

La novela de aprendizaje en Argentina Primera parte

por José Luis de Diego
(Universidad Nacional de La Plata)

RESUMEN

El presente artículo consta de dos partes. En una primera parte, se intentan deslindar las coordenadas semánticas, históricas e ideológicas del género “novela de aprendizaje”. En la segunda, se plantea una lectura crítica de seis novelas claves en el itinerario del género en nuestro país: Divertidas aventuras del nieto de Juan Moreira, de Roberto Payró; Don Segundo Sombra, de Ricardo Güiraldes; El juguete rabioso, de Roberto Arlt; La traición de Rita Hayworth, de Manuel Puig; Respiración artificial, de Ricardo Piglia y Flores robadas en los jardines de Quilmes, de Jorge Asís. Debido a su extensión, el artículo se publica en dos partes; la segunda se publicará en el próximo número de Orbis Tertius.

1. DESLINDES

1.1. Primer deslinde: el término y su traducción

El recorrido por la bibliografía existente acerca del género que nos ocupa ofrece numerosas dificultades. La primera —acaso la menos importante— tiene que ver con la denominación del mismo. Según la opinión dominante, el término aparece por primera vez utilizado por Wilhelm Dilthey en su *Vida de Schleiermacher* en 1870. Sin embargo, se ha demostrado que el profesor Karl von Morgenstern ya lo había utilizado en la primera década del siglo pasado, primero en sus clases y luego en trabajos escritos. Desde entonces, la crítica alemana suele utilizar indistintamente los términos *Bildungsroman* y *Entwicklungsroman* para referirse al género. Así, la traducción fue variando de novela de formación (*Bildung*) a novela de desarrollo (*Entwicklung*). Probablemente basados en la tradición que se inicia en el *Emilio* de Rousseau, los franceses han acuñado el término novela de aprendizaje (*roman d'apprentissage*); aunque también es posible que sea una traducción directa del alemán *lehren*, presente en el título de la modélica novela de Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Por lo demás, no es extraño encontrar, especialmente en las traducciones de Bajtin, la denominación *novela de educación* (cf. “La novela de educación y su importancia en la historia del realismo”). Por último, aunque menos frecuente, se encuentra *novela de iniciación*. Quizás esta última denominación provenga de una de las derivaciones del género: según veremos, la novela de aprendizaje espiritual que consagra Novalis y desemboca en los textos más difundidos de Hermann Hesse adopta la forma de una verdadera iniciación en el sentido casi ritual que tiene el término en nuestro diccionario (2da. acepción). Sea cual fuere la denominación que se utilice —o la traducción que se adopte— las dificultades aumentan en la medida en que se pretenden precisar los alcances del género: por un lado, la caracterización del mismo; y —consecuencia de lo anterior— las novelas que se incorporan al *corpus* que servirá de modelo de dicha caracterización.

1.2. Segundo deslinde: su función

Hay, desde la formulación misma del género, una ambigüedad que nunca terminó de zanjarse. ¿A quién es aplicable la educación o el aprendizaje que el género conlleva? En este sentido, pareciera que existe una doble tradición: a) una pone el énfasis en la educación del ciudadano, y los textos adoptan un carácter ensayístico y formulan de modo explícito el carácter propedéutico de la empresa; b) otra pone el énfasis en el aprendizaje del personaje, en el sentido

ficcional de la experiencia narrada; de donde lo propedéutico adquiere un carácter indirecto y no siempre explicitado. Veamos con más detalle esta doble tradición.

La primera reconoce en el *Emilio* de Rousseau su modelo indiscutible. Publicada en 1762 —el mismo año en que se publica su célebre *El Contrato Social*—, su lectura no permite explicar la revulsión que provocó en aquellos años. La historia es bastante conocida. En un viejo torreón cedido por el mariscal de Luxemburgo, rodeado de bosques y de flores, Rousseau escribió el *Emilio*. En contraste con el idílico escenario de su escritura, la publicación tuvo consecuencias durísimas. La obra fue censurada por la Sorbona, fue rota y quemada por la mano del verdugo y le valió al autor un decreto de prisión. También en Ginebra, su ciudad de origen, la obra fue condenada al fuego y fue acusada de impía y de contraria a la paz social. Como afirma Bajtin, quien tiende numerosos lazos entre el filósofo ginebrino y Goethe, Rousseau descubrió para la literatura un cronotopo muy específico e importante: la naturaleza. “Todo es bueno al salir de las manos del Creador, todo degenera en manos del hombre”. El objeto de la educación debe ser, por lo tanto, reducir el hombre a la naturaleza y destruir en él la obra de la sociedad. Las ideas de Rousseau han sido largamente reseñadas y no es este el lugar para detenernos en ellas. Sólo me interesa advertir que la lectura del *Emilio* nos enfrenta a un verdadero tratado sobre la educación, mucho más que a una novela. Dicho de otro modo, que se trata por un lado de un texto cuya influencia ha sido decisiva en el campo de las ideas, pero es un modelo —una *forma*— cuya descendencia ha sido prácticamente nula en el campo de la novela.

La segunda tradición pone el énfasis, como dijimos, en el aprendizaje del personaje a través de la experiencia. Si la primera se planteaba como una reacción —muchas veces tildada de “prerromántica”— contra la doctrina enciclopédica, la segunda se centra en la Ilustración alemana. El modelo más citado es, en este caso, *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, de Goethe, publicada en 1795. Según parece, la novela resulta de la corrección y extensión de un texto previo, el *Wilhelm Meisters theatralische Sendung*, abandonado por Goethe en 1786 y luego retomado como fragmento en la novela definitiva. Su publicación —diez años después— alcanzó una repercusión extraordinaria. Si tenemos en cuenta las reseñas que la crítica ha consagrado a la novela; veremos hasta qué punto se describe un texto y, a la vez, un género. Dice Rodolfo Modern:

Se trata, como tantas veces en la novelística alemana, de una novela de educación del carácter de un hombre a través de las experiencias vitales. El teatro es reconocido como fase importante de esta evolución, pero Wilhelm Meister aprende a actuar en la vida, y no meramente sobre las tablas. Diversos ambientes culturales, sociales y estéticos, van enriqueciendo su alma hasta que llega a conformar una existencia hecha de acción, al servicio de la comunidad.

Dice Ilse M. de Brugger:

Wilhelm Meister es una novela de aprendizaje o “formación” —género típicamente alemán; en ella, se enfoca la vida del hombre desde su juventud, como trayectoria en la cual el individuo, gracias a múltiples y contradictorios contactos con el mundo que lo rodea, va realizando su formación íntegra de acuerdo con sus propias disposiciones. (...) el joven Meister llega tras muchas ilusiones y errores a la conclusión de que su misión no es el teatro y que el hombre tiene que hacer esfuerzos ingentes para convertirse en miembro útil de la sociedad.

Las dos citas —que pertenecen a dos reconocidos germanistas de nuestro país— permiten ver con claridad la identificación operada entre novela y género: el *Wilhelm Meister* es el fundador de un género que instituye a la novela de Goethe como modelo, de tal modo que escribir un *Bildungsroman* será escribir un texto de acuerdo con el modelo del *Meister*. Ahora bien, volvamos a la cuestión de la función. Decíamos que el aprendizaje del personaje se

transforma en una verdadera lección, en el sentido de que existe en la medida en que puede ser transferido al lector como experiencia de vida. Pocos momentos se encuentran en la historia de la cultura en que la literatura cumpliera más acabadamente el precepto horaciano de la función propedéutica, como el “siglo pedagógico” alemán. La literatura debía ser un vehículo privilegiado de la “educación estética” del hombre. Así, no resulta extraño que en el mismo año en que se publica el *Wilhelm Meister* aparecen las *Cartas para la educación estética del hombre*, de Schiller, en donde se fundamenta una de las ideas centrales del clasicismo: la misión del arte para lograr una elevación moral del hombre. Queda claro entonces que el nacimiento del género forma parte de un programa ideológico destinado a la formación del ciudadano del que la literatura —el arte en general— no es más que un instrumento, pero el instrumento primordial.

1.3. Tercer deslinde: aprendizaje en la historia o iniciación espiritual

En su trabajo sobre “La palabra en la novela”, Bajtin afirma: “En el siglo XVIII, Wieland, Wezel y Blanckenburg, y posteriormente Goethe y los románticos, preconizaron la nueva idea de la ‘novela de formación’”. Sin embargo, críticos de la envergadura de Georg Lukács y Erich Auerbach marcan un corte importante entre la concepción del género del clasicismo de Weimar y las derivaciones posteriores durante el romanticismo. Ese corte suele ejemplificarse en la oposición entre el *Wilhelm Meister* y el *Heinrich von Ofterdingen*, la novela de Novalis de 1802, y se manifiesta en la discusión acerca de los grados de “realismo” de la novela de aprendizaje. El debate podría plantearse en estos términos: hasta qué punto el itinerario del personaje nos permite ver un cuadro representativo de la vida social. O, en términos de Lukács, en qué medida el *tipo* —si el personaje es verdaderamente un *tipo*— nos permite ver la *totalidad*. Por una parte, Auerbach fue particularmente duro en el cuestionamiento del realismo del *Meister*.

Precisamente esta realidad ha hecho las delicias de otros, contemporáneos y posteriores a él; pero no hay que ocultar cuan estrictamente limitado es el campo de lo real: no aparecen circunstancias concretas de lo político, apenas si se asoman los cambios que en aquella época tuvieron lugar en las clases sociales. (...) El mundo clasista burgués reposa ante los ojos del lector en una calma casi intemporal. (...) La conclusión es que Goethe nunca ha representado la realidad de la vida social coetánea dinámicamente, como germen de fenómenos futuros o en gestación.

Sin embargo, esa suerte de distanciamiento del mundo social en transformación que Auerbach critica del *Meister* representa sin duda un polo del ojo crítico, ya que fueron los propios románticos los que acusaron a la novela de Goethe de exactamente lo contrario. Quizás sea por esta razón que Lukács exalta el valor del *Meister* contra la crítica de los románticos. En efecto, la crítica más dura proviene del propio Novalis:

(el *Meister*) es totalmente prosaico y moderno. Desaparece el aspecto romántico, y también la poesía de la naturaleza y lo milagroso. Se refiere sólo a cosas corrientes humanas, y olvida la naturaleza y el misticismo. (...) El espíritu de la obra respira ateísmo artístico. (...) En el fondo, se trata de un libro fatal y tonto (...) La naturaleza económica es el auténtico residuo.

El *Ofterdingen* de Novalis ha sido definido como la novela más importante del romanticismo, aunque haya habido quien la caracterizara como “novela casi exclusivamente para poetas”. El nombre del personaje, así como el de Klingsohr, aparecen en las colecciones medievales de los *Minnesänger* alemanes, como dos juglares del siglo XIII. No obstante, tanto los nombres de los personajes, como la presencia de ciertos ámbitos y paisajes, brindan sólo un marco medieval a una historia intemporal. Así, Heinrich emprende un viaje de Eisenach hacia

Augsburg, conoce los castillos medievales, oye hablar de las Cruzadas, visita misteriosas montañas, admira a los ermitaños, y va en busca de “la flor azul”, símbolo del ideal poético y del amor, del ansia de infinito y del eterno devenir.

Ciertamente, el contraste entre las dos novelas pone de manifiesto la transición del ideal clásico de Weimar, tan influido por la Ilustración, al extremo romanticismo heredado del *Sturm und Drang*; con las diferencias ideológicas y estéticas que ambas tendencias exhiben. Es por eso que nos interesa identificar este tercer deslinde en la medida que este contraste implica dos concepciones diferentes del género: por un lado, la versión “realista”, en la que el personaje se transforma en un vínculo entre individuo e historia; por otro, la versión “espiritualista” o iniciática, típicamente romántica, que plantea una “aventura interior”. Ambas versiones, como veremos, han tenido fructífera descendencia: *La montaña mágica* de Thomas Mann sería heredera de la primera versión; *El juego de abalorios* de Hermann Hesse, de la segunda.

1.4. Cuarto deslinde: la herencia y el tono

No hace falta señalar lo obvio: los textos fundacionales citados —*Emilio, Wilhelm Meister, Ofterdingen*— llevan como título el nombre de su protagonista; esta característica, por supuesto, no define una cualidad excluyente del género, pero sí permite agrupar un notable número de novelas escritas a lo largo del siglo XVIII y principios del XIX. Entre esa producción, ocupa un lugar especial la novelística inglesa. Me voy a referir en particular a un caso: el *Tom Jones* de Henry Fielding, publicada en 1749. Si se trata de uno de los modelos clásicos de *Bildungsroman*, habrá que aceptar que el género no es tan típicamente alemán como suele afirmarse, ya que su publicación se adelanta casi medio siglo a los modelos alemanes y se proyecta en los célebres ejemplares de la novela victoriana, como *David Copperfield* de Charles Dickens. La novela de Fielding, celebrada como uno de los grandes exponentes de la tradición popular y realista de las letras inglesas, narra la historia de un niño abandonado y las peripecias de su juventud hasta que descubre su verdadera identidad. Como si se anticipara a las exigencias de Lukács, el personaje encarna todas las contradicciones de la época, ya que a través de su historia se brinda un cuadro social de la Inglaterra rural y urbana durante la revolución jacobita de 1745. Desde siempre se ha destacado el intenso panorama social que brinda Fielding a través de la configuración de sus personajes: ambiciosos terratenientes, humildes, sirvientes, inescrupulosos taberneros, cazadores furtivos, prestigiosas *ladies* de la clase alta londinense. Otro elemento ha sido constante en el reconocimiento de la crítica: el humor. En la ya clásica *Historia de la literatura inglesa*, advierte Hippolyte Taine:

No es que él (Fielding) la ame (a la naturaleza) del modo que los grandes artistas indiferentes, Shakespeare y Goethe; al contrario, es moralista por esencia, y es uno de los grandes signos del siglo el que las intenciones reformadoras aparezcan tan decididamente en él como en los demás. Da a sus ficciones un fin práctico, y las recomienda diciendo que el tono serio y trágico agría, mientras que el estilo cómico “dispone a las personas a la benevolencia y al buen humor”. Más aun: hace la sátira del vicio; considera las pasiones, no como simples fuerzas, sino como objetos de aprobación o de censura. A cada paso nos sugiere juicios morales; quiere que tomemos partido; discute, disculpa o condena. Escribe una novela entera en estilo irónico para perseguir y flagelar la picardía y la traición.

Ahora bien, es interesante ver cómo procura resolver Bajtin esta suerte de doble herencia del género y las correlativas genealogías que traza. Por un lado, en “La novela de educación y su importancia en la historia del realismo”, diferencia sucesivamente cuatro modelos de novela: 1) la novela de vagabundeo, identificada con el naturalismo de la antigüedad clásica y con la picaresca europea; 2) la novela de pruebas, en donde incorpora a la novela bizantina clásica, a los géneros hagiográficos medievales, a los libros de caballería y, fundamentalmente, a la novela barroca; 3) la novela biográfica, que corresponde a las biografías

y autobiografías clásicas, los géneros confesionales del primer cristianismo, y especialmente la novela biográfica familiar del siglo XVIII; 4) la novela de educación: aquí, luego de citar una serie de títulos desde la antigüedad clásica hasta Thomas Mann, Bajtin intenta una clasificación en subgrupos de acuerdo con criterios generalmente relacionados con las características del héroe. Dentro de esta clasificación, *Tom Jones* aparece en dos oportunidades; por un lado como novela biográfica familiar, es decir en el tercer grupo; y por otro como un subgrupo de la novela de educación que se relaciona directamente con los modelos alemanes:

... la novela de desarrollo de este último tipo (realista) no puede ser comprendida ni estudiada fuera de su vínculo con los demás tipos de novela de desarrollo. Esto sobre todo concierne a la novela de educación en sentido exacto, la que directamente preparó el terreno para la aparición de la novela de Goethe. Este tipo de novela es el más característico del Siglo de las Luces alemán. (...) Por otra parte, este tipo de novela de educación se relaciona directamente con la incipiente variedad de la novela de desarrollo —a saber: con *Tom Jones* de Fielding.

En otro trabajo, “La palabra en la novela”, Bajtin postula una genealogía diferente y contradictoria en parte con la anterior. Según esta segunda versión, la novela de educación alemana se funda *contra* la novela barroca de pruebas, ya que postula una concepción diferente de la formación del hombre. Sin embargo, esta, contraposición no es total, ya que existen novelas que combinan admirablemente la idea de prueba con la idea de formación, y el *Wilhelm Meister* sería un ejemplo de esta síntesis. Bajtin agrega: “Este tipo de novela fue creado por Fielding y particularmente por Sterne”. En resumen, *Tom Jones*, ¿es una novela biográfica, es un tipo especial de novela de educación o es un original cruce entre novela de pruebas y novela de educación?. No es mi intención dilucidar la controversia taxonómica que surge de la lectura de Bajtin, sino reflexionar unos pocos renglones sobre ella.

Si abandonáramos por un momento el criterio clasificador de Bajtin, centrado en el héroe, y adoptáramos el de *tono*, sugerido en el título de este apartado, probablemente las genealogías variarían. En efecto, si alguna vez se comparó a Fielding con Molière es porque ambos parecen ajustarse al viejo lema de la comedia: *corrige ridendo mores*. De manera que el énfasis pedagógico que conlleva la novela de educación se realiza’ á través de la sátira de las costumbres, y en este sentido existe una diferencia sustancial entre las tradiciones inglesa y alemana. A menudo se ha mencionado a Fielding como un representante de la tradición cervantina en Inglaterra, y resulta evidente que la novela inglesa del siglo XVIII echa raíces en la picaresca del Renacimiento —en especial, en el *Lazarillo* y en los grandes modelos de la novela moderna: Cervantes y Rabelais.

Dentro de esta línea se configura un nuevo realismo, basado en la crítica social y política a través de la sátira de las costumbres, en el tono humorístico y en la configuración de un héroe que lejos de resultar un modelo moral, a menudo acumula defectos, picardías nada ejemplares y licencias reñidas con la aceptación social. También es indudable que esta tradición tiene puntos de contacto con el modelo de la Ilustración alemana; sin embargo, en mi opinión el *tono* varía *la función*, y así como la línea alemana produce en nuestro siglo *La montaña mágica*, sería difícil concebir el *Retrato de artista adolescente*, de Joyce, sin la tradición inglesa que fundan Fielding y Sterne a mediados del XVIII.

1.5. Quinto deslinde: reformistas y conservadores

En el segundo deslinde hablamos de la novela de aprendizaje como parte de un programa ideológico destinado a la formación del ciudadano, identificado con la Ilustración alemana. Nadie discute que esto sea así. Lo que sí se discute, y forma parte de los debates centrales sobre el período en cuestión, es el lugar que ocupó la aparición del género en el contexto ideológico y político de fines del siglo XVIII y comienzos del XIX en Alemania. El *Wilhelm Meister* de Goethe y las *Cartas...* de Schiller se publican sólo seis años después de la

Revolución Francesa; resulta evidente, por lo tanto, que los sectores reformistas y aun revolucionarios de entonces vieran a la burguesía como la clase social en expansión, y como la carta política más fuerte para acabar con los privilegios de la nobleza. Sin embargo, los historiadores que suelen tender puentes entre contextos ideológicos y producciones literarias, como Georg Lukács y Arnold Hauser, se verán en dificultades a la hora de explicar las contradicciones del período. Afirma Lukács:

Wilhelm Meister se encuentra ideológicamente en el límite entre dos épocas: configura la crisis trágica de los ideales burgueses de humanidad, el comienzo de su trascendencia —por el momento utópica— por encima del marco de la sociedad burguesa.

Por su parte, según Hauser, el programa ideológico del clasicismo de Weimar, racionalista e iluminado, que confiaba en la superación del hombre a través de la educación estética y de la experiencia histórica, terminó siendo un programa identificado con la nobleza y con ciertos sectores de la burguesía que sólo buscaban ser aceptados entre las clases altas. Dos pruebas parecen confirmar esta interpretación. Por un lado, el alcance del programa:

Este éxito no significa, sin embargo, en modo alguno que los clásicos alemanes se hayan vuelto populares en ningún momento; sus obras no han penetrado nunca tan profundamente en el pueblo como las creaciones clásicas de la literatura francesa e inglesa. Y Goethe era el poeta menos popular de todos. (...) Le parecía más importante preservar las formas de vida burguesa del oscurantismo y el irrealismo que de la influencia de las clases altas.

Por el contrario, la burguesía progresista conservó el carácter antitradicionalista, y los estratos medios se volvieron rousseauianos, sentimentales y románticos, mientras las clases altas permanecían fieles en su intelectualismo y en su rechazo a la sensiblería de moda.

Una segunda prueba se centra en los textos. En efecto, según Rolf Selbmann, la novela de aprendizaje rápidamente se trivializó y se transformó en una novela de la aceptación social: el joven burgués que logra casarse con la muchacha de la nobleza, en un difundido *happy end* que lejos de dar testimonio de la conflictividad social, la resuelve de un modo idílico, ficcional y, sobre todo, conservador. No obstante, no habrá que esperar a la trivialización del género para encontrar estas críticas a su conformismo y a su anulación del conflicto social: del *Tom Jones* y del *Wilhelm Meister* se ha dicho lo mismo. Recordemos que los juicios de Auerbach contra la novela de Goethe apuntan en idéntico sentido; las observaciones de Auerbach contrastan vivamente con la caracterización que Bajtin hace del *Meister*. Según el teórico ruso, lo que caracteriza no sólo a la novela de Goethe, sino también al *Bildungsroman* en general, es la transformación del héroe: “el hombre se transforma *junto con el mundo*”. Así, Bajtin formula una teoría que se detiene en los aspectos positivos del género, mientras Auerbach insiste en la inmovilidad del héroe, en la falta de dinamismo de la concepción del mundo y en el carácter idealista y conciliador del género. Del mismo modo, se han señalado las innumerables contradicciones ideológicas que atraviesan la novela de Fielding: en abierta oposición con la corrosiva voz autoral; Tom, quien fuera un niño expósito, accede a un *reconocimiento* final por medio del cual logra la herencia de un rico propietario rural y la tan deseada mano de Sofía. De Fielding se podría decir lo que se dijo de su amigo, el famoso caricaturista William Hogarth: que era un reformista dentro de cánones conservadores.

Por último, cabe preguntarse qué ocurre con el género cuando la voz autoral va progresivamente desapareciendo y deja de presentarse como un elemento constante de aprobación o censura; cuando la inmovilidad del personaje no se advierte como un demérito del texto, sino como un magistral imperativo de “realismo”. La respuesta es seguramente el más reconocido modelo del género dentro de la literatura francesa: *La educación sentimental* de

Gustave Flaubert, publicada en 1869. Pero ya para esta fecha, los debates acerca de la utilidad moral del género en la educación del hombre habían tomado otro rumbo.

1.6. Conclusiones

Según Susan Suleiman, la novela de aprendizaje se define por dos transformaciones paralelas que afectan al héroe en una secuencia temporal. La primera transformación es el paso del sujeto de un estado de ignorancia de sí a otro de conocimiento de sí mismo, a través de una prueba de interpretación de los acontecimientos vividos. La segunda transformación, derivada de la anterior, es el cambio de la pasividad a la acción. La definición, que plantea dos características de la novela de aprendizaje que se han discutido insistentemente, adolece, a mi juicio, de dos problemas: el primero es focalizar la definición en la evolución del personaje; el segundo, olvidar un rasgo esencial del género: su carácter ejemplar —o contra-ejemplar, según el caso—. Como vimos en los apartados anteriores, el género surge no sólo como un aprendizaje, sino como un *modelo* de aprendizaje. Por lo demás, el cambio del personaje de la pasividad a la acción no puede resultar un rasgo excluyente sin el riesgo de dejar fuera del *corpus* a algunos de los textos fundacionales. Digamos entonces que se trata de un tipo de novela: a) cuyo origen se relaciona directamente con el programa ideológico de la Ilustración alemana y el clasicismo de Weimar; b) en la que se narra el desarrollo de un personaje —generalmente un joven— a través de sucesivas experiencias que van afectando su posición ante sí mismo, y ante el mundo y las cosas; por ende, el héroe se transforma en un *principio estructurante* de la obra; c) que cumple —o busca cumplir— una función propedéutica, ya sea positiva —modelo a imitar— o negativa —modelo a rechazar—, independientemente de la mayor o menor presencia de la voz autoral; d) a cuya caracterización pueden ser asociados textos de diferentes épocas y de diversa procedencia; e) que no cumple un papel fijo en los debates ideológicos, ya que su grado de reformismo o conservadurismo depende de los modos de relacionarse los textos con los contextos históricos de producción. Finalmente, el género es lo suficientemente complejo como para pretender una caracterización definitiva; sólo procuré delimitar el alcance con el que lo voy a utilizar para hablar de la novela de aprendizaje en nuestro país.

2. LA NOVELA DE APRENDIZAJE EN ARGENTINA

2.1. 1910: *Divertidas aventuras del nieto de Juan Moreira*

De la vasta producción narrativa de Payró, desde siempre —o mejor dicho, desde la temprana inclusión de Payró en la *Historia...* de Ricardo Rojas— se han destacado sus tres novelas de “pícaros”, como las llamó Anderson Imbert: *El casamiento de Laucha* (1906), *Pago Chico* (1908) y *Divertidas aventuras del nieto de Juan Moreira* (1910). Me voy a referir a la tercera de ellas ya que, en mi opinión, es la primera novela escrita en nuestro país que responde al modelo que hemos delimitado en 1.6. En efecto, a) se trata de la historia de la evolución de un personaje, Mauricio Gómez Herrera, narrada en primera persona, desde su nacimiento hasta su madurez; b) tiene una clara finalidad propedéutica contra-ejemplar —modelo a rechazar— con una fuerte presencia de la voz autoral; c) su biografía corre paralela a la historia del país de fines del siglo pasado y, por ende, participa activamente de los debates políticos sobre un modelo de estado y de nación. La novela ha sido largamente comentada; sólo anotaré algunas reflexiones.

Como se ha dicho muchas veces, Gómez Herrera es un trepador, inescrupuloso y cínico, “sin emoción alguna”, en el que Payró deposita todos los males de la política criolla: coimas, tráfico de influencias, corrupción, fraude, etc. Esta actitud no parece ser fruto del azar o de una personalidad más o menos patológica, sino una consecuencia del medio: la política local resulta el caldo de cultivo necesario para que personajes así conozcan el éxito y el reconocimiento. Esta influencia determinante del medio parece acercar el texto a los célebres postulados de Zola; sin embargo, su escritura denuncia la impronta galdosiana. Payró no sólo conocía muy bien la obra

de Galdós, sino que proyectó un verdadero programa novelístico análogo a los *Episodios nacionales*, que logró escribir sólo en parte. La raigambre hispánica de la prosa de Payró se pone de manifiesto por lo menos en dos niveles. Por un lado, en la figura del “pícaro”, transfigurado ahora en el “vivo”, que tiene en la política su campo de acción preferencia!. Por otro, en la escritura plagada de casticismos y de vacilaciones flagrantes entre la lengua culta y los criollismos, vacilaciones que caracterizaron la lengua literaria en aquellos años. Ya Anderson Imbert había observado que Payró opta en esta novela por una estrategia diferente a la de las novelas anteriores: si en *El casamiento de Laucha* entrecomillaba los cultismos; ahora entrecomilla los criollismos. En el capítulo XIV de la Primera Parte, don Higinio Rivas le dice a Mauricio: “La muchacha y ‘vos’ *sois* muy jóvenes todavía”; y poco más adelante: “Y ahora, muchacho, *tené* mucha paciencia”. Como vemos, primero protege al *vos* entre comillas, y luego el mismo personaje *vosea*. No obstante, la raigambre española de la prosa no desdibuja un sólido anclaje en la literatura nacional. Me refiero a un *tópico* recurrente desde “El matadero”, *Facundo* y *Amalia*: la exorcización del mal a través de la literatura, estrategia que logra sus momentos más intensos en la configuración de personajes condenables y sus momentos más débiles en la caracterización de los personajes ejemplares. La caracterización de Mauricio como Facundo refuerza ese anclaje: “Es la primera vez que he sentido el pánico en mi vida, como Facundo acosado por el tigre...”.

Si la novela cumple con el requerimiento de Auerbach en el sentido de representar la vida política de su tiempo, no cumple con el precepto bajtiniano de la transformación del héroe, al menos desde la mirada retrospectiva de Mauricio-narrador. El narrador afirma que desde siempre estuvo llamado a ser lo que es; sin embargo, este hecho tiene que ver con que existe en la novela una inversión manifiesta del papel que cumple la educación en la formación de la persona. Rápidamente, Mauricio comprende que las reglas del éxito no pasan por el estudio sistemático, ni siquiera por el título de “doctor” que según su padre abre las puertas a la carrera política y al reconocimiento social. El “hacerse hombre”, repetido insistentemente como el objetivo de su formación debe adecuarse a las reglas de la política vernácula. Los mayores, su padre y amigos de la ciudad, comprenden la lección del hijo: la educación es para los fracasados como Pedro Vázquez; el éxito requiere otra estrategia: el “oportunismo”. Los profesores se ríen a carcajadas de las “burradas” que Mauricio dice en su examen de ingreso, y el narrador afirma: “Como era lógico —aunque ahora quizá no lo parezca— entré a cursar el primer año del Colegio Nacional”. En ese “lógico” del narrador se encuentra la inversión de la que hablamos: si tenemos en cuenta las “burradas”, no es lógico que ingrese al colegio; sin embargo, el hecho resulta adecuado a otra “lógica”: la del acomodo, la “educación” como parte de una iniciación a un orden político basado en el engaño y el clientelismo. Leemos en el “Prólogo” de Sarlo:

De allí que la escritura en primera persona elegida, sea la que determina la figura semántica y narrativa fundamental: biografía de la iniciación política del político criollo, tramada con su iniciación sexual y su ingreso en el mundo. El tema de la iniciación es, entonces, básico.

En síntesis, una novela de aprendizaje que invierte los valores que han dado origen al género: la educación como vehículo de la formación del ciudadano, la escuela de la vida como el cumplimiento de ciertas etapas que modelan una ética.

La crítica se ha detenido con interés en la aclaración del narrador en la página 8 de la edición de Losada. Según esa aclaración, Gómez Herrera narra su vida a Payró, quien se reserva al carácter de “copista”. El copista modifica ámbitos y lugares desdibujando la historia original; sólo dos cosas Gómez Herrera no permite cambiar: el título y la “transacción” de que se escriba en primera persona, aunque el copista prefería la tercera. Sarlo le da a esta aclaración una gran importancia, por cuanto configura lo que llama “el pacto de lectura”; mientras que Anderson Imbert le resta interés a lo que define como el viejo “truco del copista”. Como parte de esta transacción, la primera persona inunda el relato y la identificación narrador-copista (Gómez

Herrera-Payró) parece denunciar lo que Sarlo llama “el vacío de la tercera persona”. No obstante, la identificación tiene, en el interior del relato, innumerables fisuras. Veamos un ejemplo: se trata de un momento central de la novela, ya que acaba de morir Don Fernando, el “Tatita”:

Pero todo esto, terror y pena era vago, indeciso, como si no me diera, como si no pudiera darme cuenta exacta *del* hecho brutal, como si pasara por una confusa y angustiosa pesadilla...

Hubo discursos junto a la tumba de don Fernando Gómez Herrera, cuyo ataúd acompañó el pueblo en masa hasta el pobre y descuidado cementerio de Los Sunchos, cubierto de pasto y poblado de peludos y víboras.

De un párrafo a otro, de la identificación plena a la distancia: ¿no resulta evidente que —aunque no explícito— hay un paso de la primera a la tercera, del narrador al copista? Estos momentos abundan en la novela y en el diálogo narrador-copista está una de las claves de la intervención autoral y, por lo tanto, del carácter moralizante del texto. Anderson Imbert señala otra forma de identificación: Gómez Herrera y Payró tienen rasgos comunes: “el nivel social, la profesión periodística, el escenario, la coetaneidad en episodios políticos importantes”. Sarlo advierte que las lecturas de Gómez Herrera son las que de alguna manera modelan momentos del relato de Payró, por ejemplo la “intriga acumulada en el intercambio típico del folletín (cartas, apariciones inesperadas, muertes oportunas, traiciones, *etc.*)”. Anota bien, se ha dicho muchas veces que *Divertidas aventuras...* adolece de una linealidad que evita las contradicciones y que carece, por lo tanto, de la riqueza que en ese sentido caracteriza al *Facundo*. Sin embargo, estos juegos de identificación y distanciamiento en el nivel de la enunciación parecen contradecir este presupuesto de linealidad. Como en el caso de Sarmiento, Payró parece decirnos que Gómez Herrera es la encarnación del mal, pero ese mal no nos puede ser ajeno; es más, ese mal nos constituye y nos fascina, y a menudo las novelas que buscan su erradicación quedan envueltas en las trampas de la identificación.

Decíamos que la novela cumple con la exigencia que Lukács y Auerbach reclamaban para el género: que existiera una estrecha relación entre la evolución del personaje y la transformación de la vida social y política. Esta relación determina que la maldad del personaje se corresponda con el progresivo deterioro de las reglas de juego político en el país. Como es sabido, Payró estuvo entre los fundadores del partido socialista y sus duras críticas a la oligarquía y a la burguesía rural tienen su correlato en los escritos y discursos de Juan B. Justo. La oligarquía ha traicionado el legado de los fundadores, y la gesta épica sustentada en sólidos valores morales ha sido reemplazada por la organización de un sistema corrupto de caciques y matones, de diputados ignorantes y arribistas inescrupulosos, lo que iría configurando el *orden conservador*. La novela es publicada en el año del Centenario, y aunque en el momento de escribirla Payró estaba en el extranjero, nadie puede discutir la importancia de su figura en los debates de la época. El socialismo reclutaba gran parte de sus adherentes de la masa de inmigrantes y, en este sentido, Payró confió en el culturalismo que sustentaba el partido, depositando en la educación un papel fundamental en la regeneración de las prácticas políticas bastardeadas. De modo que la filiación Sarmiento-Payró no incluye sólo proyectos literarios que tuvieran como objetivo la erradicación del mal; sino, de un modo más general, la necesidad imperiosa de fundar un Estado moderno, tarea en la cual la educación debería cumplir un rol decisivo. La crítica ha destacado dos aspectos que refuerzan la filiación sarmientina. Por un lado, lo que Anderson Imbert llamó “la mirada sociológica” de Payró en *Divertidas aventuras...*, mirada que por momentos resulta explícita: “...el hijo de Gómez Herrera y la hija de Rivas estaban destinados el uno a la otra, por la ley sociológica que rige las grandes casas solariegas...”. Por otro lado, Jitrik y Sarlo se han detenido en la reelaboración de la célebre antinomia sarmientina: civilización y barbarie. Según Jitrik, Payró identifica la barbarie con “el ámbito geográfico, el tipo de relaciones humanas (la astucia, la brutalidad, la falta de escrúpulos), en la existencia sin un proyecto social (el vicio, el goce sensual, el escalamiento), la falta de un proyecto ético (el criollismo, el arribismo, la hipocresía)”. Sarlo, en cambio, opina

que la dicotomía ha sido corregida por Payró: "...el vicio criollo no tiene un antagonista en el espíritu de las ciudades, sino que lo ha impregnado todo, ocupando por completo la escena política nacional". En efecto, la lectura de un fragmento nos permite ver la reelaboración de la antinomia de *Facundo*:

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

Veamos esquemáticamente de qué manera opera la reelaboración. Si en Sarmiento existía la clásica serie de igualaciones,

campo ————— ignorancia ————— barbarie
ciudad ————— cultura ————— civilización

Payró plantea una nueva perspectiva:

campo ————— "mezquindad" ————— "comedia humana"
ciudad ————— "fantasía" ————— "novelas de aventuras"

No parece un dato menor que ambas perspectivas sean descritas a través de referencias literarias, como si la tensión entre lo fantástico y el modelo balzaciano fuera no sólo una experiencia del joven, sino también del escritor. La educación —los libros— ya no son un vehículo de civilización, sino un vehículo de "fantasía", y ésta es un arma que abre las puertas de la ciudad. Así, ni la ciudad es en sí un ámbito civilizador, ni el campo es el ámbito excluyente de la barbarie. Si el remedio para los males de la realidad nacional permite asociar a Sarmiento y a Payró, el diagnóstico los diferencia: la realidad de 1910 planteaba nuevos problemas, cuya explicación ponía de manifiesto la insuficiencia de la antinomia sarmientina.

2.2. 1926: *Don Segundo Sombra, El juguete rabioso*

Las novelas de Güiraldes y de Arlt tienen más elementos en común que el año de edición, y la crítica se ha visto tentada muchas veces al estudio comparativo de ambas. Entre las semejanzas, la más obvia se detiene en dos historias de adolescentes de catorce años que se inician en la vida; entre las diferencias, no menos obvio resulta el contraste entre el ámbito rural y la escenografía urbana. Nuestro interés se centra en la aproximación a ambas como novelas de aprendizaje que resultan, en gran medida, simétricamente opuestas en las estrategias de iniciación, en los modos de configurar los contextos del aprendizaje, y en la resolución de la aceptación social del sujeto ya maduro. Decir que se trata de novelas de aprendizaje no implica ningún juicio original. En electo, pocas novelas como *Don Segundo Sombra* fueron tan rápidamente inscriptas en la tradición del género. Veamos sólo algunos ejemplos, ya que las citas en este sentido podrían multiplicarse:

Los capítulos de *Don Segundo Sombra* se enhebran en una forma ilustre de las literaturas orientales y occidentales: el protagonista sale al encuentro de las aventuras que formarán su personalidad, completando una necesaria educación en el mundo.
(Ghiano)

En *Don Segundo Sombra*, la adscripción a la Bildungsroman instaaura una elipsis primera (Fabio desconoce su nombre y su verdadera condición) sobre la que la novela se funda para poder narrar la historia de un ascenso espiritual y económico. (Domínguez)

En su organización más general, *Don Segundo Sombra* es un libro de aprendizaje de la vida del gaucho. (Jitrik)

La adscripción de la novela de Arlt tampoco ha sido motivo de objeción, aunque sí de una serie de advertencias, como si su inclusión en la categoría de novela de aprendizaje requiriera de ciertos ajustes:

Estamos en presencia, como se ve, de una “novela de iniciación”, no, por cierto, a la manera del *Wilhelm Meister*, la conocida novela de Goethe, sino más bien en una tradición “negra” que no tiene precedentes en nuestra literatura. (Gregorich)

“*Ser*” a través de un crimen se titulará un tramo de *Los siete locos*, novela que sigue a los “años de aprendizaje” —como podría llamarse el lapso abarcado por *El juguete rabioso*— de Silvio Astier. (Pezzoni)

De esta manera, la escritura para Silvio (...) es en sí un proceso de formación, dándose de esta manera un doble aprendizaje en *El juguete rabioso*, a saber, un aprendizaje negativo, —o quizás convenga hablar de una experiencia negativa de la vida (“the struggle of life”) por parte del personaje. (Fisbach)

Como vemos, semejanzas y diferencias: en este doble juego de semejanzas y diferencias se instala un debate central en nuestras letras acerca de la constitución del canon, como si *lo que se parece* de ambas novelas fuera necesario para establecer un nexo que permita discutir las diferencias en una verdadera batalla topológica sobre el lugar que ocuparon los textos de Güiraldes y de Arlt en ese año clave de nuestra literatura.

2.2.1. *Don Segundo Sombra*

Dijimos que resultaba común, entre los clásicos del género, que el nombre del personaje diera título a la novela. También es habitual que el aprendizaje sea acompañado por un *guía*, cuyas enseñanzas y acciones resultan ejemplares para el héroe en formación. Güiraldes opta por un desplazamiento a la hora de denominar su novela, y el nombre del guía reemplaza al del personaje, hecho poco común entre los ejemplares del género (no conozco otros casos en nuestra literatura; en otras lenguas, *Demian*, de Hermann Hesse, sería un ejemplo de ese desplazamiento). El reemplazo produce un doble efecto: jerarquiza al guía y su papel en el proceso de aprendizaje, y desjerarquiza al protagonista, que ya no es el *sujeto* del aprendizaje, sino el *objeto* de las enseñanzas del guía. La lectura de la novela parece confirmar la elección del título.

La caracterización de Fabio Cáceres como personaje justifica el desplazamiento. A diferencia de Gómez Herrera o de Silvio Astier, Fabio trasunta una manifiesta pasividad en las etapas del aprendizaje; incluso en la separación final del guía, no asistimos a un acto de independencia y de madurez, sino a un sentimiento de soledad y resignación. La razón de esta pasividad ha sido señalada por Pastormerlo: “*Don Segundo Sombra*, novela de formación, sólo conoce un régimen de enseñanza en el que la educación está absolutamente desproblematizada y las lecciones se imponen como axiomas”. Precisamente, el carácter axiomático de la educación es el que generalmente los héroes en formación rechazan. Alguna vez habrá que escribir sobre la imagen de la escuela en nuestra literatura; en el marcado límite de este trabajo, llama la atención que Gómez Herrera, Raucha y Astier expliciten ese rechazo de manera terminante. En los tres casos, la oposición escuela/lecturas se repite: la forma de escapar al tedio

de las aulas es mediante las novelas de aventuras. Si la oposición aparente es educación en el aula versus escuela de la vida, queda claro que las lecturas forman parte de la segunda y no de la primera. En el caso de Fabio Cáceres, las lecturas llegarán de la mano de Raucho, y allí, donde la novela termina, comienza una virtual segunda etapa de la formación. *Don Segundo...* parece decir que la verdadera educación no está ni en la escuela ni en los libros, sino en la experiencia y en el saber que se adquieren en contacto con la naturaleza: la cultura implica problematización; la naturaleza sólo admite axiomas. La naturalización del aprendizaje requiere un *objeto* pasivo: la abundancia de metáforas que naturalizan lo humano (“Y esperamos con calma que se nos fuera acercando la noche, poco a poco, como una cosa grande y mansa en la que nos íbamos a ir suavemente, de costillas, como un río que va gozando su carrerita de olvido y comodidad”); y, a la inversa, humanizan la naturaleza (“La mañana invita con su ejemplo, a una confianza en un inmediato más alto y yo obedecía tal vez a aquella sugestión”), refuerzan con insistencia este efecto. El guía, por lo tanto, es quien enseña a leer los mensajes de la naturaleza. Se ha destacado que Don Segundo tiene la consistencia de una idea, y esta lectura se sustenta, entre otras razones, en la aparición y en la desaparición del personaje. En el cap. II aparece: “Me pareció haber visto un fantasma, una sombra, algo que pasa y es más una idea que un ser”. En el cap. XXVII desaparece: “Aquello que se alejaba era más una idea que un hombre”. Pero, ¿idea de qué?: de que hay un *antes* de la cultura y ese antes es la naturaleza; de que la naturaleza no comunica problemas sino axiomas; de que se requieren axiomas por la sencilla razón de que los saberes se naturalizan con el fin de no ser discutidos; de que el intermediario entre la naturaleza y sus axiomas es un ser fantasmal que aparece y desaparece como una idea o una “sombra”. El correlato metafórico de la *peregrinatio* condensa el proceso de naturalización: gaúcho-arroyo, gaúcho-río, estanciero-laguna.

Ahora bien, si hablamos de un *antes* de la naturaleza, también podemos tomar el adverbio literalmente y detenernos en la afirmación de Jitrik: “(en *Don Segundo...*) la sustancia del aprendizaje pertenece al pasado”. Desde la temprana opinión de Borges que califica a la novela de *elegía*, hasta la lectura de Sarlo a partir del tópico de la “edad dorada”, la crítica ha destacado la constante remisión al pasado del texto de Güiraldes. Sin embargo, si tenemos en cuenta que la novela se comenzó a escribir en 1920 y que los hechos narrados transcurren aproximadamente en los primeros años de este siglo, no parece haber una gran distancia que justifique el dolor por lo perdido que toda elegía conlleva. En este sentido, habría dos niveles de lectura: a) en uno —el mensaje *explícito* de la novela— la pérdida se espiritualiza: lo perdido no son objetos ni personas, sino valores (“[Don Segundo] sabe abrirla muy grande [su mano] y lo que en ella se puede hallar no son patacones, señor, pero cosas de la vida”); b) el otro, planteado por Sarlo, es leer la novela como relato utópico a partir de esta premisa: toda utopía se escribe desde la no-utopía; se busca en el pasado lo que en el presente *falta*. Esta segunda lectura recorre un camino inverso: desnaturalizar —historizar— lo que la novela naturaliza.

A poco de editarse la novela, en una entrevista aparecida en *La Nación*, Paul Groussac se refiere a *Don Segundo...*: “Diría sin intenciones de crítica, que se le ha olvidado el *smoking* encima del chiripá”. Un año después, Ramón Doll publicó un artículo en *Nosotros* en el que afirmaba que la novela era una visión del gaúcho desde la mirada del hijo del patrón. Ambas opiniones se han transformado en un lugar común de la crítica sobre la novela de Güiraldes; son las que inauguran, frente a las numerosas apologías, una línea de rechazos más o menos vehementes. La más frecuente asocia al *Don Segundo...* con el nacionalismo de principios de siglo: ante el ascenso de las capas medias y la consolidación de partidos políticos con creciente incidencia de la masa inmigrante, la reacción oligárquico-nacionalista realiza una operación impensable a fines de siglo, la recuperación del gaúcho como esencia de lo nacional. Esta operación requería descontextualizar la figura, deshistorizarla y transformarla en un mito, y el primer paso lo había dado Lugones con *La guerra gaúcha* en 1905; de ahí que será el propio Lugones quien ensalzará desde *La Nación* la aparición de la novela de Güiraldes. Aun cuando esta postura haya sido largamente cuestionada, todavía puede leerse en textos como el de Ghiano de 1966 la marca lugoniana, ya que allí se ratifica la existencia de una línea que comienza en el *Facundo*, continúa en *Martín Fierro*, y se cierra en *Don Segundo...* Es esta línea

interpretativa la que derivó rápidamente en la canonización del texto y en su inclusión en los programas escolares. De esta manera, se cerraba el círculo de la novela de aprendizaje: la naturaleza educa a Don Segundo; éste transfiere su experiencia a Fabio: ambos educan al ciudadano a través de su ejemplaridad.

“No hay política” en *Don Segundo...*, afirma Jitrik. Sin embargo, no parece necesaria una lectura *a contrapelo* para cargar de política los saberes naturalizados. Si hablamos de lo político en la novela, habrá que aceptar que en *Don Segundo...* todo está dicho. El itinerario del aprendizaje culmina en idéntico *happy end* que los reformistas criticaban en el *Tom Jones* de Fielding. Como el héroe de la novela inglesa, el niño expósito descubre ser heredero de un estanciero. La sentencia tan citada que Raucha transmite a Fabio (“Yo soy un cajetilla agauchao y vos, dentro’e poco, vah’a ser una gaucho acajetillao”), pone de manifiesto el pacto que propugnaba Lugones: la reconciliación de la oligarquía con el gaucho. “¿Quién es más dueño de la pampa que un resero?”, se pregunta Fabio cuando se entera de que es estanciero: parte del aprendizaje del “hijo del patrón” ha sido, evidentemente, la indulgencia con el subordinado. El *happy end* parece corroborar la caracterización de Viñas, quien tempranamente asocia al proyecto literario de Güiraldes con el alvearismo; una suerte de remanso de la oligarquía —la etapa *Príncipe de Gales*, la llama Viñas— en la que, entre los intelectuales, abundaban “los hombres felices”.

El cruce del cajetilla con el gaucho (el *smoking* y el chiripá, según la metonimia de Groussac), entonces, resulta un proyecto ideológico que encarna de manera muy visible en otro célebre cruce: el de vanguardia y criollismo. En efecto, parece haber en la crítica sobre la novela una insistencia en el doble plano: a) uno se resuelve en lo argumental, y los connotados ideológicos nos remiten al nacionalismo (el gaucho como mítica encarnación de una esencia nacional), y al tradicionalismo (la vuelta al pasado como rescate de una “edad de oro” ya perdida); b) el otro se resuelve en la escritura y el aparato retórico denuncia la presencia de un escritor atento a todas las novedades experimentales del vanguardismo. Así, el “cajetilla agauchao” produce una novela *moderna* al servicio de una operación ideológica de *restauración*:

De pronto oí correr unos caballos; un cencerro agitó sus notas con precipitación de gotera. Aquellos sonidos se expandían en el sereno matinal como ondas en la piel soñolienta del agua al golpe de algún cascote. Perdido en la noche, cantó un gallo, despertando la simpatía de unos teros. Solitarias expresiones de vida diurna que amplificaban la inmensidad del mundo.

Como se ve, toda la artillería vanguardista —metáforas, sinestesias, bruscas focalizaciones, animaciones sorprendentes— al servicio de una *estampa campera*. No hay dos planos: hay un cruce programático (criollismo y vanguardia) que se transformará en el centro del debate sobre la modernización de nuestra literatura. El 5 de agosto de 1925 —antes de la publicación de la novela— Borges publica en *Martín Fierro*:

Sé de dos héroes novelescos que son de antemano inmortales: el *Don Segundo* de Ricardo (toda la Pampa en un varón) y el *Recienvenido* de Macedonio: toda Buenos Aires hecha alegría.

La ironía —“de antemano inmortales”—, la provocativa metonimia —“toda la Pampa en un varón”— y el contraste con Macedonio dicen de un modo más claro, más inteligente y, sobre todo, más breve, lo que estamos tratando de explicar.

2.2.2. El juguete rabioso

En la caracterización de *El juguete...* como novela de aprendizaje parece no haber objeciones, aunque sí, según vimos, numerosas aclaraciones. Si volvemos por un momento a

1.6, veremos que la novela no se adecua muy cómodamente a la estructura canónica del género. Por un lado, su grado de ejemplaridad o contra-ejemplaridad resulta muy dudosa; por otro, el grado de relación del proceso de aprendizaje con la representación de la vida social y política ha sido objeto de numerosas controversias: la recurrente discusión del “realismo” en Arlt. Si se lee el comienzo mismo de la novela (“Quando tenía catorce años me inició en los deleites y afanes de la literatura bandolerisca un viejo zapatero andaluz...”), el crítico se ve tentado a decir *a confesión de parte...*, ya que es el propio narrador el que habla de una iniciación. La segunda tentación es destacar inmediatamente el contraste con Güiraldes: contra el gaucho que inicia a Fabio en las tareas del campo, un viejo inmigrante que inicia a Silvio en la literatura folletinesca. Pero vamos por partes.

En primer lugar, la cuestión del aprendizaje. La oposición educación en la escuela versus educación en la vida/en la calle no sólo resulta un principio estructurante de *El juguete...*, sino que vuelve a aparecer como un *Leitmotiv* en las *Aguafuertes*. Además, la elección del segundo término de la oposición es la que funda el lugar privilegiado que ocupa la ciudad en la narrativa arltiana. La educación en la escuela, como se puede leer en otros autores de la época, es sinónimo de inutilidad, represión y tedio. En el aguafuerte “Los chicos que nacieron viejos” se puede leer el efecto de la escuela en la educación:

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

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

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

Ahora bien, en los dos textos citados aparece el equívoco lugar que ocupan “los libros” en el proceso de aprendizaje. En un lugar se acusa a los niños modelo de no haber leído nunca a Salgari; en otro dice que los libros resultan inútiles para la educación en la vida, idea reforzada en una de las más citadas aguafuertes, “La inutilidad de los libros”. ¿Es que hay dos tipos de libros? Se podría decir, con las palabras de Arlt, que hay libros de poetas y libros de tontos, y que la línea divisoria entre unos y otros sólo existe en la antología que el propio Arlt fabrica a voluntad. La lectura de *El juguete...* nos permite ir más allá y afirmar que los libros de los tontos los vemos en la escuela; los de los poetas hay” que conseguirlos en otro lado. En el episodio del robo a la biblioteca de la escuela el contraste entre Lugones y Baudelaire resulta bien explícito: *Las montañas del oro* sólo tiene un valor de cambio (“Es un libro agotado. Diez pesos te lo dan en cualquier parte”); el libro sobre Baudelaire, en cambio, es “hermosísimo” (“Me lo llevo para casa”). En cualquier caso, queda claro, como lo demostró Piglia, que el acceso a los libros para quien opta por la escuela de la calle está asociado al delito. Delito a dos puntas, porque hay que cometer un robo para acceder a los libros, y porque en Arlt, dice Piglia, “la lectura tiene siempre un efecto perturbador y delictivo”. El “hacerse hombre” de Payró se transformó en el “hacete duro, muchacho” de Güiraldes, y éste en “ser un bandido grande como Rocambole y un poeta genial como Baudelaire”. Se podría decir que en la serie de igualaciones, o de causas y

consecuencias, que estableció Viñas, se podrían ver claramente los dos modelos de aprendizaje:

ser humillado ————— trabajo ————— empleado ————— “desde arriba”
seducir ————— magia ————— aventurero ————— “desde abajo”

Los libros, entonces, no son el modelo de la ejemplaridad social, sino una puerta que se abre a bandidos, poetas y aventureros, para acceder al reconocimiento social “desde abajo”. En 1.4. hablamos de una tradición del género que preexistía al programa pedagógico de la Ilustración alemana, y nos referimos a la novela inglesa del siglo XVIII y a su anclaje en la picaresca del Renacimiento. Gregorich despegó a la novela de Arlt del modelo de Goethe y se refiere a una tradición “negra” del género; ignoro de qué se trata o a qué llama Gregorich la variante “negra”. Creo, sin embargo, que para despegar a Arlt de la herencia alemana del género, habría que pensar en la otra línea de la que hablábamos, en particular en la picaresca española. Contrastar *El juguete...* con, por ejemplo, el *Lazarillo de Tormes* no parece disparatado aun teniendo en cuenta que median entre uno y otro cuatro siglos: estructura análoga; similar progresión de las etapas del aprendizaje; similar caracterización negativa de los “guías” del aprendizaje; similar concepción de la aceptación social a través del delito y el engaño. Las marcas de la picaresca ponen de manifiesto una de las mayores paradojas de la narrativa de Arlt: la novela del aprendizaje en la calle, del que se hace desde abajo, del que no tiene acceso a la cultura está, en su estructura, arraigada firmemente en uno de los modelos más célebres de la literatura española, y está mucho más atravesada por referencias literarias y científicas que cualquier otra novela de su época.

En segundo lugar, la cuestión de la ejemplaridad. Dice Fisbach: “... ni el narrador Silvio Astier se propone componer un relato ejemplar en el sentido en que no pretende describir e imponer una filosofía de la vida ni un modelo de comportamiento”. Si la educación de la escuela, la de los chicos serios, es detestable, la educación de la calle podría resultar, por contraste, ejemplar. Esta oposición es, en este sentido, falsa. El episodio de la traición al Rengo, que tantas controversias ha suscitado, nos muestra que Arlt ha decidido llegar hasta el fondo: lo que está en juego es precisamente la ejemplaridad del relato. Contra las “picardías” adolescentes de otros personajes —bromas a profesores, robos de naranjas, o cosas por el estilo—, Arlt invierte totalmente la formulación del problema del orden social. Para ser aceptado socialmente, parecen decir otros autores, sólo se admiten transgresiones menores, picardías de la edad, de acuerdo con el modelo de *Juvenilia* de Miguel Cané. Para ser aceptado socialmente, dice Arlt, hace falta llegar a la transgresión mayor, ser “Judas Iscariote”. Desde arriba, la aceptación tiene que ver con el respeto del orden social; desde abajo, con su transgresión. Lo hemos escuchado todos de alguna maestra: “Si me dicen quién fue, no voy a tomar ninguna represalia; si no me lo dicen, va a haber una amonestación para todos”. La compulsión a la traición: a) es algo *que se enseña*; b) está dirigida no al individuo, sino *a la clase*. El problema fue —para quienes rechazaron el final de la novela— y sigue siendo cómo interpretar *desde la clase* algo que es denigrante para el individuo. Cualquier interpretación en este sentido parece asemejarse a una justificación, y de ahí el rechazo. Así lo creyó Masotta en su conocida interpretación de la traición:

Para desapegarse de su clase le permanece leal; pero no encuentra otro modo de hacerlo que poniendo al descubierto un mecanismo abyecto y ocupando el puesto del verdugo (...) ...si cuando queriéndome libre me encuentro como ya determinado y comprendo que si me tomaba por un sujeto no era en verdad más que un objeto, entonces, tal vez no me quede más remedio que buscar mi autonomía llevando a sus últimas consecuencias eso mismo que soy, un objeto, e intentar perfeccionarme como tal.

Resulta más difícil de comprender, en cambio, la interpretación de Capdevila, según la cual existe una ley *previa* al orden social. La lectura del capítulo IV permite comprobar, desde su

título y renglón a renglón, el aserto de Masotta. Silvio —como también Judas Iscariote— es perfectamente consciente de la ley que infringe, y el paso de objeto a sujeto es también el de la voz pasiva a la activa: nunca más *ser humillado*. Allí se inscribe el rechazo del dinero que le ofrece el Ing. Vitri, ya que Astier ha decidido no ser más *objeto* de la humillación:

—Usted podía pagarme, y ni eso ahora, porque yo por mi quietud me siento, a pesar de toda mi canallería, superior a usted.

En síntesis, no hay, no puede haber, ejemplaridad en la pirámide de víctimas y victimarios. Ascender en la aceptación social requiere transformarse en victimario de su propia clase; y éste no es, no puede ser, un “acto gratuito”, sino una transgresión lacerante.

En tercer lugar, la cuestión del *realismo* en Arlt. Como en el caso de *Don Segundo Sombra*, una gran parte de la crítica (cf. por ejemplo, Gregorich) sostuvo la hipótesis de los dos niveles de análisis: a) el nivel de la escritura, que exhibe un lenguaje “tosco y pobre en recursos léxicos y sintácticos”, el consabido axioma de que Arlt escribía mal; b) el nivel de la representación, según el cual Arlt es el gran cronista de la realidad de la pequeño-burguesía porteña durante el yrigoyenismo. O sea, Arlt es un gran escritor *a pesar* de que escribía mal: como dijo Pauls, “sabemos cuánto hemos padecido esta sentencia”. Güiraldes, el escritor exquisito al servicio de una representación anacrónica; Arlt, el genial cronista de lo *actual* ele tosca escritura. Contra este arraigado esquematismo, Piglia ha sido terminante: “Ese estilo de Arlt es su ficción. Y la ficción de Arlt es su estilo: no hay una cosa sin la otra”. Podríamos preguntarnos: si la ficción es el estilo, ¿queda, de algún modo, lesionado su poder de representación?; o mejor, ¿de qué modo afecta el estilo/ficción al celebrado escritor *realista*? Para responder a estas preguntas, la crítica ha debido re formular el poder de representación de la narrativa arltiana. Veamos algunos ejemplos:

Pero el mal no es solamente la consecuencia o el efecto de la jerarquía social, ni tampoco que las novelas de Arlt *representan* —como doblándolo en la ficción— a un mundo donde las jerarquías existen. Sino que en el mal (...) ese mundo se nos *presenta*. (Masotta)

Este es el material que él transforma, que hace entrar en “la máquina polifacética”, para citarlo, de su escritura. Arlt transforma, no reproduce. En Arlt no hay copia del habla. (Piglia)

Los actos que la conspiración arltiana programa constituyen a la sociedad entera en un cuerpo sobre el cual ejercer una fuerza; de ahí que no aspiren a reproducir lo real, sino a producirlo. (Pauls)

Presentar, transformar, producir, son los términos que la crítica opone a la representación/reproducción de lo real. Cuando hablamos de *El juguete...* como novela de aprendizaje, dijimos que esta calificación solía hacerse mediante ciertos recaudos. Lo mismo ocurre con relación al *realismo* de Arlt; la solución parece ser la adjetivación: *realismo metafísico* (Masotta), *realismo excéntrico* (Piglia); nunca *realismo a secas*. Es el propio Piglia quien explica los alcances de la adjetivación: “Es demasiado excéntrico para los esquemas del realismo social y demasiado realista para los cánones del esteticismo”. Desde esta perspectiva, se funda un nuevo contraste con la novela de Güiraldes: mientras que en *Don Segundo...* la utopía se sitúa en el pasado, en Arlt se sitúa en el futuro, de ahí que la *actualidad* de su narrativa se proyecta en el tiempo. La “máquina polifacética” es *productora* inagotable de ficción, y no mera *reproductora* ocasional de realidad. Ahora bien, si leemos *El juguete...* desde estas coordenadas, podremos ver: a) que no existe una *reproducción* de un modelo de aprendizaje de acuerdo con una moral previa; b) que, por consiguiente, su misión de ejemplaridad es *indecible*; c) que no hay *representación* de la vida social y política —según recomendaba

Lukács— sino *producción* de un nuevo modo de entender los nexos entre ficción y realidad. Quizás en esta transgresión del género que estamos estudiando se encuentre otra de las claves que nos permitan hablar de la *modernidad* del proyecto narrativo de Arlt.

BIBLIOGRAFÍA

1. DESLINDES

- AUERBACH, Erich (1950). *Mimesis: la realidad en la literatura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BAJTIN, Mijail (1986). “La palabra en la novela” (En: *Problemas literarios y estéticos*. La Habana, Arte y Literatura, 1986).
- BAJTIN, Mijail (1985). “La novela de educación y su importancia en la historia del realismo”. (En: *Estética de la creación verbal*. México, Ed. Siglo XXI).
- BRUGGER, Ilse M. de (1968). “La edad de Goethe y Schiller” (En: *Capítulo. Historia de la literatura universal*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina).
- HAUSER, Arnold (1976). “Alemania y la Ilustración” (En: *Historia social de la literatura y el arte*. Tomo 2. Madrid, Ed. Guadarrama).
- LUKÁCS, Georg (1971). *Nueva historia de la literatura alemana*. Buenos Aires, Ed. La Pléyade.
- LUKÁCS, Georg (1989). “*Wilhelm Meister* (Años de aprendizaje)” (En: *Sociología de la literatura*. Barcelona, Ed. Península, 4ta. edición; pp. 365-383).
- MODERN, Rodolfo (1966). *Historia de la literatura alemana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- SELBMANN, Rolf (1994). *Der deutsche Bildungsroman*. Stuttgart/Weimar, Metzler.
- SULEIMAN, Susan (1979). “La sttucture d'apprentissage” (En: *Poétique*, N° 37).
- TAINÉ, Hipólito (1945). *Historia de la literatura inglesa*. Buenos Aires, Ed. Americalee.

2. LA NOVELA DE APRENDIZAJE EN ARGENTINA

2.1. *Divertidas aventuras del nieto de Juan Moreira*

- ANDERSON IMBERT, Enrique (1942). *Tres novelas de Payró con picaros en tres miras*. Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras.
- JITRIK, Noé (1968). “Roberto J. Payró” (En: *Capítulo. Historia de la literatura argentina*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina; pp. 649-672)
- JITRIK, Noé (1971). “Socialismo y gracia en la obra de Roberto J. Payró” (En: *El fuego de la especie*. Buenos Aires, Siglo XXI; pp. 99-128).
- SARLO, Beatriz (1984). “Prólogo” (En: Payró, Roberto J. *Obras*. Caracas, Biblioteca Ayacucho N° 113; pp. IX-XLIV).

2.2.1. *Don Segundo Sombra*

- DOMÍNGUEZ, Nora (1989). “Güiraldes y Lynch: últimos gauchos en familia” (En: Montaldo, Graciela y col., *Yrigoyen, entre Borges y Arlt (1916-1930). Historia social de la literatura argentina*. Tomo VII, Buenos Aires, Ed. Contrapunto; pp. 285-302).
- GHIANO, Juan Carlos (1966). *Ricardo Güiraldes*. Buenos Aires, Pleamar.
- JITRIK, Noé (1968). “Ricardo Güiraldes” (En: *Capítulo. Historia de la literatura argentina*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina; pp. 697-720).
- PASTORMERLO, Sergio (1996). “*Don Segundo Sombra*: un campo sin cangrejales” (En: *Orbis Tertius*. N° 2/3. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, octubre de 1996; pp. 89-100).
- SARLO, Beatriz (1988). *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- VIÑAS, David (1974). *De Sarmiento a Cortázar*. Buenos Aires, Ed. Siglo Veinte, 1974.

2.2.2. *El juguete rabioso*

- CAPDEVILA, Analía (1993). “Para una lectura política de la traición de Astier” (En: *Boletín / 3 del Grupo de Estudios de Teoría literaria*. Universidad Nacional de Rosario, septiembre de 1993; pp. 44-54).
- FISBACH, Erich (1996). “Del mito personal a la escritura en *Don Segundo Sombra* de Ricardo Güiraldes y *El juguete rabioso* de Roberto Arlt” (En: *Cuadernos Angers-La Plata*. N° 1. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; pp. 27-41).
- GREGORICH, Luis (1968). “La novela moderna: Roberto Arlt” (En: *Capítulo. Historia de la literatura argentina*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina; pp. 985-1008).
- MASOTTA, Oscar (1965). *Sexo y traición en Roberto Arlt*. Buenos Aires, Ed. Jorge Álvarez, 1965.
- PAULS, Alan (1989). “Arlt: la máquina literaria” (En: Montaldo, Graciela y col. *Yrigoyen, entre Borges y Arlt (1916-1930). Historia social de la literatura argentina*, Tomo VII, Buenos Aires, Ed.

Contrapunto; pp. 307-320).

PEZZONI, Enrique (1986). "Memoria, actuación y habla en un texto de Roberto Arlt" (En: *El texto y sus voces*. Buenos Aires, Ed. Sudamericana; pp. 165-186).

PIGLIA, Ricardo (1980). *Respiración artificial*. Buenos Aires, Ed. Pomaire.

PIGLIA, Ricardo (1990). *Crítica y ficción*. Buenos Aires, Siglo Veinte, Universidad Nacional del Litoral.

VIÑAS, David (1974). *De Sarmiento a Cortázar*. Buenos Aires, Ed. Siglo Veinte.