado para inscribir los matices nuevos de la incertidumbre en una vivencia colectiva del tiempo y del futuro que ya no se basa en la confianza en el progreso y que, en buena parte del mundo, se percibe ya como regresiva.

Sirvan estos dos últimos apuntes como propuesta en el contexto de una discusión. Me parece que ambos plantean una forma de religar lo individual y lo común a través de la lectura alegórica del relato formativo. Siguiendo esta línea, se podrían analizar las estrategias diferenciadas con las que las novelas de formación subsumen el itinerario formativo del protagonista en las formas históricas de una comunidad. En este sentido, podría ser un planteamiento de lectura que ayude a contrarrestar los efectos disgregadores y erosivos que subyacen en muchas lecturas recientes de la novela de formación, basadas en cierta intransferibilidad de la identidad y lo testimonial. De nuevo aquí surge la pregunta por la representatividad de los personajes de estas novelas, pero también por la impregnación colectiva en la experiencia narrada. Se podría, de esta manera, volver a inscribir los trayectos personales en horizontes colectivos como forma de recuperar el proyecto emancipatorio que subyace a la novela de formación desde sus inicios.

## **Bibliografía**

Accetto, Camila. "El fracaso del Bildungsroman en la novela contemporánea española". *Letras anómalas*. Ed. J.L. Eugercio. 321-340. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2014.

Aizenberg, Edna. "El Bildungsroman fracasado en Latinoamérica: el caso de Teresa de la Parra." *Revista Iberoamericana* 132-133 (1985): 539-546.

Amrine, Frederik. "Rethinking the Bildungsroman". *Michigan Germanic Studies* 13.2 (1987): 119-140.

Amrine, Frederik. "Rethinking the Bildungsroman." *Goethe and the Myth of the Bildungsroman*. 1-23. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

Apter, Emily. *Against World Literature. On the Politics of Untranslatability*. Londres: Verso, 2013.

Assman, Aleida. *Construction de la mémoire nationale: une brève histoire de l'idée allemande de Bildung*. Paris: Maison de les Sciences de l'Homme, 1994.

Bagunyà, Borja. "Alguns problemes de la nova novel·la global". *Weltliteratur i literatura comparada*. Ed. Antoni Martí y Enric Sullà. 15-36. Barcelona: Edicions de la UB, 2021.

Bajtín, Mijail. "La novela de aprendizaje y su importancia en la historia del realismo". *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI, 1995: 200-247.

Bancaud-Maënen, Florence. *Le roman de formation au xviiiè siècle en Europe*. Paris, Nathan, 1998.

Berman, Antoine. "Bildung et bildungsroman". *Le temps de la réflexion* 4 (1983): 141-159.

Dilthey, Wilhelm. *Obras de Wilhelm Dilthey IV. Vida y poesía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1975.

Escudero Prieto, Víctor. *Salir al mundo. La novela de formación en las trayectorias de la Modernidad hispanoamericana*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert, 2022.

Escudero Prieto, Víctor. "Nuevos realismos en el cine reciente". *Estéticas audiovisuales contemporáneas. Travesías desde España y Latinoamérica*. Ed. F. Zurián. Madrid: Fragua, 2023 (en prensa).

Flaubert, Gustave. *La educación sentimental*. Madrid: Cátedra, 2003.

Frow, John, Melissa Hardie y Vanessa Smith. "The Bildungsroman: form and transformations." *Textual Practice* 34.12 (2020): 1905-1910.

Gailus, Andreas. "Forms of Life: Nature, Culture, and Art in Goethe's Wilhelm Meister's Apprenticeship". *The Germanic Review*. 87.2 (2012): 138-174.

Gélinas, Melissa. "Contemporary Narratives of Bildung: New Directions." *Symposium* 73.3 (2019): 137-141.

Goethe, Johann Wolfgang. *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. Madrid: Cátedra, 2000.

Gómez Viu, Carmen. "El Bildungsroman y la novela de formación femenina hispanoamericana contemporánea." *Epos* 25 (2005): 107-117.

Hoagland, Ericka A. "The Postcolonial Bildungsroman." *A History of the Bildungsroman*. Ed. Sarah Graham. 217-238. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

Hardin, John. "Introduction". *Reflection and Action. Essays on the Bildungsroman*. Ed. John Hardin. IX-XXVII. Columbia: University of South Carolina Press, 1991.

Hobsbawm, Eric. *The Age of Revolution: 1789-1848*. Londres: Weidenfeld & Nicolson, 1962.

Jameson, Fredric. "Third-World Literature in the Era of Multinational Capitalism". *Social Text* 15 (1986): 65-88.

Jameson, Fredric. *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*. Madrid: Visor, 1989.

Jameson, Fredric. "On Literary and Cultural Import-Substitution in the Third World: The Case of the Testimonio". *The Real Thing. Testimonial Discourse in Latin America*. Ed. George M. Gugelberger. London: Duke University Press, 1996.

Jameson, Fredric. *Las antinomias del realismo*. Madrid, Akal, 2018.

Karafilis, Maria. "Crossing the Borders of Genre: Revisions of the Bildungsroman in Sandra Cisneros's *The House on Mango Street* and Jamaica Kincaid's *Annie John*." *The Journal of the Midwest MLA* 31.2 (1998): 63-78.

Kirsch, Adam. *The Global Novel. Writing the World in the 21<sup>st</sup> Century*. Nueva York: Columbia Global Reports, 2016.

Koepke, Wulf. "Quest, Illusion, Creativity, Maturity, and Resignation: the Questionable Journey of the Protagonist of the Bildungsroman." *Hellios* 17.1 (1990): 129-143.

Kontje, Todd C. *The German Bildungsroman: history of a national genre*. Columbia: Camden House, 1993.

Koval, Martín Ignacio. *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 Universidad de Buenos Aires, 2018.

Lyons, Sarah. "Recent Works in Victorian Studies and the Bildungsroman." *Literature Compass* 15. 4 (2018).

Martini, Fritz. "Bildungsroman: term and theory". *Reflection and Action. Essays on the Bildungsroman*. Ed. John Hardin. 1-25. Columbia: University of South Carolina Press, 1991.

Montandon, Alain. *Le roman au 18ème siècle en Europe*. Paris: PUF, 1999.

Moretti, Franco. *The Way of the World. The Bildungsroman in the European Culture*. London: Verso, 1987.

Moretti, Franco. *Atlas of the European Novel*. London: Verso, 1999.

Otero, Miqui. *Simón*. Barcelona: Blackie Books, 2020.

Rotger, Neus y Marta Puxán Oliva. "The Novel after the Global Turn: Decentered Perspectives from the Spanish Literary Field". *Studies in the Novel* 53.3 (2021): 285-305.

Rodríguez Fontela, María Ángeles. *La novela de autoformación*. Kassel: Reichenberger, 1996.

Sassen, Saskia. *La ciudad global: Nueva York, Londres, Tokio*. Barcelona: Eudeba, 1999.

Schaeffer, Jean-Marie. *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?* Paris: Gallimard, 1989.

Stević, Aleaxandar. *Falling Short. The Bildungsroman and the Crisis of Self-Fashioning*. Charlottesville: University of Virginia Press, 2020.