



## El sistema *Bildungs*/*Anti-Bildungsroman* para especialistas: combatiendo una tentación posmoderna

### *Bildungs*/*Anti-Bildungsroman* System for Specialists: Fighting a Postmodern Temptation

Martín Koval<sup>1</sup>

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
Universidad Nacional Arturo Jauretche  
[martinkoval@conicet.gov.ar](mailto:martinkoval@conicet.gov.ar)

**Resumen:** Este trabajo parte de la constatación de un doble inconveniente en torno al uso del término “*Bildungsroman*”. Por un lado, que ninguna de las obras tradicionalmente consideradas *Bildungsromane* encaja realmente en la concepción de una integración armoniosa del individuo a la sociedad. Por otro, que es una etiqueta que, en las últimas décadas, parece aplicar a casi cualquier producto cultural que tenga como protagonista a un adolescente. Aquí se buscará superar estas dos posiciones extremas delimitando lo que preferimos llamar sistema *Bildungs*/*Anti-Bildungsroman* respecto del macrogénero más abarcador de la novela evolutiva. El supuesto para hacerlo es que en el primer caso se activa una competencia genérica propia de un lector más especializado y que esto es lo que le permite al receptor ligar la obra dada con su hipotexto, el *Wilhelm Meister* de J. W. Goethe. Esta dependencia de una obra fundacional, que solo un determinado tipo de receptor está en condiciones de reconocer, es elevada así, junto con la premisa de la *historicidad* y “alemanidad” del “sistema”, a criterio central.

**Palabras claves:** *Bildung* – Novela evolutiva – Personaje como construcción mental – Competencia genérica – Historicidad

**Abstract:** This paper starts from the statement of a double drawback surrounding the use of the term “*Bildungsroman*”. On the one hand, none of the works traditionally considered *Bildungsromane* really fits the conception of a harmonious integration of the individual into society. On the other hand, it is a label that, in recent decades, seems to apply to almost any cultural product with an adolescent as its protagonist. Here we will seek to overcome these two extreme positions by delimiting what we prefer to call the *Bildungs*/*Anti-Bildungsroman* system with respect to the more comprehensive macrogenre of the developmental novel. The assumption for doing so is that in the first case a generic competence of a more specialised reader is activated and that this is what enables the receiver to link the given work with its hypotext, J. W. Goethe's *Wilhelm Meister*. This dependence on a foundational work, which only a certain type of recipient is in a position to recognise, is thus elevated, together with the premise of the historicity and “Germanness” of the “system”, to a central criterion.

**Keywords:** *Bildung* – Developmental novel – Character as mental construction – Generic competence – Historicity

---

<sup>1</sup> **Martín Koval** es Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es Investigador Asistente en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y docente de la cátedra de Literatura Alemana de la UBA y del Taller de Lectura y Escritura de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ).

Ninguna de las cinco novelas que, para Michael Beddow, deben ser estudiadas en todo abordaje del *Bildungsroman* pudo representar el “equilibrio consumado” en la vida con que Ch. G. Körner describió el proceso madurativo de Wilhelm Meister en una carta a su amigo Friedrich Schiller de noviembre de 1796.<sup>2 3</sup> Ni siquiera el propio *Wilhelm Meister*.<sup>4</sup> ¿Debe seguirse de esto que el *Bildungsroman* no sirve en absoluto en cuanto etiqueta genérica? Nuestra respuesta es que sí sirve, pero que más bien conviene hablar de un sistema *Bildungs/Anti-Bildungsroman* para referir a una veintena de novelas que, en la era burguesa (ca. 1770-1918) y en Alemania, “dialogan”, en general de manera paródica, con el *Wilhelm Meister* y sus ideas acerca de la formación.

Esa veintena de novelas representan, así, un sistema que, por un lado, se organiza en torno a una obra prototípica, el *Wilhelm Meister*, cuya influencia en cuanto hipotexto es reconocible con mayor o menor claridad, y que, por otro lado, se circunscribe a un periodo histórico muy concreto, que va de la *Spätaufklärung* y la *Goethezeit* hasta, cuanto mucho, las décadas de 1910 y 1920. El objetivo de nuestro trabajo es, precisamente, justificar este modo de entender el *Bildungs/Antibildungsroman* en cuanto sistema de obras que remiten al *Wilhelm Meister* en un periodo delimitado en un sentido histórico-literario por el auge y caída de la burguesía.

En primer lugar (apartados I y II), se recurrirá a una concepción del personaje en cuanto objeto mental que se construye a partir de la activación de esquemas pre-almacenados en la mente del receptor que sirven para

---

<sup>2</sup> *Historia de Agathon (Geschichte des Agathon*, 1ª versión de 1766/67, de Christoph Martin Wieland), *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister (Wilhelm Meisters Lehrjahre*, 1795/96, de J. W. Goethe), *El verano tardío (Der Nachsommer*, 1856, de Adalbert Stifter), *Enrique el verde (Der grüne Heinrich*, 2ª versión de 1779/80, de Gottfried Keller) y *La montaña mágica (Der Zauberberg*, 1924, de Thomas Mann) (Beddow 1).

<sup>3</sup> La carta se publicó en la revista *Die Horen* y dice así: “La unidad del todo la concibo como la representación de una bella naturaleza humana que se va formando (*sich ausbildet*) gradualmente, a partir de la interrelación de sus disposiciones internas con las circunstancias externas. La meta de esta formación (*Ausbildung*) es un equilibrio consumado (*ein vollendetes Gleichgewicht*): armonía con libertad” (Schiller / Körner 252).

<sup>4</sup> Cf., para esta tesis, May; Steinecke 191 y ss.

procesar clasificatoriamente un fragmento de información dado (procesos *top-down* o “de arriba abajo”) y en los que, por lo tanto, resulta relevante su competencia genérica (Ryan 55s.; Schneider 611 y ss.).<sup>5</sup> Lo que creemos<sup>6</sup> es que al leer una obra de este sistema se dan dos tipos de procesos *top-down*: hay piezas de información que incluyen a la obra dentro del macrogénero de la novela evolutiva y otras que la singularizan como *Bildungs* o *Antibildungsroman*. El grado de especialización del lector juega en esto un rol fundamental: es por esto que afirmamos polémicamente<sup>7</sup> que este sistema solo se pone en juego para el “iniciado”.

En segundo lugar (apartado III), se distinguirá entre novela evolutiva y *Bildungs/Anti-Bildungsroman* haciendo hincapié en los condicionamientos histórico-intelectuales de este último: sobre todo referiremos brevemente a la cuestión de la *Bildung* y a las ventajas de considerar el sistema como un todo ya cerrado históricamente para conjurar (mejor que “disciplinar”<sup>8</sup>) la “tentación” posmoderna, que constituye un obstáculo para el pensamiento, de llamar “*Bildungsroman*” a prácticamente cualquier producto cultural en el que aparece un adolescente.

Esperamos así ofrecer una serie de precisiones para realizar un abordaje adecuado de la gran novela de Goethe y sus sucesoras; además, eventualmente, hechas las necesarias mediaciones, aquellas podrían ser útiles para el estudio de obras que están fuera de este sistema (por ser, por ejemplo, latinoamericanas o por no tener vinculación reconocible con el

---

<sup>5</sup> Para el enfoque cognitivista de Schneider, la comprensión de un texto “siempre combina el procesamiento ‘top-down’ (de arriba abajo), en el que las estructuras de conocimiento prealmacenadas por el lector se activan directamente para incorporar nuevos elementos de información, y el procesamiento ‘bottom-up’ (de abajo arriba), en el que los fragmentos de información textual se guardan en la memoria operativa por separado y se integran en una representación global en un momento posterior” (611).

<sup>6</sup> En la medida en que es una hipótesis que solo puede ser contrastada empíricamente mediante experimentos como los que lleva adelante la narratología cognitivista, nos limitamos a sostener esto de manera tentativa.

<sup>7</sup> En lo que pretende ser un diálogo con un admirable ensayo redactado por Jeffrey L. Sammons en 1991, recientemente traducido por Dante Prado.

<sup>8</sup> Cf. Sammons 10.

*Wilhelm Meister*) y que, con todo, el lector identifica intuitivamente con la noción de novela de aprendizaje o, incluso, con la de *Bildungsroman*. El análisis comparativo sistemático entre los *Bildungsromane* y *Antibildungsromane* alemanes con novelas evolutivas de otras latitudes y épocas, pensamos, sigue siendo —más allá de algunos casos puntuales—<sup>9</sup> un desiderátum de la crítica literaria.

## I

El héroe novelístico del tipo de novela que nos ocupa es un adolescente varón<sup>10</sup> con una tendencia a la reflexión acerca de sí mismo que o bien no se siente preparado aún para asumir un rol determinado en la sociedad en términos de actividad profesional o laboral, o bien cree poseer atributos demasiado elevados (artísticos) como para limitarse en un sentido u otro. Estos parecen ser, entonces, sus dos atributos definitorios más universalmente extendidos, de los que el primero es físico-biológico y el otro, de índole mental-cultural: [+adolescente] y [+inmaduro].

En el *Wilhelm Meister*, hay una instancia en que se pone de manifiesto una vocación disruptiva, de carácter artístico, en el héroe, vivida como pasión, que contrasta abiertamente con el mandato paterno. Aparece ya en el capítulo segundo del Libro I, en concreto, en el diálogo que mantienen el joven “inmaduro” (*unmündig*)<sup>11</sup> y su madre, quien lo reprende de este modo a causa de su obsesión desmesurada por el ambiente teatral: “La paz de mi hogar se ve perturbada por tu desmedida pasión (*unmäßige Leidenschaft*) por esta afición. Tu padre me repite siempre: ¿qué utilidad tiene? y ¿cómo se puede perder el tiempo de este modo?” (Goethe 11).

---

<sup>9</sup> Por ejemplo, el reciente trabajo de Marcus V. Mazzari “Riobaldo, Hans Castorp, Wilhelm Meister: viajantes em formação”, de 2022.

<sup>10</sup> Habría que agregar: heteronormativo.

<sup>11</sup> La vieja criada Barbara lo ha llamado así poco antes en su advertencia a Mariane (Goethe 10). Recordemos la importancia del término en el modo en que Immanuel Kant entiende qué es la Ilustración.

El *adolescente inmaduro* es un personaje ya muy tipificado en nuestra cultura que, cuando aparece, lleva al usuario a realizar predicciones<sup>12</sup> respecto del tipo de sucesos que tendrán lugar así como de la constelación de personajes con los que –seguramente– el protagonista entrará en relación y de los elementos que podrán y no podrán aparecer. Es decir, se activa, con su presencia, la competencia genérica del receptor. Al menos, la tríada héroe / madre / padre, en la que el último intenta imponer su mandato al primero, que lo rechaza, y en el que la madre hace de mediadora, es típica e integra la novela en un macrogénero al que podríamos denominar novela de desarrollo o novela evolutiva.

Pero, de un modo fundamental, lo que un lector que conoce las reglas de este macrogénero prevé es que el adolescente inmaduro atravesará un proceso de crecimiento intelectual y/o psicológico-moral. En 1774, Friedrich Blanckenburg señaló ya, con relación a la *Historia de Agathon* (1766/67, 1773 y 1794) de Ch. M. Wieland, que esta nueva forma de novela se ocupa con la historia interior (*innere Geschichte*) del protagonista. “El *Bildungsroman* describe las etapas del devenir, persigue la vida del héroe desde la infancia hasta la adultez” (124), recuerda E. L. Stahl. En la misma línea, aunque teniendo en mente un objeto mucho más amplio que Blanckenburg y Stahl, Mijaíl Bajtín ha dicho que “la transformación del propio héroe” adquiere en la novela educativa tal relevancia que hace que, en virtud de ella, “se reevalú[e] y se reconstruy[a] todo el argumento de la novela” (212).<sup>13</sup>

Lo que debemos decir, con arreglo a esto, es que la doble condición de *adolescente* e *inmaduro* hace a la “unidad sintagmática” (cf. Margolin 857 y ss.) del héroe de la novela evolutiva únicamente en una de sus fases de

---

<sup>12</sup> En la medida en que todo género es un esquema mental compartido por receptores y productores, es decir, por sus usuarios (Fishelov).

<sup>13</sup> En castellano, muchas veces se habla indistintamente de novela de aprendizaje, novela pedagógica y novela educativa o de educación. Esta última es la fórmula elegida por los traductores de Bajtín para trasladar del ruso роман воспитания, *román vospitania*. Bajtín usa el término “novela de educación” para referir a un conjunto muy heterogéneo de novelas de todos los tiempos y de la literatura universal, que agrupa en subtipos.

crecimiento intelectual, moral y físico-biológico hacia la madurez, si bien es cierto que se trata de la más importante en términos del tiempo de la narración que le concede el narrador.<sup>14</sup> Pero lo que resulta palmario es que en el eje diacrónico aquella unidad sintagmática no se mantiene, sino que es reemplazada por otra, por lo general, de signo contrario.

En la concepción del personaje de Uri Margolin, es relevante la cuestión de la existencia y mantenimiento o no de las cualidades individuales en los distintos escenarios a través del tiempo. Lo que aquí nos interesa es que hay, para Margolin, géneros enteros que se caracterizan por tipos particulares de cambio o transformación. El *Bildungsroman*, que no explota el hecho de que los tipos de cambio posibles atravesados por el personaje sean mucho más variados en la ficción que los que puede vivir un ser humano en el mundo real,<sup>15</sup> entra dentro de aquellas formas literarias en las que “una entidad singular es seguida a través de una serie de estados” (858), lo que se vincula, a su vez, con el problema del cambio en la continuidad.

La novela evolutiva (Margolin habla de *educational novel*) se caracterizaría por un tipo de cambio gradual (incremental), continuo, direccionado y semánticamente relacionado. Todo esto garantiza la cohesión a lo largo de las diversas etapas, que en general están vinculadas causalmente, pues el cambio tanto espiritual como físico se da por la acumulación de experiencias de vida. A su vez, la coherencia global está dada por el modelo cultural de la *maduración*, que es un proceso que en la sociedad occidental

---

<sup>14</sup> La autorreflexividad es, en cambio, una propiedad que se mantiene. El tiempo de la narración, recordamos, se mide espacialmente, por cantidad de párrafos o páginas.

<sup>15</sup> Así, por ejemplo, en los cuentos de hadas el sapo se convierte en príncipe, o en el film *La mosca* (*The Fly*, 1986), de David Cronenberg, el científico Seth Brundle pierde su forma humana inicial y asume de forma progresiva la de una mosca.

(europea) moderna lleva muchos años y que, precisamente, se opone al cambio abrupto<sup>16</sup> o, podríamos decir, “revolucionario”.<sup>17</sup>

Los rasgos mínimos [+adolescente] y [+inmaduro] resultan radicalmente transformados si tenemos en consideración una estructura trifásica compuesta por un T<sub>1</sub> y un T<sub>2</sub> separados por un periodo intermedio de carácter liminar o “marginal” y que el rito de pasaje (Leach) definitorio del ingreso a T<sub>2</sub>, una vez atravesados los años de “puesta a prueba” en que consiste la adolescencia, es la *renuncia*.<sup>18</sup>

El ideal de personalidad que propone la novela evolutiva es uno en el que se deja de lado una suerte de complacencia en el propio yo que se traduce socialmente como inutilidad. El héroe que, luego de practicar una renuncia —no importa de qué signo sea: puede implicar un enriquecimiento personal (Goethe) o parecerse más bien a un sacrificio (Kafka)— al egoísmo narcisista,<sup>19</sup> ha adquirido los rasgos de hombre [+adulto] y [+maduro] confirma el paisaje

---

<sup>16</sup> Esta es una razón para entender en qué medida la evolución abrupta del mono Peter en *Un informe para una academia* (1917) se conforma como parodia de la novela de formación: allí, por ejemplo, la adquisición del lenguaje humano por parte del mono se da en cuestión de días, en lo que dura el viaje en la cubierta del barco desde la Costa de Oro hasta Hamburgo. Los cambios abruptos son, por lo demás, bastante característicos de la obra de Kafka, como puede verse paradigmáticamente en *La metamorfosis* (1914).

<sup>17</sup> La causa principal de la “revolución estética” de Schiller y Goethe fue, para Jauss, la Revolución francesa (1789) y, sobre todo, la era del Terror (1792-94), que causaron una impresión negativa entre la mayor parte de los intelectuales. La revolución estética schilleriano-goetheana se pensaría a sí misma, precisamente, como “crítica y corrección” de la Revolución francesa (Jauss 84).

<sup>18</sup> Cf., para esto, Koval 21 y s.

<sup>19</sup> En todo esto resuena notablemente, por lo demás, el (auto)despojamiento que lleva a cabo Jesús en Filipenses 2.5-7. En la traducción de Martín Lutero se lee que Jesús, que “antes aparecía en forma de Dios”, “se despojó [entäußerte] a sí mismo y tomó forma de siervo” (el término traducido pro Lutero es “semetipsum exinanivit”, de, *exinanire*, “vaciar”, “saquear”). El acto de renuncia es elevado a ideal de personalidad: “Haya en cada cual”, en materia de despojamiento, “el mismo sentir que en Jesús Cristo”.

genérico<sup>20</sup> activado en la escena inicial de confrontación con el padre y lo que colma la expectativa allí abierta.<sup>21</sup>

Lo dicho hasta aquí, con todo, es bajo todo punto de vista insuficiente. No hemos sido tan poco específicos como Franco Moretti,<sup>22</sup> pero, sin embargo, nada hemos afirmado aún acerca de la particularidad del *Bildungs/Anti-Bildungsroman* en cuanto subforma de novela evolutiva. Dicho de otro modo: la competencia genérica que se activa por una escena como la del diálogo entre Wilhelm y su madre no es exclusiva de este sistema sino que es compartida por el macrogénero dentro del que está incluido: la novela evolutiva o lo que Bajtín llama novela de educación.

El ejemplo que pone Schneider de la forma particular de procesamiento *top-down* de la información que él llama “categorización literaria” es válido si se elimina la parentética: “[E]n una novela de desarrollo (o *Bildungsroman*),<sup>23</sup> los lectores pueden esperar que al menos un personaje se desarrolle desde la infancia hasta la adolescencia y la madurez en una serie de etapas” (619). Lo cierto es que el personaje adolescente e inmaduro que aprende a “renunciar” aparece tanto en *Don Segundo Sombra* (1926) de Ricardo Güiraldes como en el *Wilhelm Meister*. Un criterio que no permite

---

<sup>20</sup> La noción de paisaje genérico implica concebir la intertextualidad como “rechazo de la perspectiva de que los universos textuales son creados *ex nihilo*, y de que el significado textual es el producto de un sistema cerrado en sí mismo” (Ryan 55). La aparición de un personaje con una enfermedad venérea en un cuento de hadas, por ejemplo, implica una ruptura del paisaje genérico asociado a él por la competencia genérica del receptor.

<sup>21</sup> Lo que permanece constante, según decíamos en una nota anterior, es la autorreflexividad, que remite a “la continua conciencia reflexiva de sí mismo” gracias a la que, en el recuerdo, el héroe es capaz de “reconocer todos los estadios pasados de su vida en cuanto perteneciéndoles a él” así como “el curso de los cambios que ha atravesado y su significancia” (Margolin 858 y s.).

<sup>22</sup> Para Moretti, en el *Bildungsroman* se trata de “un héroe cuya condición necesaria y suficiente es su juventud” (4), lo que haría de aquel “la forma simbólica de la modernidad” (5).

<sup>23</sup> La categorización literaria “surge cuando el lector reconoce en un personaje rasgos de un personaje literario de stock [*literary stock character*] o cuando puede activar un esquema de género con puestos/posiciones [*slots*] de personaje a rellenar” (Schneider 619). Por lo que se ve, Schneider equipara como sinónimos la “*novel of development*” con el *Bildungsroman*. Esto es, para nosotros, un error, en el contexto de un planteo cognitivista que compartimos y resulta clave en nuestra propia propuesta.

diferenciar entre la novela de Goethe y una pieza del género gauchesco no parece ser demasiado útil a los fines de una definición.

## II

El sistema *Bildungs/Anti-Bildungsroman* se organiza indiscutiblemente en torno a los *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. El primero en advertir que esta novela implicaba un momento fundacional fue Friedrich Schlegel, quien en 1798, en el Fragmento 216 de la revista *Athenäeum*, colocó el *Meister*, a la par de la Revolución francesa y la *Doctrina de las ciencias* (*Wissenschaftslehre*) de Fichte, como una de las tres grandes tendencias de la época (198s.). En la misma línea, en su famosísima reseña de la novela, que marcó época en la crítica alemana, habla de ella como un “libro nuevo y único”, inclasificable, a su entender, en cuanto a su “concepto de género” (“Sobre el *Meister* de Goethe” 20).<sup>24</sup>

Hölderlin, Novalis, Eichendorff, Hoffmann, Keller, Stifter, Rilke, Hesse,<sup>25</sup> Kafka y Thomas Mann —todos ellos autores de *Bildungs* o *Anti-Bildungsromane*— figuran entre sus admiradores y/o detractores. “Me gustaría llamar *Bildungsromane* a las novelas que componen la escuela del *Wilhelm Meister*”, ha dicho Dilthey en 1870 (317). Mucho más tarde, Eberhart Lämmert afirmó: “La historia de la novela en lengua alemana del siglo XIX, al menos de la novela que encontró reconocimiento en la Alemania ilustrada, es en buena parte la historia de la recepción del *Wilhelm Meister* de Goethe” (415). En ese mismo sentido apunta el título del primer libro especializado sobre el tema, publicado en 1974: *Wilhelm Meister y sus hermanos* (*Wilhelm Meister und seine Brüder*), de Jürgen Jacobs.

---

<sup>24</sup> La reseña de Schlegel puede consultarse online en alemán a través del siguiente enlace: <http://www.zeno.org/Literatur/M/Schlegel,+Friedrich/%C3%84sthetische+und+politisc+he+Schriften/%C3%9Cber+Goethes+Meister>

<sup>25</sup> En 1911, Hesse afirmó que el *Wilhelm Meister* “se convirtió, más que ninguna otra novela alemana, en modelo, inspiración e incitación para toda una literatura posterior, sin haber sido superada ni alcanzada hasta el día de hoy” (163).

Existe, por lo que puede verse, un cierto consenso en la germanística respecto de que no se puede leer adecuadamente una novela del “sistema” sin conocer el *Wilhelm Meister*, pero —por ejemplo, agregamos— sí puede comprenderse perfectamente el sentido de *Don Segundo Sombra*, que, por supuesto, no participa del sistema. En función de esto, la postulación de una relación hipertextual<sup>26</sup> con el *Wilhelm Meister* parece ser un criterio adecuado para salvar la dificultad entrevista en el apartado anterior. A nuestro entender, esto se puede abordar, en el marco de la teoría de los mundos ficcionales, como relación entre un prototipo y sus contrapartes.

En la medida en que “la relación de contraparte se basa en la similitud general (*overall similarity*) entre el prototipo y su sucedáneo” (Margolin 864s.), la noción de contraparte parece ser una herramienta útil para captar lo que advirtió Wilhelm Voßkamp: que con su *Wilhelm Meister* Goethe creó un modelo de novela totalmente novedoso, dotado de un carácter fácilmente *reconocible*, es decir, “identificable”, en cuanto perteneciente precisamente a un tipo novelístico, y, a la vez, lo suficientemente flexible como para poseer una capacidad de variabilidad que, con todo, pensamos, tiene ciertos límites (cf. Vosskamp 340; Koval 18 y ss.).

La no-identidad entre contraparte y prototipo es clara en el sistema *Bildungs/Anti-Bildungsroman* (por empezar, porque ninguna contraparte tiene el mismo nombre que el prototipo), y, sin embargo, la similitud resulta notable y “reconocible”. Habíamos dicho que el hecho de que, en un primer estadio de su evolución (T<sub>1</sub>), el héroe sea *adolescente* e *inmaduro* era una condición necesaria pero no suficiente para el reconocimiento del *Bildungsroman*; que, en todo caso, activaba un paisaje genérico de un macrogénero al que podemos denominar novela evolutiva. Es posible, en cambio, que el carácter reconocible del sistema se funde en ciertas

---

<sup>26</sup> En este trabajo, consideramos, como Ryan (54), que la doctrina de la intertextualidad (Genette, etc.) y una noción de la teoría de los mundos ficcionales como la de “contraparte” no son incompatibles sino complementarias.

constelaciones de personajes que son “copiadas”, por lo general, en clave paródica.

La relación entre Wilhelm y Natalie (en el *Wilhelm Meister*) y entre Heinrich y Dorothea (en *Der grüne Heinrich*) es un ejemplo muy claro de esto. En primer lugar, ambos héroes ven por primera vez, respectivamente, a Natalie y a Dorothea en el momento más crítico de su evolución: aquel, en el bosque, tras el asalto en el que resulta gravemente herido (Goethe 224 y ss.); Heinrich Lee, en el instante en que le vende su flauta al chamarilero como última medida para no morir de hambre (Keller 670). La luz bajo la que se les aparecen a los héroes es también muy similar. Esto, junto con otros detalles, como el hecho de que ambas viven en el castillo de sus tíos ricos, permite pensar que Dorothea (aludida como “*Gottesgeschenk*”, i. e. “regalo de Dios”) es un doble —en cierto modo paródico— de Natalie (a quien se refiere como “*Christkind*”, i. e. Niño Jesús, pero también “regalo de Navidad”).

A partir de esta relación intertextual, evidentemente premeditada en Keller, debe quedar en claro que no es lo mismo leer *Der grüne Heinrich* directamente que hacerlo después de leer el *Wilhelm Meister*. La experiencia de lectura es otra: es “completa” únicamente en el segundo caso, en la medida en que solo allí la novela puede ser reconocida en cuanto obra que participa del sistema *Bildungs/Anti-Bildungsroman*. En concreto, en cuanto “parodia devastadora de la maquinaria utópica” (Miles 985) representada —supuestamente, agregamos— por la Sociedad de la Torre de Goethe.

Los paralelismos, con todo, no tienen por qué ser siempre tan evidentes como es el caso entre las novelas de Goethe y Keller: también Karl Roßman, el héroe de *El desaparecido* (1911/12; publ. en 1927) de Franz Kafka, *a priori* muy distinto de Wilhelm Meister, funciona como su contraparte. El héroe “*unmündig*” (inmaduro) es ahora un “*Ungeziefer*” (una alimaña): ni el uno (Wilhem) ni el otro (Karl) pueden participar de forma útil de la sociedad

—en esto son iguales—, pero el primero no puede hacerlo *de momento* mientras que el *Ungeziefer* no puede hacerlo *nunca*.<sup>27</sup>

Mientras que determinadas piezas de información relativas al héroe de una novela de formación como los rasgos [+adolescente] y [+inmauduro] (y la transformación de estos en sus contrarios) activan un esquema mental que nos hace clasificarla como novela evolutiva, así pues, hay otras que llevan a concebir al personaje como un “descendiente” de Wilhelm Meister. Si todo procesamiento *top-down* satisfactorio de la información depende de la “disponibilidad de estructuras de conocimiento” (Eder *et al.* 35), es plausible pensar que para el caso de la activación de este segundo esquema se requiere de un lector más especializado, en el sentido de que debe ser capaz de captar los paralelismos, que son notorios para el investigador sobre todo en el análisis de las relaciones que establece el héroe (la contraparte de Wilhelm Meister) con algunos de sus “compañeros de mundo” o *world-mates*.<sup>28</sup>

### III

De nuestra exposición se sigue la utilidad de distinguir entre novela evolutiva y novela de formación (*Bildungsroman*). Hemos estado llamando

---

<sup>27</sup> En el barco que acaba de atracar en Nueva York, un ordenanza intenta atrapar al insubordinado héroe, Karl Roßman, “como si estuviera cazando una alimaña” [*als jage er ein Ungeziefer*] (Kafka 75). El término, que remite al animal impuro, es decir, que no puede usarse como chivo expiatorio en el sacrificio (Klüge/Götze 806), es el mismo que designa aquello en lo que se convierte Gregor Samsa en *La metamorfosis*. Kafka alude así a la condición de Roßman, que ha sido expulsado de la casa y de la patria por haber tenido un hijo con la criada, luego de ser auténticamente violado por esta. Esta es la mácula que lo vuelve impuro (diríamos: inútil para la comunidad). Este hijo dejado atrás, en Europa, es también —como lo será el propio Roßman al adentrarse cada vez más en territorio estadounidense— un desaparecido: esto lo diferencia de Félix, el hijo de Wilhelm que “regresa” luego de que su padre completa sus años formativos. Cf., para un estudio de los paralelismos entre las novelas de Goethe y Kafka, Neumann.

<sup>28</sup> Cf. para esto Margolin 864–870. Schneider se refiere también al tipo de procesamiento de la información que realizan los lectores de diverso tipo, y afirma: “Podemos suponer que mientras más formados estén los lectores para analizar las novelas en términos de estructura y estilo, más capaces serán de activar esos conocimientos literarios específicos de manera *top-down* también en la construcción de un modelo de personaje. Los lectores no expertos tenderán a basarse más en estructuras de conocimiento social” (612).

“novela evolutiva” a lo que en alemán se conoce como *Entwicklungsroman*, una palabra que también puede ser traducida como “novela de desarrollo”. En contra de imprecisiones terminológicas como la de Schneider<sup>29</sup> (v. *supra*) remitimos a una vieja perspectiva, sostenida hace mucho tiempo por autores como Melitta Gerhard (1926) y Wolfgang Kayser (1948), según la que, sencillamente, el *Bildungsroman* es una subforma del macrogénero *Entwicklungsroman*.<sup>30</sup> Esta distinción tiene, ante todo, la virtud de la operatividad para el trabajo “empírico” con las novelas.

Este modo de entender la relación entre lo que denominamos sistema *Bildungs/Anti-Bildungsroman* y el macrogénero *Entwicklungsroman*, por otra parte, parece hacer justicia a la advertencia de Voßkamp acerca de que “si no se toma en consideración el concepto de formación [*Bildung*]”, el *Bildungsroman* resulta “incomprensible” (136). Asimismo, por otro lado, a la constatación —obvia por el nombre mismo de la categoría, pero, sin embargo, muchas veces olvidada— de que “el contenido de la novela de desarrollo [*Entwicklungsroman*] más importante de la literatura alemana [i. e. el *Wilhelm Meister*] es la formación [*Bildung*]” (Vierhaus 517).

La noción de *Bildung*, recordemos, surge en el último cuarto del siglo XVIII en los territorios de lo que más tarde sería Alemania, en gran medida, como “solución” ilustrada e idealista de los intelectuales burgueses a la aporía no resuelta en el *Émile* (1762) de J.-J. Rousseau: ¿Cómo puede el niño volverse un *homme social* virtuoso en su aislamiento natural? Es, así, entre otras cosas,

---

<sup>29</sup> O, también, Thomas Mann. En su “Der Entwicklungsroman” (1916), utiliza el conector disyuntivo “o” para señalar que, para él, “*Bildungsroman*” y “*Entwicklungsroman*” refieren a un mismo objeto, es decir, a “un subtipo de novela que es alemana, típicamente alemana, legítimamente nacional” (Mann 289).

<sup>30</sup> Para Gerhard, la etiqueta *Entwicklungsroman* reúne todas aquellas obras cuyo objeto es “la interrelación del individuo con el mundo vigente en cada caso, su paulatina maduración e inserción en el mundo”, mientras que con “*Bildungsroman*” se refiere a un fenómeno mucho más acotado, en concreto, al *Wilhelm Meister* y a algunas de las novelas escritas bajo su influjo por autores como Jean Paul y Keller (1 y 162s.). No compartimos el criterio que Kayser considera definitorio del *Bildungsroman*, es decir, que “[e]l desarrollo lleva en este caso a un estado de madurez definitiva” (485). Como dijimos al comienzo de este trabajo, ninguna pieza del sistema cumple este requisito del todo absurdo.

la piedra fundamental de la salida estética con la que los amigos Schiller y Goethe buscaron neutralizar la amenaza del terror revolucionario. Esto nos hace pensar en su carácter históricamente situado y no extrapolable a otros contextos históricos y latitudes.<sup>31</sup>

Los tres fragmentos que citamos a continuación fueron extraídos del diccionario online Merriam-Webster. La primera es la definición ampliada de la entrada “bildungsroman” (con minúscula), que en su versión acotada pone: “una novela acerca del crecimiento moral y psicológico del personaje principal”. Las otras corresponden a dos de los ejemplos de uso del término en medios periodísticos que se transcriben en el mismo sitio: vemos así que el vocablo “bildungsroman” se aplica a la serie *Derry Girls* (2018-2022) de Lisa McGee y a *Los Fabelman* (estrenada en EE.UU el 11 de noviembre de 2022), la última película de Steven Spielberg. *Bildungsroman* es la combinación de dos palabras alemanas: *Bildung*, que significa “educación”, y *Roman*, que significa “novela”. Un *bildungsroman* es una novela que trata de los años de formación del protagonista y, en particular, de su desarrollo psicológico y su educación moral. El *bildungsroman* suele terminar con una nota positiva, con la superación de los errores insensatos y las decepciones dolorosas del héroe, y una vida de utilidad por delante. La obra de Johann Wolfgang von Goethe de finales del siglo XVIII *Wilhelm Meisters Lehrjahre* suele citarse como ejemplo clásico de un *bildungsroman*. Aunque el término se aplica principalmente a las novelas, en los últimos años algunos angloparlantes han empezado a aplicarlo a las películas que tratan de la mayoría de edad de un personaje juvenil. (“bildungsroman” en línea)

*Derry Girls*, enraizada en una estructura de *bildungsroman*, termina de forma natural cuando sus personajes pasan a la edad adulta. (Nina Li Coomes, *The Atlantic*, 15 de octubre de 2022) (“bildungsroman” en línea)

Al fin, aquí tenemos la canción de Spielberg sobre sí mismo: un *bildungsroman* del cineasta que ha dado forma a casi medio siglo de imaginación popular americana. (Michael Schulman, *The New Yorker*, 20 de septiembre de 2022) (“bildungsroman” en línea)

---

<sup>31</sup> Hemos trabajado esta cuestión en Koval 33-52.

*Derry Girls* trata acerca de la vida de un grupo de adolescentes que estudian en un colegio católico femenino en la Irlanda del Norte de la década del noventa; narra, sin dudas (como, al parecer, la última película de Spielberg) el intenso y difícil tránsito a la vida adulta en una sociedad occidental moderna. De acuerdo con lo afirmado en la primera de las citas, *Wilhelm Meister* no sería sino el “ejemplo clásico” de una estructura que, por lo visto, estaría presente en una cantidad increíblemente grande de productos artísticos: ¿cuántas novelas o películas tratan acerca de la vida de un o una joven y de las dificultades de su ingreso a la vida adulta en el seno de una sociedad determinada?

El de *Bildungsroman* es un término que se ha popularizado hasta hacerse casi indiferenciable ya no solo de la novela de aprendizaje o de la novela educativa, sino de cualquier historia con un protagonista adolescente. Lo preocupante es que esta propensión ha penetrado también los ámbitos académicos. Así, J. H. Buckley confiesa que usa el término “en su sentido más amplio como sinónimo conveniente para la novela de juventud o aprendizaje” (13).

Para el caso particular del *Bildungsroman*, entendemos, tomar como parámetro la forma en que el conocimiento implícito de los usuarios (legos y especialistas) circula socialmente, los modos en que “la comunidad literaria percibe y usa las categorías genéricas” (Fishelov 119), conduce a un empobrecimiento de la tarea analítico-filológica y vuelve problemática la correcta captación intelectual del objeto. El “*anything-goes*”<sup>32</sup> actualmente vigente, en efecto, no puede no ser problematizado por la investigación científica del objeto.

La conversión del *Bildungsroman* en un significante que puede referir a un conjunto heteróclito de productos desde la Antigüedad hasta el Antropoceno puede ser entendida como una reacción virulenta frente al

---

<sup>32</sup> Cf. en la misma línea que nuestro argumento, Mazzari “Metamorfosis de Wilhelm Meister: O verde Henrique na tradição do *Bildungsroman*” 128.

proceso Guillermino de canonización del *Bildungsroman* —de tintes marcadamente nacionalistas— en torno a la fundación del II Reich en 1871, cuyo gran promotor fue Wilhelm Dilthey y que encontró un eco en Thomas Mann (Sammons “El *Bildungsroman* para no especialistas: Un intento de aclaración”). Es como si la legítima negativa de György Lukács a usar la palabra “*Bildungsroman*” —que en todos los casos se funda en razones ideológicas—<sup>33</sup> hubiera contribuido, sin quererlo, a la situación posmodernamente anárquica descrita (*Derry Girls* como *Bildungsroman*): algo así como lo reprimido que vuelve de forma proliferante.

El *Bildungs/Anti-Bildungsroman* es propio de una época en la que aún no se han vuelto del todo palpables los efectos alienantes de la tecnificación y la organización burocrática de la sociedad sobre la vida humana (Miles 989). Se trata de algo que recién se tornará plenamente consciente en el *fin-de-siècle* y, sobre todo, en 1914-1918. Las diversas parodias del *Wilhelm Meister* escritas en esas décadas tienen en común que la renuncia exige, ahora, el sacrificio/desaparición del individuo: de Hans Castorp en las trincheras o de Karl Rossman en la modernidad desquiciada y deshumanizante de EE.UU. La crisis sin precedentes del mundo burgués marca el final de la discusión “viva” con el *Wilhelm Meister* y su idea de *Bildung*. Acabado el *largo siglo diecinueve* (Kocka), toda remisión a ello resulta anacrónica o forzada.

En este trabajo hemos intentado “rescatar” la noción de *Bildungsroman* de la “amenaza” de su vaciamiento de significado, que se manifiesta de dos modos diversos: o bien por no poder referir a ningún objeto, o bien, por el

---

<sup>33</sup> Ni en *Teoría de la novela* (1914/15; publ. 1920) ni en *Goethe y su época* (1936, publ. 1947) usa Lukács el término *Bildungsroman*, sino que en ambos casos habla de *Erziehungsroman*, esto es, novela de educación. La intención en *Teoría de la novela* es, claramente, distanciarse del modo en que el género había sido presentado por Dilthey. La postura del joven Lukács es típica de la crítica de la cultura: recuérdese que una de las traducciones posibles de “*Bildung*” es, precisamente, “cultura”. Luego, en la década de 1930, Lukács busca promover el rescate de la herencia ilustrado-progresista de Goethe frente a su cooptación por el nazismo. No hay en Lukács, más allá de esto, ninguna razón filológica para llamar “*Erziehungsroman*” y no “*Bildungsroman*” al *Wilhelm Meister* de Goethe.

contrario, por ser aplicada a cualquier producto cultural en el que se represente la vida de un adolescente. Se trata de dos posiciones extremas que, sostenemos, desactivan la productividad del término. Hemos tomado tres medidas en pos de aquel rescate.

Primero: hablar no ya de *Bildungsroman* sino de un sistema de novelas que oscilan entre el *Bildungsroman* y el *Antibildungsroman*. Esto permite incorporar una quincena de novelas, muchas de ellas paródicas (sobre todo las del Romanticismo y la *klassische Moderne*), al elenco de obras del “género” y, por ende, superar el inconveniente de que, realmente, ninguna de las novelas del sistema representan una integración “ideal” o armoniosa del individuo a la sociedad.

Segundo: nos hemos abocado a diferenciar este sistema respecto de la novela evolutiva, a la que consideramos un macrogénero que lo incluye y excede. En el marco de una concepción del personaje como objeto que se construye en la mente del receptor, en parte, a partir de la activación de esquemas en los que se pone en juego su competencia genérica, se ha postulado tentativamente —sobre la base de los aportes de Schneider (612 et al.)— que en la recepción del sistema *Bildungsroman/Anti-Bildungsroman* se activa una segunda competencia específica, que requiere de un tipo de conocimiento más especializado que el que se necesita para el reconocimiento cognitivo de la novela evolutiva. En esto, el *Wilhelm Meister* debe ser elevado a obra fundante y punto de referencia ineludible.

Tercero: si a este modo de entender el reconocimiento del sistema le sumamos un estudio de los condicionamientos históricos que impone la noción alemana de *Bildung* o formación, creemos, están dadas las condiciones para designar una serie de novelas que efectivamente participan del sistema. Al mismo tiempo, adquirimos así los medios para colocar un freno a su apropiación por parte del pensamiento posmoderno, que facilita una proliferación innecesaria y deshistorizada de supuestos *Bildungsromane*. En virtud de su génesis histórica y desarrollo posterior, ligada a la ilustración

alemana y a una discusión con la novela de Goethe durante la era burguesa, creemos que el término debería reservarse a un conjunto limitado de novelas que ya pertenecen al “museo” de la literatura alemana.

La solución al dilema planteado al comienzo del artículo de Sammons entre no usar el término en absoluto o aplicarlo para prácticamente toda producción cultural (11-13), para nosotros, pasa por considerar el sistema como un objeto para especialistas interesados en la historia de la literatura alemana: solo para los “iniciados” tiene utilidad metodológica el esfuerzo de recortarlo del conjunto más difuso y universal de las novelas evolutivas. No vemos, por lo demás, por qué esto debería conllevar, a la manera de un Wilhelm Dilthey o de un Thomas Mann, una idealización “supremacista” de esta forma alemana de novela frente a los desarrollos de otros países europeos.

## **Bibliografía**

Bajtín, Mijail. “La novela de educación y su importancia en la historia del realismo”. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1995. Traducido por Tatiana Bubnova. 200-247.

Beddow, Michael. *The Fiction of Humanity. Studies in the Bildungsroman from Wieland to Thomas Mann*. Bristol: Cambridge University Press, 1982.

“bildungsroman”. *Merriam-Webster Dictionary*. En línea: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/bildungsroman>. Fecha de acceso: 03-12-2022.

Blanckenburg, Friedrich. *Versuch über den Roman*. Ed. Eberhard Lämmert. Stuttgart: Metzler, 1965.

Buckley, Jerome Hamilton. *Season of Youth: The Bildungsroman from Dickens to Golding*. Cambridge: Harvard University Press, 1974.

Dilthey, Wilhelm. *Das Leben Schleiermachers*. Vol 2. Berlín / Leipzig: De Gruyter, 1922.

Eder, Jens et al. "Introduction". *Characters in Fictional Worlds. Understanding Imaginary Beings in Literature, Film and Other Media*. Berlín: De Gruyter, 2010. 3-64.

Fishelov, David. "The Structure of Generic Categories: Some Cognitive Aspects". *Journal of Literary Semantics* 24 (1995): 117-26.

Genette, Gérard. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus, 1989 [1962]. Traducido por Celia Fernández Prieto.

Gerhard, Melitta. *Der Deutsche Entwicklungsroman bis zu Goethes Wilhelm Meister*. Halle / Saale: Niemeyer, 1926.

Goethe, Johann Wolfgang. *Sämtliche Werke*. Vol. 5. *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Ed. Hans-Jürgen Schings. Múnich: btb, 2006.

Hesse, Hermann. "Wilhelm Meisters Lehrjahre". *Gesammelte Werke*. Vol. 12. Berlín / Frankfurt/M, Suhrkamp, 1987. 159-183.

Jacobs, Jürgen. *Wilhelm Meister und Seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman*. Múnich: Wilhelm Fink, 1983.

Jauss, Hans-Robert. "Der literarische Prozeß des Modernismus von Rousseau bis Adorno". *Studien zum Epochenwandel der ästhetischen Moderne*. Frankfurt/M: Suhrkamp, 1990. 67-103.

Kafka, Franz. *El desaparecido (América)*. Buenos Aires: Gorla, 2017. Traducido por Miguel Vedda.

Kayser, Wolfgang. *Interpretación y análisis de la obra literaria*. 4ª ed. rev. Madrid: Gredos, 1993. Traducido por M. D. Mouton y V. G. Yebra.

Keller, Gottfried. *Sämtliche Werke*. Vol 6. *Der grüne Heinrich*. 2ª versión. Frankfurt/M: Deutscher Klassiker, 1996.

Kluge, Friedrich y Alfred Götze. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlín: De Gruyter, 1963.

Kocka, Jürgen. "The Middle Classes in Europe". *The Journal of Modern History* 67. 4 (1995): 783-806.

Koval, Martín. *Vocación y renuncia. La novela de formación alemana entre la Ilustración y la Primera Guerra Mundial*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 2018.

Lämmert, Eberhard. "Der Autor und sein Held im Roman des 19. und 20. Jahrhunderts". *The German Quarterly* 66 (1993): 415-451

Leach, Edmund. *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos. Una introducción al uso del análisis estructuralista en la antropología social*. 4ª ed. Madrid: Siglo Veintiuno, 1989 [1976]. Traducido por O. Sánchez Fernández.

Mann, Thomas. "Der Entwicklungsroman". *Essays*. Vol. 1. Ed. Hermann Kurzke y Stephan Stachorski. Frankfurt/M.: Fischer, 1993. 288-291.

Margolin, Uri. "Individuals in Narrative Worlds: An Ontological Perspective". *Poetics Today*. 11. 4 (1990): 843-71.

May, Kurt. "Wilhelm Meisters Lehrjahre, ein Bildungsroman?" *DVJS* 31.1 (1957): 1-37.

Mazzari, Marcus Vinicius. "Riobaldo, Hans Castorp, Wilhelm Meister: viajantes em formação". *Literatura e Sociedade* 35 (enero-junio 2022): 96-123.

---. "Metamorfoses de Wilhelm Meister: O verde Henrique na tradição do Bildungsroman". *Labirintos da aprendizagem. Pacto fáustico, romance de formação e outros temas de literatura comparada*. San Pablo: Editora 34, 2010. 93-158.

Miles, David H. "The Picaro's Journey to the Confessional: The Changing Image of the Hero in the German Bildungsroman". *PMLA* 89. 5 (octubre 1974): 980-992.

Neumann, Gerhard. "Der Wanderer und der Verschollene". *Paths and Labyrinthys*. Ed. J. P. Stern y J. J. White. 1985 [1983]. Londres: University of London. 43-64.

Ryan, Marie-Laure. "Chapter 3. Reconstructing the Textual Universe: The Principle of Minimal Departure". *Possible Worlds, Artificial Intelligence and Narrative Theory*. Bloomington: Indiana University Press, 1991. 48-60.

Sammons, Jeffrey L. "El Bildungsroman para no especialistas: Un intento de aclaración". *Inter Litteras* (nueva serie) 2 (2020): 10-26. Traducido por Dante Prado. doi: 10.34096/interlitteras.n2.9726

Schiller, Friedrich y Christian Gottfried Körner. *Briefwechsel zwischen Schiller und Körner*. Múnich: Winkler, 1973.

Schlegel, August Wilhelm y Friedrich Schlegel. *Athenaeum. Eine Zeitschrift*. Ed. facsimilar. 3 tomos. Darmstadt: WBG, 1992.

Schlegel, Friedrich. "Sobre el *Meister de Goethe*". *Volubilis* 14 (junio 2007): 14-29. Traducido por Diego Sánchez Meca

Schneider, Ralf. "Toward a Cognitive Theory of Literary Character: The Dynamics of Mental-Model Construction". *Style* 35. 4 (invierno 2001): 607-639.

Stahl, Ernst Ludwig. "Die Entstehung des deutschen Bildungsromans im achtzehnten Jahrhundert". *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Ed. Rolf Selbmann. Darmstadt: WBG, 1988. 123-181.

Steinecke, Hartmut. "Wilhelm Meister und die Folgen. Goethes Roman und die Entwicklung der Gattung im 19. Jahrhundert". *Goethe im Kontext. Kunst und Humanität, Naturwissenschaft und Politik von der Aufklärung bis zur Restauration. Ein Symposium*. Ed. Wolfgang Wittkowski. Tübingen, Niemeyer, 1984. 89-112.

Vierhaus, Rudolf. "Bildung". *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Vol 1. Ed. Otto Brunner et al. Stuttgart: Klett, 1972. 508-551.

Voßkamp, Wilhelm. "Bildungsbücher: Zur Entstehung und Funktion des deutschen Bildungsromans". *Die Fürstliche Bibliothek Corvey. Ihre Bedeutung für eine neue Sicht der Literatur des frühen 19. Jahrhunderts*. München: Wilhelm Fink, 1992. 134-146.