



Modernidad y novela de formación latinoamericana: vista de tres estudios recientes

Modernity and Latin American *Bildungsroman*: comments on three recent studies

Violeta Lorenzo Feliciano¹

University of Arkansas

violetal@uark.edu

Resumen: En el siguiente artículo se presenta una evaluación de tres estudios críticos recientes sobre el *Bildungsroman* latinoamericano. En la primera parte se introduce en los orígenes de dicho subgénero novelístico y su acogida y reescritura en contextos literarios de distintas latitudes. Luego se discutirán los aportes de tres libros publicados entre 2020 y 2022. En los casos que lo ameriten, se incluirán preguntas con el fin de fomentar el diálogo y nuevos estudios sobre la novela de formación en Latinoamérica. El artículo concluye con algunas hipótesis acerca del futuro de este tipo de narrativas.

Palabras clave: *Bildungsroman* – modernidad – postcolonial – Latinoamérica

Abstract: In the following article we evaluate three recent critical studies on the Latin American *Bildungsroman*. The review begins with an introduction about the origins of this novelistic subgenre and its acceptance and rewriting in literary contexts from different regions. The second part of the article discusses the contributions of three books published between 2020 and 2022. The discussion will include questions aimed at fostering conversations and new studies on the Latin American *Bildungsroman*. The article ends with some hypotheses about the future of this type of narratives.

Keywords: *Bildungsroman* – modernity – postcolonial – Latin America

¹ Violeta Lorenzo Feliciano es Doctora en Letras por la Universidad de Toronto. Sus investigaciones se centran en la literatura latinoamericana, enfocándose especialmente en Cuba, Puerto Rico y la República Dominicana. Ha publicado varios trabajos de crítica literaria en revistas arbitradas. Ha coeditado *El malestar del posconflicto. Aportes de la crítica literaria y cultural* (Instituto Caro y Cuervo 2018). En el 2022 fue profesora visitante de la cátedra Pedro Henríquez Ureña de estudios dominicanos en la Universidad de Salamanca. Actualmente se desempeña como profesora titular e imparte cursos de grado y de posgrado en la Universidad de Arkansas.

El *Bildungsroman* es un tipo de novela vinculado en su forma clásica a la modernidad mediante el tropo de la juventud (Moretti 5). Esto se debe a que la modernidad trajo como consecuencia cambios socioeconómicos por los que se crea al individuo como sujeto que participa en las redes de producción (Jameson 154, 221). La participación en dichas redes propició la diferenciación de los sujetos según sus capacidades productivas e hizo que la juventud despuntara como una categoría distinta a la de niños y viejos (Bonfiglio 186). Es decir, la juventud como grupo social definido surge con la modernidad en un contexto en el cual la subjetividad individual, la industrialización de la producción, los proyectos de urbanización, la importancia de las ciencias y la creación de Estados nación son fundamentales y el joven que se desarrolla satisfactoriamente simboliza el futuro progreso que la modernidad se supone que traiga a su entorno.²

La pregunta que surge es cómo un tipo de narrativa que se origina en Alemania y cuyo prototipo es *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* de Johann Wolfgang von Goethe pasa a otros países. Por un lado, el *Bildungsroman* se extendió de Alemania a Inglaterra y Francia gracias a las traducciones de textos goethianos y a la popularidad que estas alcanzaron entre la intelectualidad inglesa y francesa (Torres 11, 13, 20). Una vez el *Bildungsroman* llegó a estos países atravesó por cambios que tuvieron que ver con el contexto sociocultural y político de cada lugar (Torres 10, 18-19). Por ejemplo, como Inglaterra tuvo en el siglo XVII los cambios políticos que

² Algunos estudiosos como Marc Redfield plantean que el *Bildungsroman* es un tipo de novela “imposible” puesto que la *Bildung* requiere que se nieguen o sacrifiquen ciertos aspectos de la individualidad para acatar lo que la sociedad moderna exige (107). De hecho, en ocasiones se ha cuestionado si en el caso de Wilhelm, este realmente desarrolla su potencial a través de su experiencia con su entorno o si más bien los miembros de la Sociedad de la Torre manipulan su aprendizaje debido a que él ha sido guiado a través de su formación por hombres influyentes que pertenecen a este grupo secreto. No obstante, hay quienes arguyen, basándose en los textos filosóficos del siglo XVIII, que *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* —novela de Johann Wolfgang Goethe que suele considerarse el primer *Bildungsroman*— indica que para madurar hay que aprender a lidiar con el dolor de apartarse de cosas que se desean, pero no convienen (Kontje 5). Por ende, una manera de justificar y explicar la existencia del *Bildungsroman* clásico es por medio de la ironía de dejar a un lado o perder lo que se quiere (Redfield 59, 64, 171-172; Kontje 12).

se dieron en Francia mediante la Revolución del XVIII, el *Bildungsroman* británico se enfoca en el mundo de los personajes.³ Con todo, es menester recordar que aunque el *Bildungsroman* surge en Alemania y hay algunas diferencias en la forma en que estas novelas fueron acogidas en Francia e Inglaterra, “estas variedades nacionales presentan una gran unidad formal y temática, de modo que es perfectamente lícito hablar de un *Bildungsroman* europeo u occidental” (Fernández Vázquez *Novela de formación* 83-84).⁴

Al aludir al *Bildungsroman* en otras regiones, hay que reconocer que algunos estudiosos como Moretti sostienen que el *Bildungsroman* cesó a principios del siglo XX. Sin embargo, estas premisas no consideran *Bildungsromane* europeos posteriores a la Primera Guerra Mundial ni los producidos fuera de Europa.⁵ Un punto a considerar es que mediante la colonización se trató de imponer proyectos de modernidad en distintas regiones para el beneficio de unos pocos. En estos casos los proyectos imperialistas propiciaron un *Bildungsroman* en el cual la fragmentación de la narrativa o de la subjetividad del protagonista subraya el desfase entre los Estados nación europeos y la modernidad que estos financiaron por medio de sus colonias y trataron de imponer a medias en otros lugares. Por ejemplo, en el contexto británico se escribieron novelas de formación durante los siglos XIX y XX cuyos personajes principales permanecen en un estado de

³ Esto va a la par con las características que ha notado Ian Watt en la novelística inglesa (25, 28).

⁴ Tanto Moretti como Torres expresan algo similar en sus respectivos estudios. Moretti alude a la diferencia entre las novelas de formación “clásicas” de corte europeo y las novelas procedentes de Rusia y Estados Unidos (247, nota 1). Por su parte, Torres explica que, aunque cada novela responde a las particularidades del contexto sociocultural en la cual fue escrita, se puede hablar a grandes rasgos de “un discurso transeuropeo” de la formación del individuo (11) y de cómo la producción de la historia occidental juega un papel importante en el desarrollo de las narrativas de formación alemanas, inglesas y francesas (27).

⁵ En la segunda edición de su estudio, publicada en el 2000, Moretti incluye un importante prefacio titulado “Twenty Years Later” en el cual les responde a los que le han criticado la exclusión de *Bildungsromane* —tanto europeos como de otras regiones— cuyas fechas de producción fueron posteriores a la Primera Guerra Mundial. Moretti despacha el debate explicando que sin el *Bildungsroman* tradicional el “*Bildungsroman* of the others—women, workers, African-Americans...” no hubiera existido (ix-x).

juventud eterna o fallecen a causa de un “desarrollo trunco” atado a la ambición colonialista del país (Esty 2012). Esto se debió a que la ficción victoriana alegorizó a la comunidad imaginada de la nación mediante el progreso individual de un protagonista joven, pero eventualmente dicha alegoría nacional quedó trastocada en varias novelas debido a que la misma ni se amoldaba a la expansión imperial inglesa que desdibujó los confines de la nación (Esty *Unseasonable* 17) ni a las exigencias sociales que fueron rechazadas por algunos sujetos modernos (Castle 2006).

Por otro lado, hay que aclarar que Moretti tiene un enfoque monolítico que se presta para asumir, erróneamente, que la modernidad ocurrió idénticamente en todos los países (Boes 5). Esto le hace excluir de su análisis *Bildungsromane* producidos fuera de Europa en los cuales se juega con la idea de una juventud que tiene un aprendizaje transgresor que le lleva a criticar o cuestionar el proceso de industrialización y modernidad impuesto por los colonizadores europeos. En este sentido, los proyectos imperiales de varias potencias europeas permitieron la difusión y reescritura del *Bildungsroman* en virtud de que en algunas colonias el mismo se utilizó y se reestructuró para promover fines nacionalistas. De estos argumentos se desprende que el *Bildungsroman* no dejó de existir como alegan algunos críticos, sino que su ideoestética cambió al presentar —entre otros asuntos— protagonistas que permiten problematizar proyectos imperiales a través de una subjetividad fragmentada o mediante la falta de integración social.⁶

Es evidente que el *Bildungsroman* ha cambiado con el transcurso de la historia y ha trascendido fronteras hasta el punto de que ya no puede considerarse exclusivamente alemán. Como señala Kontje, es muy poco probable que

poner críticos literarios como guardias fronterizos evite que futuros contrabandistas lleven el género a través de las fronteras nacionales. En otras palabras, es muy probable que el

⁶ Consúltense *Reescrituras postcoloniales del Bildungsroman* de Fernández Vázquez y *Human Rights, Inc.* de Slaughter para más información sobre las reescrituras de la novela de formación en contextos (post)coloniales, dictatoriales y posconflictos.

Bildungsroman continúe llevando una vida dual como género nacional alemán y como género representativo de la modernidad (112, traducción nuestra).⁷

Así pues, el *Bildungsroman* es un ejemplo de cómo los géneros literarios y otros productos culturales se convierten en préstamos y se vuelven parte de la humanidad (Said 217).

Julia Kushigian forma parte del grupo de críticos que se ha dedicado a estudiar la novela de formación en Latinoamérica y arguye que los *Bildungsromane* de esa región suelen diferir de los europeos. Una de sus proposiciones es que varios de los personajes principales o “héroes” de estos textos no podrían serlo en un *Bildungsroman* europeo de corte clásico ya que, a diferencia del paradigma alemán, no son personajes masculinos, heterosexuales, cristianos y blancos de clase media (16). Además, muchas de estas novelas, a diferencia de textos como *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, no culminan con la incorporación social del personaje o con un casamiento y un final “feliz,” sino que apuntan a asuntos que impiden la integración social del *Bildungsheld* como, por ejemplo, un contexto colonial, una dictadura o una modernidad “inconclusa” por la implementación de proyectos que solo benefician a unos pocos.⁸ Los casos de modernidad “fallida” o “incompleta” no implican —para parafrasear la metáfora kantiana sobre la Ilustración y el progreso— que Latinoamérica está en una fase atrasada e infantil que debe superar a fin de alcanzar la mayoría de edad y el progreso que caracterizan a Europa y a Estados Unidos. Antes bien, la modernidad “inconclusa” en algunos de los textos latinoamericanos de

⁷ La cita original es: “posting critics as border guards will prevent future smugglers from spiriting the genre across national boundaries. In other words, the *Bildungsroman* will in all likelihood continue to lead a dual life as both the German national genre and the representative genre of modernity”.

⁸ Entre los críticos que han hecho observaciones similares a las de Kushigian se encuentran María Helena Lima y Joseph Slaughter. Lima se enfoca en el contexto caribeño mientras que Slaughter usa como uno de sus ejemplos la novela argentina *En estado de memoria* de Tununa Mercado. Para más información, ver los respectivos estudios de estos críticos; los mismos han sido citados en distintas partes de esta investigación.

formación alude a “otro tipo de respuesta ante los imperativos modernizadores que se plasman en el siglo XVIII” y a “una mirada crítica de la colonización del mundo de la vida por parte del capitalismo moderno” (Torres 33, 43).

Con este trasfondo en mente, se discutirán los aportes de tres libros publicados entre 2020 y 2022 que versan sobre el *Bildungsroman* en Latinoamérica y en la producción literaria de las diásporas latino-estadounidenses. Dos de ellos dialogan directamente con el asunto de la modernidad en la región como lo hizo anteriormente Alejandro Latinez en su estudio *Developments: Encounters of Formation in the Latin American and Hispanic/Latino Bildungsroman* (Peter Lang 2014). El tercero se enfoca en cuestiones raciales y migratorias desde el punto de vista de los estudios postcoloniales.

Rocanrol, modernidad capitalista y aprendizaje transgresor en textos de formación latinoamericanos

En su libro *Bastardos de la modernidad: el Bildungsroman roquero en América Latina* (Peter Lang 2020), Alexander Torres analiza el vínculo entre juventud y modernidad en seis novelas de formación al explorar cómo en la cultura juvenil el rock sirve para cuestionar, criticar y desafiar la modernidad capitalista en Latinoamérica. Gran parte del estudio usa las propuestas de Bolívar Echeverría acerca del *ethos* barroco que, según el filósofo ecuatoriano-mexicano, caracteriza la región y a su vez abre las puertas para el posible desarrollo de una modernidad “alternativa”. En los primeros dos capítulos se explican el contexto sociohistórico que dio paso al subgénero novelístico que conocemos como *Bildungsroman* y los marcos teóricos que Torres utiliza en el estudio minucioso de los seis textos literarios.

De los primeros capítulos cabe resaltar la manera en que Torres presenta un buen resumen de las particularidades que le dieron paso a lo que hoy conocemos como novela de formación y de cómo desde sus inicios en

Europa este tipo de narrativas ha respondido de una forma u otra a la modernidad. Además, Torres explica los debates que suscitaron las publicaciones de Johann Wolfgang von Goethe en lo tocante a la integración social satisfactoria de un protagonista joven en un entorno que se transforma gracias a los cambios que acarrea la modernidad. Su explicación no se enfoca solamente en *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, texto que la crítica literaria suele considerar el prototipo de la novela de formación, sino que discute cómo *Las penas del joven Werther* puede considerarse una novela de formación que presenta lo que sucede con los “románticos” que se niegan a acatar las directrices de su entorno para tener una integración social “exitosa”. Esto no es un detalle menor ya que como demuestran las investigaciones de Julia Kushigian (2003), José Santiago Fernández Vázquez (2002 y 2003) y María Helena Lima (1993) algunos de los debates sobre la acogida del *Bildungsroman* en contextos postcoloniales o contemporáneos tienen que ver con el asunto de la integración social del joven personaje en entornos donde la modernidad difiere de la europea. De ahí que en el segundo capítulo se aluda a cómo la imbricación entre el *ethos* barroco y el rocanrol permite criticar la modernidad capitalista en Latinoamérica. En los capítulos subsiguientes se da paso al análisis de *Bildungsromane* mexicanos, colombianos y argentinos en los que el rock contribuye —de modo directo o indirecto— en la formación de los protagonistas y en la desestabilización de la supuesta “teleología del progreso”.

En el tercer capítulo, Torres estudia las novelas mexicanas *De perfil* (1966) de José Agustín e *Idos de la mente: la increíble y (a veces) triste historia de Ramón y Cornelio* (2011) de Luis Humberto Crosthwaite, no sin antes presentar un contexto de la modernidad, el rock y la cultura juvenil en el país en cuestión. Su estudio sobre la novela de Agustín demuestra la inconformidad del joven protagonista con su entorno, el papel que el rock juega en su proceso formativo y cómo la *Bildung* del personaje no lo lleva a rechazar el *statu quo* sino a integrarse al entorno que una vez criticó. Si bien

esto podría poner en entredicho la clasificación de este texto como uno de formación, Torres defiende su lectura con ejemplos pertinentes y demuestra cómo a pesar de todo se da un proceso formativo en la trama. Ahora bien, resulta bastante confusa la inclusión de la novela de Crosthwaite en este estudio dado que los referentes musicales en dicho texto tienen que ver con la música nortea y no con el rock. A pesar de que Torres explica con lujo de detalle la importancia de Tijuana en el plano de la (pos)modernidad y en el de la diégesis de *Idos de la mente* y vincula las particularidades de Tijuana con las ideas de Echeverría sobre el *ethos* barroco, la función del rock en la narración de Crosthwaite se limita a escuetas conexiones con los Beatles y resulta insuficiente para justificar la inclusión de esta novela en un libro sobre el *Bildungsroman* roquero.

Al capítulo sobre las novelas de Agustín y Crosthwaite le sigue uno dedicado a los *Bildungsromane* colombianos *¡Que viva la música!* (1977) de Andrés Caicedo y *Técnicas de masturbación entre Batman y Robin* (2002) de Efraim Medina Reyes. En ese capítulo se establece un vínculo más fuerte entre la modernidad, el rock y la *Bildung* de los protagonistas. Con todo, surgen algunas interrogantes sobre la selección de los textos. Por ejemplo, en la novela de Medina Reyes no hay una *Bildung* como tal y a veces no queda claro qué función tiene la juventud del protagonista en la trama. Asimismo, las referencias al rock no son muchas y el personaje principal por momentos parece restarle importancia a ese tipo de música.

Los últimos dos capítulos de *Bastardos de la modernidad* nos parecen los mejores. En el penúltimo, Torres estudia dos novelas argentinas: *Cómo desaparecer completamente* (2004) de Mariana Enríquez y *Mi nombre es Rufus* (2008) de Juan Terranova. La información que se incluye al principio del capítulo le da al lector un excelente panorama de la historia y la política argentinas y de la función que ha tenido el rock en dicho país. Además, en el análisis de estas novelas las conexiones entre el rock, el proceso formativo de los personajes y la crítica a la modernidad quedan lúcidamente explicadas.

En el último capítulo se resumen los marcos teóricos empleados a lo largo del estudio y las ideas principales del libro.

Aunque hemos cuestionado la inclusión de algunas novelas donde el rock tiene un papel tangencial, es evidente que la investigación que ha hecho Torres es minuciosa; su manejo de un sinnúmero de teorías es admirable. Ahora bien, es ahí donde, irónicamente, estriba el punto débil de su estudio. Nos referimos a que las digresiones teóricas y filosóficas son excesivas y distraen al lector. En ocasiones ese tipo de referencias “ahogan” el análisis de las novelas y no le añaden mucho a lo que Torres ha explicado en sus propias palabras. Hubiera sido más productivo prescindir de cierto *name-dropping* de teóricos o filósofos para dialogar más con lo que la crítica ha dicho sobre las novelas estudiadas y enfatizar cómo el análisis presentado difiere de lo que se ha hecho hasta la fecha. Otro tanto puede decirse de la noción de *ethos* barroco que guía parte del trabajo de Torres. Por momentos las ideas de Echeverría parecen forzadas y nos preguntamos si era imprescindible enmarcar el estudio en el *ethos* barroco cuando dicho concepto ha sido cuestionado porque se basa en la distinción del valor de uso y del valor de cambio para comprender el barroco. Esto hace que, entre otros asuntos, se corra el riesgo de usar el término “barroco” de modo ahistórico (Espinosa 2012).

Con todo, *Bastardos de la modernidad* es un buen aporte al estudio del *Bildungsroman* latinoamericano. Primeramente, algunas de estas novelas — específicamente las argentinas— han sido poco comentadas por la crítica y el trabajo de Torres llena ese vacío. En segundo lugar, el primer capítulo contiene información imprescindible para cualquiera que vaya a adentrarse en el estudio del *Bildungsroman* como subgénero novelístico. Por último, aunque la inclusión de algunas novelas en un estudio que tiene como uno de sus ejes principales el rock es cuestionable porque en ellas la presencia de ese tipo de música es un tanto superficial, análisis como los presentados en el quinto capítulo sirven como punto de partida para los que quieran seguir

explorando la función de la música en la *Bildung* de jóvenes personajes como sucede en la novela *Palomos* (2009) del dominicano Pedro Antonio Valdez donde la formación del protagonista incluye canciones de reggaetón.

Modernidad y formación cambiantes en el *Bildungsroman* hispanoamericano

El segundo libro que discutiremos es el galardonado estudio de Víctor Escudero Prieto titulado *Salir al mundo: la novela de formación en las trayectorias de la modernidad hispanoamericana* (Iberoamericana/Vervuert 2022).⁹ Al igual que en *Bastardos de la modernidad*, en este libro también se analiza lo tocante al aprendizaje de un sujeto interpelado por los discursos dogmáticos en entornos trastocados por la modernidad. Sin embargo, *Salir al mundo* va más allá y discute tanto las rupturas y continuidades del *Bildungsroman* latinoamericano con la forma europea de este tipo de narrativas como algunas hipótesis de lo que le depara a la novela de formación. El título del libro es un guiño para los estudiosos de este tipo de narrativas puesto que indirectamente alude a *The Way of the World: The Bildungsroman in European Culture* de Franco Moretti, estudio que precisamente se centra en el origen de la novela de formación en el contexto de la modernidad y analiza un sinnúmero de iteraciones europeas del *Bildungsroman*. Parecería que Escudero Prieto ha intentado hacer un estudio que le aporte al campo de las letras hispanoamericanas lo que el de Moretti le ha brindado al campo de la literatura europea.

La introducción y los primeros dos capítulos que comprenden la parte inicial del libro guardan cierto parecido con *Bastardos de la modernidad* debido a que en ellos se explican los pormenores del *Bildungsroman* (por ejemplo, por qué surge en el siglo XVIII, las definiciones de este tipo de novelas y lo que se supone que narren, la importancia de la ironía ante los

⁹ *Salir al mundo* recibió el II Premio de Ensayo Hispánico Klaus D. Vervuert.

cambios que acarrea la modernidad). Por ende, Escudero Prieto indaga en la noción de progreso, la historicidad del sujeto moderno y la futuridad que trastoca los cimientos de una sociedad estamental y contribuye a la construcción de identidades que no se circunscriben a la tradición familiar. Al igual que Torres, Escudero Prieto alude a *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* de Goethe e incluye información sobre las parodias de dicho texto, la ironía detrás de la diferenciación entre el yo-narrado y el yo-narrador y la acogida de la novela de formación en otras tradiciones europeas con el propósito de contextualizar el desarrollo del tipo de novela que nos ocupa. Cabe resaltar las explicaciones de Escudero Prieto *vis-à-vis* estudios como los de Todd Kontje y Marc Redfield sobre la función de la ironía en este tipo de relatos dado que, si la misma se pasa por alto, difícilmente daríamos con una novela que pueda considerarse un *Bildungsroman* a secas.

La segunda parte del libro contiene los capítulos tres, cuatro, cinco y seis; en estos se discuten los inicios de la novela de formación en Hispanoamérica hasta su posible ocaso en los años inmediatamente posteriores al boom. Escudero Prieto sostiene que la negociación con la modernidad no solamente ocurre a nivel social sino también a nivel literario debido a que en Hispanoamérica la modernidad europea y la subjetividad moderna fueron acogidas parcialmente. En cada capítulo se analizan varios ejemplos de las transformaciones que sufre el *Bildungsroman* en distintos contextos hispanoamericanos y cómo se lidia con la modernidad de modo ambivalente.

El tercer capítulo es importante puesto que en él Escudero Prieto propone que 1926 es la punta de lanza para la novela de formación hispanoamericana. Más o menos para ese año se publican *Don Segundo Sombra* de Ricardo Güiraldes, *Ifigenia* de Teresa de la Parra y *El juguete rabioso* de Roberto Arlt. Si bien Escudero Prieto no obvia las diferencias estilísticas y temáticas entre estas novelas, su lectura las conecta no solamente por la fecha de publicación sino porque en las tres se procura

reescribir los discursos nacionales decimonónicos que han entrado en crisis en un momento en el cual las distinciones entre letrado y literato se han vuelto porosas.¹⁰

El capítulo cuatro se enfoca en novelas publicadas a mediados del siglo XX cuando el fracaso de la modernidad en la región es cada vez más evidente. Escudero Prieto analiza varias novelas entre las que se encuentran *Hijo de ladrón* (1951) de Manuel Rojas, *Las buenas conciencias* (1959) de Carlos Fuentes y *La caída* (1956) de Beatriz Guido. No obstante, la parte más interesante de este capítulo es la dedicada a las novelas peruanas *Los ríos profundos* (1958) de José María Arguedas, *Crónica de San Gabriel* (1960) de Julio Ramón Ribeyro y *La ciudad y los perros* (1963) de Mario Vargas Llosa porque Escudero Prieto demuestra que estas tres novelas de formación —que difieren entre sí en varios aspectos— en el fondo aluden a la (re)construcción de una imagen nacional como proyecto moderno a la vez que en el plano lingüístico afianzan una ideoestética relacionada a la modernidad literaria.

Los últimos dos capítulos de la segunda parte tienen que ver con los cambios generales que ocurrieron en la novela de formación hispanoamericana durante el boom y el postboom. Según Escudero Prieto, durante el boom se nota cierto agotamiento de la novela de formación en textos como los de Manuel Puig, Armonía Somers y Juan José Saer. Este agotamiento ocurre gracias a que el sujeto moderno representado en el *Bildungsroman* se vuelve un sujeto colonizado en textos como *El palacio de las blanquísimas mofetas* (1975) de Reinaldo Arenas debido a que el protagonista debe sublevarse contra lo que no es, pero a la larga su sublevación conlleva suprimir o borrar lo que se es (Escudero Prieto 221-226). Por otro lado, Escudero Prieto sostiene que en el plano formal la efectividad de una narrativa de formación realista o lineal queda reducida ya que hay

¹⁰ Para más información sobre los cambios en la cultura letrada, véase el estudio *Desencuentros de la modernidad en América Latina: literatura y política en el siglo XIX* de Julio Ramos.

otras técnicas que resultan más adecuadas para narrar la *Bildung* de los protagonistas cuando la futuridad es incierta. Asimismo, la noción de un sujeto alegórico cuya negociación con su entorno social tiene matices que rebasan el devenir de un individuo y adquiere dimensiones colectivas deja de ser creíble y suele caer en la trampa de imponer algún tipo de proyecto nacional anacrónico. Por último, varios sujetos se tornan ilegibles al ser excluidos de su entorno. Esto convierte a los personajes en *outsiders* ya que la negociación con su sociedad —por más irónica que sea— no cuaja.

La tercera y última parte de *Salir al mundo* contiene los capítulos siete, ocho y nueve. En el séptimo se presenta un análisis de la función del espacio (e.g., ciudad, colegio, casa) en la *Bildung* de los protagonistas de distintas novelas de formación hispanoamericanas. En el capítulo ocho se retoma el asunto de la alegoría en textos como *Los ríos profundos* y *Don Segundo Sombra* para indicar que la función alegórica de la novela de formación se ha debilitado considerablemente gracias a que la nación ha perdido fuerza como ente aglutinador y cada vez es más problemático que lo individual pueda equipararse a un destino colectivo.

El noveno y último capítulo contiene las conclusiones de Escudero Prieto. En resumidas cuentas, el autor afirma que: 1. en Hispanoamérica no hubo un intento consciente de copiar o imitar el *Bildungsroman* europeo; 2. en la región se ha reescrito el *Bildungsroman*, en parte, para cuestionar los parámetros y los discursos de la modernidad; 3. la novela de formación hispanoamericana suele apuntar al pasado más que al futuro dado que el pasado es lo que determina cuán factible son los planes que se tienen para el futuro; 4. el cambio de instituciones tradicionales a instituciones modernas propició reacciones violentas y autoritarias en la región, lo que hace que el proceso formativo del sujeto moderno conlleve una negociación irónica con el *statu quo*; 5. a diferencia del modelo europeo, en Hispanoamérica raras veces los *Bildungshelden* son modelos ejemplarizantes; 6. pasada la primera mitad del siglo XX, la novela de formación se empieza a agotar en la región.

A nuestro entender, el libro de Escudero Prieto es el más completo que se ha publicado sobre el *Bildungsroman* en Hispanoamérica. El mismo es imprescindible tanto para los que se especializan en la novela de formación como para los estudiosos de la novela hispanoamericana a secas. También es un estudio muy útil para comparar la relación entre literatura y modernidad en contextos postcoloniales fuera de Hispanoamérica donde la modernidad tampoco fue acogida en su totalidad. Las ideas y planteamientos de Escudero Prieto están bien explicados y sustentados. Aunque hubo algunos análisis como los de los textos de Beatriz Guido que no quedaron muy bien desarrollados, nos parece loable el análisis de más de diez novelas. Si bien nos parece que hubo muy pocos *Bildungsromane* caribeños en *Salir al mundo* (i.e., *Ifigenia* de Venezuela y *El palacio de las blanquísimas mofetas* de Cuba), hay que aplaudir la inclusión de textos de distintas partes de Hispanoamérica (i.e., los Andes, el Cono Sur, México).

Ahora bien, nos llama la atención otro posible guiño de Escudero Prieto al texto de Moretti puesto que, como hemos mencionado anteriormente, el crítico italiano apunta en la reedición de su libro que salió en el 2000 que la novela de formación se había agotado a principios del siglo XX. Al Escudero Prieto indicar que el *Bildungsroman* hispanoamericano se ha agotado, ¿se refiere a que este tipo de novela se ha vuelto predecible y a que los *Bildungsromane* que se escriban inevitablemente caerán en algunas de las clasificaciones que el autor presenta a lo largo del libro? ¿Se refiere a que una novela donde el protagonista negocie de manera “satisfactoria” su aprendizaje con el *statu quo* carecerá de verosimilitud por más irónica que sea esa negociación? ¿El agotamiento se debe a que la imposibilidad de una “integración social satisfactoria” automáticamente hace que el relato no sea formativo y, por ende, el *Bildungsroman* queda invalidado? ¿Puede haber una formación sin “integración”? ¿Sería esa formación sin integración un relato fallido? ¿Pueden las representaciones donde se permanece en la niñez o se

regresa a ella ser una manera lúdica, transgresora y liberadora de poner en tela de juicio el fracaso de la modernidad?¹¹

Como demuestran las interrogantes que hemos planteado, lo más importante de *Salir al mundo* es que suscita varias preguntas, algunas que, en cierta medida, el autor también se plantea. Entre ellas se encuentran las siguientes: ¿Es posible acercarse al *Bildungsroman* sin aludir a la modernidad? ¿Por qué todavía se siguen escribiendo *Bildungsromane* en la región y en lugares (caribeños en su mayoría) donde el proyecto moderno del establecimiento de un Estado nación no se ha llevado a cabo? ¿Tiene este tipo de novelas la posibilidad de transformarse como lo ha hecho en otras ocasiones? Si parte de lo que ha contribuido al ocaso de estas narrativas es la falta de “futuridad” ante la imposibilidad de subsanar los traumas por los que ha pasado la región (e.g., dictaduras, instituciones democráticas débiles, explotación de distintos tipos), ¿pueden proyectos como los que se centran en la defensa del medioambiente abrir las puertas para repensar la futuridad y para fomentar nuevas reelaboraciones de la novela de formación? Ante los constantes desplazamientos a causa de los proyectos de modernidad fallidos, ¿pueden los movimientos migratorios o diaspóricos que ponen en jaque lo que se entiende por “nación” influir en la reelaboración del *Bildungsroman*? Esta última pregunta nos lleva a la discusión del próximo libro.

Creer y aprender cuando se es afrodescendiente

El tercer y último libro que comentaremos es *Coming of Age in the Afro-Latin American Novel: Blackness, Religion, Immigration* (Boydell & Brewer, University of Rochester Press 2022) de Bonnie S. Wasserman. Como ya hemos explicado, este estudio alude tangencialmente a algunas de las interrogantes que *Salir al mundo* suscita. En resumidas cuentas, en el libro

¹¹ Esto es lo que demuestra la sagaz propuesta de Alejandro Zamora en *Infancia, escritura y subjetividad: la novela mexicana de deformación (1963-2011)*.

se explora —desde un marco postcolonial— las representaciones literarias de lo que implica crecer o madurar cuando se es afrodescendiente, practicante de una religión afrodiaspórica e inmigrante. Cabe mencionar que, a diferencia de los primeros dos libros discutidos en este trabajo, el de Wasserman no usa la modernidad como punto de partida para su análisis de ocho novelas consideradas afro-latinoamericanas. La autora tampoco profundiza en las particularidades del *Bildungsroman* como subgénero literario con todo y que usa los términos “coming of age” y *Bildungsroman* de modo intercambiable.

En el primer capítulo se estudia *Daughters of the Stone* (2009) de la puertorriqueña radicada en Nueva York Dahlma Llanos Figueroa y *Ponciá Vicencio* (2003) de la brasileña Conceição Evaristo. Wasserman presenta un análisis de estos textos literarios y explica cómo la migración y la práctica de religiones afrodiaspóricas permiten que las protagonistas entiendan aspectos de su historia familiar y escapen de sujetos que buscan oprimirlas. Así pues, en estas novelas en las cuales se alude a cómo la abolición de la esclavitud no borró el legado del colonialismo ni el discrimen hacia los afrodescendientes, la religión contribuye de forma positiva al aprendizaje de las *Bildungsheldine*.

El segundo capítulo gira en torno a dos novelas afrocubanas: *Letters to My Mother* (2006) de Teresa Cárdenas y *The Maids of Havana* (2010) de Pedro Pérez Sarduy. Estas novelas, originalmente escritas y publicadas en español, son *Bildungsroman* epistolares. Wasserman contextualiza estas novelas e incluye información sobre las dinámicas raciales en la Cuba pre y post revolucionaria. Estos detalles permiten entender las razones por las cuales los personajes afrodescendientes son discriminados, aunque a nivel diegético se hace eco de los discursos de igualdad y equidad del régimen de Castro. Al igual que en el capítulo anterior, en este también se discute el papel de las

religiones afrodiaspóricas en la *Bildung* de los personajes y los desafíos que estos enfrentan al emigrar a la capital (La Habana) o al formar parte del éxodo del Mariel.

Wasserman prosigue con el análisis de una novela de Brasil y otra de la diáspora dominicana; a diferencia de los dos capítulos anteriores, en este caso se estudia la formación de protagonistas masculinos en *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao* (2007) de Junot Díaz y *Cidade de Deus* (1997) de Paulo Lins. La sugerente lectura de Wasserman alude a la presión para que los personajes construyan una masculinidad que les permita ser aceptados en entornos violentos y lo que esto supone para sus vocaciones artísticas. La autora también delinea cómo los temas que guían su estudio, a saber, la negritud, la migración y las religiones afrodiaspóricas, están presentes en las respectivas novelas de Díaz y Lins con todo y que estos no necesariamente afectan a los *Bildungshelden*.

El último capítulo de *Coming of Age in the Afro-Latin American Novel* se enfoca en *La mucama de Omicunlé* (2015) de la dominicana Rita Indiana y *Sirena Selena vestida de pena* (2000) de la puertorriqueña Mayra Santos Febres. Wasserman insinúa en el título de este capítulo que estas novelas reinventan las narrativas de formación (afro)latinoamericanas. Si bien la autora no explica abiertamente el porqué de esa reinención, de su estudio se desprende que la *Bildung* de los personajes principales permite cuestionar la heteronormatividad y la binariedad de género.¹² Ahora bien, la inclusión de *La mucama* resulta forzada. Por un lado, en dicha novela hay desplazamientos de un período histórico a otro que son difíciles de clasificar como migratorios. En este sentido, resulta confusa la manera en que Wasserman se refiere a estos desplazamientos como “living in different time zones” ya que eso implicaría diferencias de horario según el lugar donde se viva y no la existencia en diferentes épocas históricas.

¹² Usamos en esta parte los pronombres “le” y “les” en vez de “el, la, los, las” porque en estas novelas los protagonistas son travestis o transgénero.

También se puede poner en tela de juicio si *La mucama* es un *Bildungsroman* puesto que no queda claro cuál es el proceso formativo en la novela una vez que el personaje principal logra su cambio de sexo y manipula sus múltiples avatares adultos. Por último, el tema de la discriminación de los afrodescendientes es algo que les protagonistas de *La mucama* y de *Sirena Selena* perciben y atestiguan, pero no experimentan en carne propia. Nos parece que el capítulo hubiera tenido más coherencia si se hubiera incluido *Nombres y animales* (2013) de Indiana en vez de *La mucama* debido a que en esa novela hay una adolescente cuya *Bildung* la lleva a aceptar su lesbianismo y a interactuar con un inmigrante haitiano cuya deportación permite que la protagonista entienda la magnitud de la xenofobia y del racismo en su entorno.

Ahora bien, el punto débil de este libro es lo opuesto de lo que sucede con el de Torres. Nos referimos a que Wasserman hace varias afirmaciones que no quedan bien explicadas ni sustentadas con fuentes teóricas o críticas. Por ejemplo, en el primer capítulo Wasserman indica que los autores usan técnicas narrativas postcoloniales, que la sensación de desplazamiento es algo que caracteriza el poscolonialismo y que las novelas discutidas reflejan una corriente narrativa en la literatura afro-latinoamericana que ha cobrado auge desde 1980. Sin embargo, estas aseveraciones no se explican ni se proveen detalles teóricos para sustentarlas. Es decir, en el libro no se explica cuáles son esas técnicas narrativas postcoloniales, no se indica porqué el desplazamiento es algo típico del poscolonialismo, ni se mencionan las corrientes narrativas en la literatura afro-latinoamericana que han descollado a partir de 1980. Además, aunque hay partes donde la autora incluye información histórica pertinente, nos parece que el estudio se hubiera enriquecido de un diálogo más abierto con los discursos de identidad nacional que las novelas estudiadas precisamente intentan cuestionar y hasta socavar mediante la representación de rituales religiosos afrodiaspóricos. Por ejemplo, la novela de Evaristo pone en tela de juicio lo estipulado en el

ensayo de Gilberto Freyre *Casa grande y senzala* sobre la identidad racial y nacional de Brasil. Por su parte, la novela de Llanos Figueroa subvierte *El prejuicio racial en Puerto Rico*, un ensayo de Tomás Blanco sobre la supuesta ausencia de discriminación racial en la isla debido a que la esclavitud fue “light” o “benigna”.

También hubiera sido interesante aludir a la modernidad dado que muchas de las migraciones representadas en estos textos literarios ocurrieron como consecuencia de proyectos de modernidad, progreso e industrialización fallidos. Por último, hay un detalle que resulta un poco confuso en la manera en que Wasserman describe su proyecto como uno centrado en novelas latinoamericanas escritas en español y portugués. Si bien hay conexiones importantes entre la producción literaria latinoamericana y la latino-estadounidense y algunos críticos no tendrían reparos en considerar la novela de Junot Díaz o la de Llanos Figueroa parte del canon latinoamericano, Wasserman no explica por qué su estudio de novelas escritas en español y en portugués incluye algunas que fueron escritas y publicadas en inglés y premiadas en Estados Unidos por instituciones de habla inglesa. Una descripción más cuidadosa de su proyecto y un ajuste en el título del libro hubiera evitado esta confusión.

Con todo, el libro de Wasserman es una buena contribución al estudio del *Bildungsroman* porque incluye cuatro o cinco textos que han sido muy poco estudiados por la crítica. Asimismo, un vistazo a los estudios de la novela de formación en Latinoamérica demuestra que precisamente las regiones y las diásporas en las que ella se enfoca —Brasil y el Caribe insular hispano— están entre las menos estudiadas (Lorenzo Feliciano 2011).¹³ Su trabajo también permite cuestionar la supuesta democracia racial que distingue a Latinoamérica de los Estados Unidos lo cual es un aspecto importante ante

¹³ Las novelas de formación cubanas se han estudiado más en comparación con las puertorriqueñas y las dominicanas. De hecho, las representaciones del Caribe insular hispano en estudios sobre el *Bildungsroman* latinoamericano suelen ser cubanas. Nótese cómo este patrón se repite en el estudio de Escudero Prieto.

el aumento de la población de ascendencia latinoamericana en el norte y ante los ataques que han recibido las *critical race theories* en algunas instituciones de enseñanza.

A modo de conclusión

¿Qué relevancia puede tener hoy el *Bildungsroman*, un género novelístico vinculado en su forma clásica a la modernidad, cuando premisas como la subjetividad individual y racional, los proyectos de urbanización, la industrialización de la producción, las propuestas desarrollistas y la creación y preeminencia de Estados nación han sido puestas en tela de juicio? ¿Qué ha sucedido en épocas recientes con la novela de formación y sus “[allegories] of individual and social progress...of national and personal formation” (Esty “Virgins” 259, 267) en las que el joven protagonista se desarrolla y llega a la adultez?

Puesto que los géneros literarios se transforman según surgen cambios sociopolíticos y culturales, especulamos que las nuevas iteraciones y reescrituras del *Bildungsroman* continuarán sirviendo para, entre otros asuntos, cuestionar y problematizar nociones de progreso y modernidad especialmente en contextos poscoloniales y posconflictos (Esty 2012, Fernández Vázquez 2003, Slaughter 2007), toda vez que, como explica lúcidamente Méliisa Gelinás,

contemporary manifestations of the *Bildung* genre have become de-centered and globalized, and they often serve to interrogate the crisis of subjectivity. Initially focused on the teleological development and the social opportunities of a white male protagonist, *Bildung* stories now portray identity formation from a diversity of positionalities and as a contingent, performative, and layered process that is influenced by existing and emerging categories, norms, and power relations. (138-139)¹⁴

¹⁴ Esto que menciona Gelinás se puede apreciar en varios contextos postcoloniales y postconflictos. Ver *Reescrituras postcoloniales del Bildungsroman* de José Santiago Fernández Vázquez, *Humanities Rights, Inc.* de Joseph Slaughter y *Unseasonable Youth* de Joshua Esty para más información al respecto.

Entendemos que estos *Bildungsromane* de nuevo cuño a los que se refiere Gelinas aludirán a cuestiones políticas globales y no solo a las nacionales para, de ese modo, mostrar el lado oscuro de la modernidad (e.g., la destrucción medioambiental y la colonialidad del poder, del conocimiento y de las diásporas). Por ende, anticipamos que el género que se ha caracterizado por usar el tropo de la juventud como símbolo de la modernidad (Moretti 5-7) se seguirá usando para criticar dicha modernidad y para cuestionar la idea de país como un cuerpo político normalizado.

Bibliografía

Boes, Tobias. *The Syncopated Self: Crises of Historical Experience in the Modernist*

Bildungsroman. Disertación doctoral. New Haven: Yale University, 2006.

Bonfiglio, Florencia. *The Great Will/ El gran legado: pretextos y comienzos literarios en América Latina y el Caribe*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 2020.

Castle, Gregory. *Reading the Modernist Bildungsroman*. Gainesville: University Press of Florida, 2006.

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

Espinosa, Carlos. “El barroco y Bolívar Echeverría: encuentros y desencuentros”. *Íconos. Revista de ciencias sociales* 43 (2012): 65-80.

Esty, Joshua. “Virgins of Empire: The Last September and the Antidevelopmental Plot”.

MFS: Modern Fiction Studies 53/2 (2007): 257-275.

---. *Unseasonable Youth: Modernism, Colonialism, and the Fiction of Development*. Nueva York: Oxford University Press, 2012.

Fernández Vázquez, José Santiago. *La novela de formación: una aproximación a la*

ideología colonial europea desde la óptica del Bildungsroman clásico. Alcalá de Henares:

Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá, 2002.

---. *Reescrituras postcoloniales del Bildungsroman*. Madrid: Editorial

Verbum, 2003.

Gelinas, Mélissa (2019). "Contemporary Narratives of *Bildung*: New Directions".

Symposium 73/3 (2019): 137-141.

Jameson, Fredric. *Documentos de cultura, documentos de barbarie: la narrativa como*

acto socialmente simbólico. Trad. de Tomás Segovia, Madrid: Visor, 1989.

Kontje, Todd Curtis. *The German Bildungsroman: History of a National Genre*.

Columbia: Camden House Publishing, 1993.

Kushigian, Julia. *Reconstructing Childhood: Strategies of Reading for Culture and*

Gender in the Spanish American Bildungsroman. Lewisburg: Bucknell University Press,

2003.

Latinez, Alejandro. *Developments: Encounters of Formation in the Latin American and Hispanic/Latino Bildungsroman*. New York: Peter Lang, 2014.

Lima, Maria Helena. *Decolonizing Genre: Caribbean Women Writers and the Bildungsroman*. Disertación doctoral. College Park: University of Maryland, 1993.

Lorenzo Feliciano, Violeta. *El Bildungsroman en el Caribe hispano*. Disertación doctoral. Toronto: University of Toronto, 2011.

Moretti, Franco. *The Way of the World: The Bildungsroman in European Culture*. Nueva York: Verso, 2000.

Ramos, Julio. *Desencuentros de la modernidad en América Latina: literatura y política en el siglo XIX*. Santiago: Cuarto Propio, 2003.

Redfield, Marc. *Phantom Formations: Aesthetic Ideology and the Bildungsroman*. Ithaca: Cornell University Press, 1996.

Said, Edward W. *Culture and Imperialism*. Nueva York: Knopf, 1993.

Slaughter, Joseph R. *Human Rights, Inc.* Nueva York: Fordham University Press, 2007.

Torres, Alexander. *Bastardos de la modernidad: el Bildungsroman roquero en América*

Latina. Nueva York: Peter Lang, 2020.

Wasserman, Bonnie S. *Coming of age in the Afro-Latin American Novel: Blackness, Religion, Immigration*. Nueva York: Boydell & Brewer/University of Rochester Press, 2022.

Watt, Ian. *The Rise of the Novel: Studies in Defoe, Richardson, and Fielding*. Berkeley: University of California Press, 1957.

Zamora, Alejandro. *Infancia, escritura y subjetividad: la novela mexicana de deformación (1963-2011)*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 2019.