

Recibido: 01/12/2024
Aceptado: 12/12/2024
Publicado: 21/12/2024

Swiderski, L., Barracco, G. y Zariello Villar, J. C. (diciembre, 2024). "La novela de formación y las figuraciones de la infancia y de la adolescencia: una aproximación crítica". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 19 (10), pp. 8 – 27.

Título: La novela de formación y las figuraciones de la infancia y de la adolescencia: una aproximación crítica

Resumen: Presentación del dossier 19 coordinado por Liliana Swiderski, Giovanni Barracco y Juan Cruz Zariello Villar

Palabras clave: Novela de formación, Bildungsroman femenino, maduración, Infancia, Adolescencia.

Title: *The Novel of Formation and the Figurations of Childhood and Adolescence: a Critical Approach.*

Abstract: *Presentation of dossier 19, directed by Liliana Swiderski, Giovanni Barracco and Juan Cruz Zariello Villar*

Keywords: *Novel of Formation, Female Bildungsroman, Maturation, Childhood, Adolescence.*

La novela de formación y las figuraciones de la infancia y de la adolescencia: una aproximación crítica

Liliana Swiderski¹

Giovanni Barracco²

Juan Cruz Zariello Villar³

¹ Liliana Swiderski es Doctora en Letras y Magíster en Letras Hispánicas. Profesora Asociada a cargo de las asignaturas Literatura y cultura europeas I y Literatura y cultura europeas II en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Dirige los proyectos de investigación del grupo categorizado "Literaturas Europeas Comparadas" en la misma Universidad. Forma becarios y tesis de grado y posgrado. Es miembro de los Consejos Directivos del Centro de Letras Hispanoamericanas (Celehis) y del Centro Interdisciplinario de Estudios Europeos (CIEE). Realizó estancias en la Universidad Complutense de Madrid y en la Université Paris-Sorbonne, con becas de la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina. Es miembro del Consejo editorial de *Caleidoscopio. Revista de italianística* de ADILLI y del Comité Científico Internacional de *Cuadernos del Hipogrifo. Revista semestral de literatura hispanoamericana y comparada*. Se dedica al abordaje comparativo en las literaturas europeas y con otras áreas culturales, con especial atención al análisis de la figura autoral en Fernando Pessoa y al examen de las representaciones de la infancia y los géneros asociados con la novela de formación en Melania Mazzucco y Valeria Luiselli. Correo electrónico: liliswiderski@gmail.com

² Giovanni Barracco es investigador en Literatura italiana contemporánea en la Università degli Studi di Roma "Tor Vergata" y profesor contratado de Literatura italiana contemporánea en la Università LUMSA, en las sedes de Palermo y Roma. En la Università "Tor Vergata" participa del proyecto de construcción de un Observatorio sobre la novela de formación en Italia. Integra la redacción de la revista *Testo e senso* y es redactor en jefe de la sección de Literatura y Filosofía de la revista *Il Veltro*. Ha publicado *Vocazioni irresistibili, vuoti vertiginosi. Il romanzo di formazione negli anni Ottanta del Novecento* (Studium, 2019). Sus intereses se concentran en la novela del siglo XX, la novela de formación, la narrativa de los años treinta, sesenta y ochenta. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y ha publicado ensayos sobre Romano Bilenchi, Aldo Busi, Dino Buzzati, Franco Cordelli, Andrea De Carlo, Antonio Delfini, Pier Antonio Quarantotti Gambini, Pier Vittorio Tondelli, Franco Vegliani. En noviembre de 2023 ha sido habilitado en las funciones de Profesor Asociado (II Fascia) por dictamen unánime de la Commissione ASN. Correo electrónico: giovanni.barracco@uniroma2.it

³ Juan Cruz Zariello Villar es Profesor en Letras (UNMDP), becario Categoría B de la Universidad Nacional de Mar del Plata y alumno de la Maestría en Letras Hispánicas y del Doctorado en Letras en la misma institución. Se desempeña como docente en el nivel secundario y en el área de Literaturas Europeas del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades. Es miembro del grupo de investigación Literaturas Europeas Comparadas que forma parte del Centro de Letras Hispanoamericanas (CELEHIS), y del Centro Interdisciplinario de Estudios Europeos (CIEE). Desde el 2017 participa en la Asociación Civil Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la Lectura y la Escritura. Su trabajo de investigación en literatura europea contemporánea se focaliza en las representaciones de la infancia y la adolescencia en las novelas de formación/aprendizaje, y está fuertemente vinculado con los estudios sobre guerra, memoria y trauma. Correo electrónico: jczariello@gmail.com

La novela de formación, centrada en la narración del desarrollo vital, comenzó a considerarse como un género con características propias a fines del siglo XVIII y principios del XIX. Fue el crítico y filólogo Karl Morgenstern quien acuñó el término *Bildungsroman* y delimitó sus alcances en referencia a sus primeras manifestaciones alemanas. Presentó la categoría en una serie de conferencias impartidas en la Universidad Imperial de Dorpat (actual Tartu, Estonia), en diferentes oportunidades entre 1810 y 1820, año en que publicó sus principales aportes bajo el título *Über das Wesen des Bildungsromans* (*Sobre la naturaleza del Bildungsroman*). No obstante, ya Friedrich von Blanckenburg, a partir de *Tom Jones* (1749), de Henry Fielding y del *Agathon* (1765), de Christoph Martin Wieland, había descrito en su obra *Versuch über den Roman* (*Ensayo sobre la novela*, 1774) el tema de la formación de un carácter propio del moderno individualismo emergente, pero sin emplear el término que tendría tanta fortuna teórica. Otro hito en la delimitación del género y que contribuyó enormemente a su difusión fueron las especulaciones de Wilhelm Dilthey, en *Leben Schleiermachers* (*Vida de Schleiermacher*, 1870), que Manuel López Gallego sintetiza: el personaje principal, normalmente varón, “comienza su formación en conflicto con el medio en que vive”, “se deja marcar por los acontecimientos y aprende de ellos”, aunque “sufrir por el contraste existente entre la vida que había idealizado y la realidad que tendrá que vivir” (p. 63). Las diferentes peripecias, que no necesariamente revelan “una sucesión lógica” se articulan en función del “viaje espiritual del protagonista” (p. 63). Por otro lado, el desenlace suele ser feliz o, por lo menos, no supone “daños irreparables” (p. 63). Estos criterios tempranos de Dilthey constituyen lineamientos vigentes todavía, en gran medida, para la caracterización del género.

En lo que sigue, brindaremos algunas líneas de reflexión sobre el hilo conductor del dossier, por supuesto sin afán de exhaustividad: nuestro objetivo consiste más bien en aludir a ciertos problemas como punto de partida para los artículos que lo componen. En principio, como la de *Bildungsroman* es la primera noción definida teóricamente acerca del género, nos detendremos en un sucinto análisis del término. Señala Fernando Murillo que, para hablar de educación, en alemán se usan generalmente dos vocablos: *Erziehung*, que puede ser traducido como “instrucción” (referida a la escuela y la didáctica, incluso al adiestramiento de

animales) y *Bildung*, referido a la “formación”, es decir, a todo lo vinculado con “los procesos de cultivo del ser interior, con la templanza del carácter, con el desarrollo de la sensibilidad, con la perfección de las capacidades y talentos, con el elevamiento cultural, intelectual y espiritual del sujeto” (p. 379). Michel Fabre analiza la evolución de la noción de *Bildung* en la tradición alemana, originalmente asociada con la mística medieval que consideraba al ser humano como la *Bild* (imagen) de Dios (p. 216). En el siglo XVIII, bajo la influencia de Johann Gottfried von Herder y Wilhelm von Humboldt, el concepto empieza a vincularse fuertemente con el de *Kultur*, y la *Bildung* pasa a representar “el trabajo sobre sí mismo, el cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio” (p. 216). Apunta entonces a “hacer de la individualidad una totalidad armoniosa, lo más rica posible, totalidad que en cada uno permanece vinculada a su estilo singular, a su originalidad. La *Bildung* es, pues, la vida en el sentido más elevado” (p. 216). Siempre en palabras de Fabre, “la novela de formación escenifica un héroe incompleto y prosaico en una búsqueda incierta: digamos, una búsqueda de sí en el mundo” (p. 218), pues “se trata tanto menos de cambiar al mundo como de cambiarse a sí mismo al entrar en contacto con él” (p. 218). Claramente lo explica Von Humboldt cuando afirma que la tarea fundamental de nuestra existencia “es conseguir tanta esencia como sea posible del concepto de humanidad en nuestra persona, tanto en el transcurso de nuestra vida como más allá de ella, mediante las huellas que dejamos gracias a nuestra actividad vital” (p. 58). En consonancia con estos planteos, la importancia del *Bildungsroman* como género (o “subgénero”, como postula Martín Koval) radica, en términos de Dennis Mahoney, en que se desvía notoriamente del rumbo de la novela europea del siglo XIX, pues “en lugar de narrar una historia de suspenso o la extensa descripción de las condiciones sociales, se concentra en el análisis introspectivo con profundidad filosófica y seriedad metafísica de la vida interior del personaje principal” (p. 30).

Por lo general, durante este proceso de crecimiento el protagonista abandona el hogar, para asumir un rol al que pueda abrazar como propio y así alcanzar la madurez: en el camino se le presentan diferentes conflictos y, a partir de la autorreflexión, logra transformar la resolución de los mismos (o la frustración resultante) en experiencia. En este proceso, descubre las posibilidades y responsabilidades del mundo adulto, particularmente en lo referido a la vocación y

a las relaciones amorosas y sexuales, hasta que finalmente alcanza una posición en la que pueda cultivar sus particulares talentos, pues habitualmente se trata de personajes con una sensibilidad e intelecto elevados que los alejan de la media, incluso por su precocidad. Como señala Martín Koval,

se trata de héroes que tratan de saber, lo antes que se pueda, quiénes son; que procuran averiguar cuál es la actividad que mejor se aviene con su ser más íntimo y que, a la vez, no implique una ruptura con los lazos que los unen a la sociedad. (p. 13)

Los personajes en torno a él se subordinan a sus búsquedas y pueden desempeñar diversas funciones. Así, encontramos, según detalla Marianne Hirsch, los “educadores”, los “compañeros” y los “amantes” (añadimos que, si bien es más frecuente que pertenezcan al primer grupo, todos ellos pueden desempeñar la crucial figura del mentor o guía):

educators serve as mediators and interpreters between the two confronting forces of self and society; companions serve as reflectors on the protagonist, standing for alternative goals and achievements [...]; lovers provide the opportunity for the education of sentiment. (Hirsch, p. 296)

Esta subordinación supone, siempre según la académica estadounidense, un contraste con la novela social, donde los múltiples personajes constituyen centros de interés equivalentes (p. 296).

La respuesta ante los dilemas de la maduración es variable de novela en novela e incluso en un mismo texto: aunque muchos teóricos destaquen la adaptación al entorno como el punto culminante de estas trayectorias, no es menos cierto que el supuesto equilibrio entre el mundo subjetivo y el objetivo (si se nos permiten estos términos) raramente se alcanza. Incluso en la novela que ha operado como paradigma del género, *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (*Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*), de Johann Wolfgang von Goethe, la reconciliación entre el Yo y las demandas sociales resulta sumamente compleja, e incluso se echa mano, mediante una suerte de *Deus ex machina*, a la intervención con tintes maravillosos de la “Sociedad de la Torre”.⁴ Por otra parte, la mirada sobre el personaje y su periplo no está exenta de ironía. Es interesante constatar que también Paul Ricoeur se refiere

⁴ La cuestión ha sido objeto del análisis de György Lukács: ver Koval, Martín Ignacio (2015). La lectura lukácsiana de *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, de J. W. Goethe. En *Herramienta*, 56, s.p.

a este recurso literario al estudiar *La montaña mágica*, de Thomas Mann —a la que define prioritariamente como “novela temporal”, pero también como “novela de educación”—, a tal punto que el narrador “se hace el observador socarrón de la historia que cuenta” (p. 209). Francisco Plata, a partir de ciertas especulaciones de Martin Swales, destaca que en el *Bildungsroman* “subyace una ironía implícita en los finales abruptos, sorprendentes, estériles o inconclusos” (p. 22); además de que “la voz autorial consigue esa distancia poética del lector permitiéndole desarrollar la lucha dramática que el héroe mantiene entre su anhelo de realización personal y el mundo que tan sólo posibilita una realización fragmentaria” (p. 22). Esta “realización” permanece inconclusa, además, porque el protagonista de la novela de formación por lo general no muere al concluir la obra, de modo que el lector intuye nuevos desajustes en el horizonte, que obligarán a un permanente recomenzar. El juego con los límites entre lo definitivo y lo provisional es una paradoja propia de la novela de formación, aunque como veremos en lo que sigue Paola Bono y Laura Fortini seleccionan este rasgo, más que nada, como inherente a la novela de formación femenina.

Si bien deben evitarse la cristalización y el encasillamiento, es cierto que todo rótulo genérico precisa de constantes que delimiten sus alcances. En el caso de las novelas de formación, algunos hitos en el desarrollo del joven protagonista parecen asimilarse a patrones, de los que a su vez se desprenden ciertas líneas y tópicos recurrentes. Tal como enumera Rita Gnutzmann Borris, es usual que se aborde

la juventud y la orfandad, el provincianismo y el viaje a la ciudad, el conflicto con la sociedad circundante y/o entre generaciones, la formación mediante una serie de experiencias vivenciales (incluidas algunas amorosas) y de lecturas prohibidas y la búsqueda de una vocación y de valores éticos. (p. 303)

Pero a estas dificultades para ceñir el *Bildungsroman* se suma su carácter esencialmente proteico, debido a la heterogeneidad de sus concreciones posteriores, que han dado lugar a marbetes conexos: novela de aprendizaje, novela de formación, novela pedagógica, “novela educativa” (Ricoeur), “novela de desarrollo” (Bajtín), “novela de autoformación” (Rodríguez Fontela), entre otros; además de las importantes vertientes representadas por la novela de artista o

Künstlerroman, así como por la “novela generacional” (Ciampitti) y el “*childhood* o autobiografía de infancia” (Coe, Baena).

Algunos estudiosos, como Martin Koval, creen que el *Bildungsroman* en sentido estricto solo puede aplicarse a la experiencia alemana entre la Ilustración y la Primera Guerra Mundial. También Franco Moretti apela a las coordenadas espaciotemporales para circunscribir al género, aunque sean difíciles de establecer y den pie a diversos puntos de vista: el crítico italiano aclara que el límite de su competencia consiste en ubicar la novela de formación en Europa occidental “tra la rivoluzione francese e il trionfo del capitalismo” (p. 12). Y agrega:

nel caso specifico del *Bildungsroman*, quelle coordinate spazio-temporali sono in realtà quasi inevitabili, perché racchiudono il substrato storico-sociale indispensabile al suo emergere: degli individui liberi, mobili, colti; una società permeabile al merito e alla concorrenza; un intreccio di due classi agiate; la spinta centripeta dello stato-nazione europeo. (p. 12)

De todos modos, es frecuente que los críticos eludan las puntualizaciones terminológicas, y tal como se verá en el dossier que aquí presentamos, indiquen que emplearán estas categorías en forma intercambiable. Pareciera que la novela de formación o aprendizaje suele funcionar como un “macrogénero” que incluye diversidad de variantes, cuya distinción ha resultado fundamental para la progresión de los estudios sobre la representación literaria de procesos de desarrollo, aunque los elementos comunes entre ellas sean lo suficientemente abarcadores como para tolerar el trabajo crítico aun sin discriminarlas.

Uno de los hilos conductores en esta multiplicidad de subgéneros es su estructura antropológico-mítica, pues existen ciertas constantes que se organizan diacrónica y diatópicamente en torno de la aventura del héroe. En su inestimable estudio *La novela de autoformación: una aproximación teórica e histórica al ‘Bildungsroman’ desde la narrativa hispánica*, María de los Ángeles Rodríguez Fontela dedica un capítulo (más precisamente, el cuarto) a la cuestión. Afirma la autora que la novela de autoformación “hunde sus raíces en una estructura mítica, que guarda estrecha relación con los ritos de iniciación, en general, y especialmente, con los ritos de iniciación de los adolescentes” (p. 61), que etnológicamente reciben diversos nombres: “ritos de pubertad”, “iniciación tribal” o iniciación de “clase de edad” (p. 61). Tres son los pasos —siempre según la lectura de Rodríguez Fontela

basada en Mircea Eliade— comunes a este proceso: 1) Separación: el adolescente es retirado de la custodia materna y marginado del resto de la comunidad, 2) Iniciación propiamente dicha: se presentan pruebas vinculadas con un “regressus ad uterum” (con ingredientes de “oscuridad y concavidad: urnas, vasijas, túneles, cabañas, etc.)” que simboliza la muerte simbólica de la infancia, 3) Regeneración o renacimiento: al superar tales pruebas, el adolescente “resucita” al mundo de los adultos “como hombre apto y plenamente responsable para actividades futuras de la colectividad” (p. 62).

Justamente por esta estructura mítica común, es posible detectar vastas redes intersemióticas e intertextuales que conectan a la novela de formación con los relatos populares folclóricos y los cuentos de hadas, en tanto hipotextos que se reescriben, citan o parodian en la novela de aprendizaje, sobre todo en aquellas protagonizadas por mujeres. Recordemos que las funciones del cuento según Vladimir Propp se inician justamente con el alejamiento o la partida del hogar, que lanza a su protagonista a una aventura jalonada por pruebas, hasta el cumplimiento del objetivo e incluso mediante el eventual regreso al punto de partida, aunque ya transformado por la experiencia. Christina Bacchilega, en su libro sobre las revisitaciones y reescrituras posmodernas del cuento de hadas, afirma cómo en su vertiente tradicional se produce una dinámica entre deseo y mandato, entre infancia y adultez, entre lo que el sujeto pretende y lo que resulta socialmente aceptable; tensiones que, desde nuestra perspectiva, también vertebran la novela de aprendizaje:

As literature for children, fairy tales offer symbolically powerful scenarios and options, in which seemingly unpromising heroes succeed in solving some problems for modern children. These narratives set the socially acceptable boundaries for such scenarios and options, thus serving, more often than not, the civilizing aspirations of adults (p. 5).

Como señala Jack Zipes, “los cuentos de hadas ofrecen patrones de acción alternativos a la conducta social real” (p. 57); en este sentido, operan como “un indicador cultural de que hemos tratado de comunicarnos en un esfuerzo por ayudarnos a adaptarnos a entornos cambiantes mientras que preservamos una moralidad instintiva” (pp. 45-46). Justamente, la gente relataba estas historias “para

comunicar conocimiento y experiencia en contextos sociales” (p. 23), deliberada repercusión sobre el lector que también es perceptible en la novela de aprendizaje.

En otra línea, y tal como se aborda en el artículo de Massimo Castiglione en este mismo dossier, la novela picaresca se asocia y hasta es considerada un antecedente del *Bildungsroman*. Quienes apelan a esta corriente para caracterizar al *Bildungsroman* advierten, como señala Liliana Swiderski, una serie de elementos comunes: la estructura episódica con tendencia al final abierto; la centralidad del protagonista respecto de los demás personajes, que existen en tanto y en cuanto intervengan en su evolución; el entramado entre las experiencias personales y las circunstancias histórico-sociales; el tópico del viaje o de la errancia, que establece una codependencia entre las vicisitudes interiores y los desplazamientos en tiempo y espacio; la atención brindada a la intimidad del hombre como ser “incompleto”, que parte de una situación desventajosa y debe construir su identidad (pp. 152-153). Tanto en la novela de aprendizaje como en la picaresca, entonces, la trama sigue el derrotero del protagonista quien, al capitalizar aquellas experiencias nacidas de su desconcierto ante la conflictividad del medio, cambia su peripecia vital. No obstante, el cotejo transgenérico permite proyectar, sobre el telón de fondo de esta base común, una serie de precisiones que emanan de las diferencias. Paola Piacenza, en su excelente estudio *Años de aprendizaje. Subjetividad adolescente, literatura y formación en la Argentina de los sesenta*, señala que la reflexividad y el autodescubrimiento resultan cruciales para distinguir al *Bildungsroman* de otras novelas con trama episódica, pues en el *Bildungsroman* el personaje “participa de una suerte de descubrimiento que tiene lugar cuando el sujeto da con las circunstancias adecuadas para que opere la revelación” (p. 52).

La novela de formación femenina ha sido objeto de debate desde la consideración misma del *Bildungsroman* como un género masculino que narra la inserción del protagonista en el mundo público, históricamente vedado a la mujer. La cuestión ha demandado, por lo mismo, una especial problematización, como puede verse en Abel, Hirsh y Langland; Aguilar García; Gómez Viu; Lago; Gjurgjan, entre otras. José Amícola desarrolla, reconociendo la validez del planteo de Maggie Kilgour, la idea de que la novela de aprendizaje y la novela gótica constituyen “polos generizados”: el *Bildungsroman* seguiría, en líneas generales, la maduración de un

joven varón que conquista un espacio autónomo mediante la racionalidad, mientras que la novela gótica entrapa a la mujer en redes relacionales y sentimentales, marcadas por la superstición (pp. 55 y ss.). Por su parte, Carmen Gómez Viu advierte que hasta épocas relativamente recientes el canon del *Bildungsroman* resultaba androcéntrico, un modelo que expulsaba aquellas variantes en que las mujeres transgredían los mandatos y dejaban al descubierto “los mecanismos represivos impuestos por el sistema genérico prevaeciente en sus sociedades” (p. 109). Por todo esto, como señalan Paola Bono y Laura Fortini, en el caso de las escrituras femeninas “è venuto sempre più a evidenza che non di *Bildung* si tratta –di processo lineare e concluso– ma di un divenire” (9), categoría que hasta da título a su compilación de los trabajos sobre el tema: *Il romanzo del divenire. Un Bildungsroman delle donne?*

Por otra parte, el estudio de la novela de formación suele conducir al examen de la concepción histórica de las infancias y adolescencias, etapas cruciales para la individuación, tal como concluyen los canónicos trabajos historiográficos de Philippe Ariès y Lloyd deMause (con su enfoque psicogenético) o, más recientemente, las especulaciones filosóficas de Giorgio Agamben. No faltan en estos derroteros la formación del sentimiento, la problematización de la identidad de género y las alternativas propias de los procesos de socialización. María Victoria Alzate Piedrahita recuerda que la infancia, más que una realidad social objetiva y universal, es ante todo “un consenso social” (p. 125). La presencia de personajes niños y jóvenes aporta enriquecedores indicios sobre las innovaciones que cada época introduce en la consideración de tales ciclos vitales y sobre las estrategias discursivas mediante las que se plasman, lo que posibilita la reflexión sobre la imbricación entre el sujeto y su contexto. En este sentido, las representaciones discursivas de las infancias resultan promisorias para el análisis de las mutaciones de la vida privada y su relación con los imaginarios sociales. En ellas se manifiesta la centralidad de la educación, orientada a transmitir valores aptos para la vida en comunidad (muchas veces a partir de explícitos mensajes ético-moralizantes), pero también su permanente transgresión. Asimismo, el examen de la relación con los pares a partir de la amistad, el compañerismo, el despertar amoroso y hasta la formación de colectivos infantojuveniles que reproducen el orden social

hegemónico o que se alzan contra él, forma parte habitual de la anagnórisis, un procedimiento recurrente en la novela de formación, pues el héroe alcanza conciencia de su identidad, muchas veces mediante epifanías. La trascendencia de las redes vinculares en esta etapa es cardinal, aun por defecto: los relatos suelen explorar los motivos de la orfandad, el abandono, el aislamiento, la violencia, el abuso, el trauma.

El presente dossier está integrado por siete contribuciones que, ordenadas en principio mediante un criterio cronológico según la datación de las obras abordadas, pueden asimismo ser divididas fácilmente en dos grupos. El primer bloque se orienta al análisis de la novela de formación italiana, tanto desde una perspectiva teórica e historiográfica, en el artículo de apertura, como mediante el examen de sus manifestaciones embrionarias en Ippolito Nievo y Edmondo De Amicis. En el segundo bloque se abordan problemas propios de la novela de formación femenina en obras más recientes (la primera, de 1985; la última, de 2024), producidas en distintas lenguas y áreas culturales: Inglaterra, México, Argentina y Francia.

La primera contribución, titulada “Coordinate per una teoria e una storia del romanzo di formazione italiano”, de Giovanni Barracco, busca establecer un panorama sobre la novela de formación en Italia, partiendo de la constatación de una tradición crítica que aún no se ha interrogado realmente sobre su especificidad. Dado que en el siglo XIX todavía no se puede hablar propiamente de *Bildungsromane*, como en el caso de los textos de Nievo, Dossi y Collodi, según Barracco la novela de formación nace en el siglo XX con el volumen *Con gli occhi chiusi*, de Federigo Tozzi, y el ambiente cultural modernista, que caracterizará las obras de Bilenchi, Quarantotti Gambini, Moravia y, más tarde, Calvino y Morante. Las características de la novela de formación italiana incluyen la tematización de la negatividad (la atención al momento de crisis del joven), la preferencia por narrar el paso de la infancia a la adolescencia y el uso de formas como la autobiografía y el diario. Junto con estos elementos, el artículo examina los años setenta del siglo XX, cuando la novela de formación se fusiona con la novela generacional en un contexto políticamente complejo, marcado por los “años de plomo” y las protestas sociales. También analiza los años ochenta, destacando la importancia del elemento picaresco en las tramas, como en los textos de Tondelli, De Carlo, Busi y Veronesi,

así como la atención crucial a la soledad y el aislamiento, presente en las obras de van Straten y Santacroce.

El segundo artículo, “Romanzo picaresco e romanzo di formazione nelle *Confessioni d'un Italiano* di Ippolito Nievo”, de Massimo Castiglioni, se centra en esta gran obra del escritor paduano, que en sus primeros diez capítulos presenta una notable combinación del principio formativo, propio del *Bildungsroman*, con los elementos característicos de la novela picaresca. Tras realizar un breve análisis de este último género, sus modelos y características, el ensayo muestra cómo el protagonista, Carlino Altoviti, y sus peripecias pueden asociarse al modelo picaresco, con una tensión hacia la formación que acompaña a una narración desarrollada significativamente en primera persona. El uso del formato autobiográfico, crucial en la novela picaresca, y algunos ejemplos de peripecias (entre aventuras y experiencias de las que es posible extraer un sentido o significado) contribuyen a que esta obra se convierta en uno de los modelos originarios de la novela de formación italiana posterior.

En sintonía con estos trabajos, Vincent Mobilia en “Edmondo De Amicis: la formación de los jóvenes italianos según los ideales del *Risorgimento*. Un recorrido entre historia y ficción”, examina cómo la literatura deamicisiana detentó un propósito pedagógico orientado a transmitir el ideario del recientemente constituido estado italiano. Para ello, Mobilia analiza *La vita militare*, especialmente el boceto “Una morte sul campo” y *Cuore*, donde se enfoca en “El tamburino sardo”. Desde la perspectiva de De Amicis, tanto el ejército (en la primera obra) como la escuela (en la segunda) deben asumir la tarea de formar el carácter nacional, con el objetivo de ensalzar la unidad, el sacrificio y el sentido cívico. El tono patético y conmovedor de la escritura apela a la emoción para transmitir lineamientos éticos y morales: la ritualidad castrense adquiere tintes casi religiosos, mientras que la participación social en una causa común genera vínculos entre el pueblo y sus soldados. El ejército es una gran familia extendida, un organismo al servicio de la comunidad; en el cuartel, el joven ciudadano se forma en valores patrióticos y civiles característicos del *Risorgimento*; así lo hará también en *Cuore* el pequeño Enrico Bottini, aunque ya en el ámbito escolar. En las obras de De Amicis se integran la memoria colectiva y la memoria histórica: el recuerdo de las hazañas de los

protagonistas del *Risorgimento* asume –en su conjunto– esta función formativa. El énfasis no está puesto en los protagonistas de los relatos como individuos, sino en la educación colectiva y en el rol de los jóvenes para la creación de una nueva conciencia nacional. Por lo mismo, la originalidad del enfoque de *Mobilia* reside en que el trayecto formativo excede las vicisitudes de la vida individual, para ser asumido por el pueblo italiano en su conjunto desde su flamante experiencia nacional. En sintonía con los valores esperados, De Amicis exalta el espíritu de sacrificio, la dedicación patriótica, el heroísmo hasta el extremo (aun en los niños), la laboriosidad, el coraje, la prontitud, la responsabilidad, el sentido de pertenencia, la vinculación solidaria entre clases sociales, la urgencia de la escolarización.

En el segundo sector del dossier, como hemos señalado más arriba, se problematizan las novelas de aprendizaje protagonizadas por mujeres. El artículo de María Estrella, titulado “El rol del cuento de hadas en la formación femenina en *Oranges are not the only fruit*, de Jeanette Winterson”, analiza los procesos de reescritura y parodización que resultan vertebrales en la escritora inglesa, gracias al examen de esta novela autoficcional que constituye su ópera prima (1985). En *Oranges...*, el cuento de hadas resulta un intertexto primordial, recreado a partir de narraciones breves intercaladas o de significativas alusiones presentes en la línea principal. Estrella pone especial acento en la estructura antropológica-mítica que constituye un tronco común para los relatos maravillosos y para la novela de formación, en un itinerario que permite al/la protagonista tomar conciencia de sí, operándose un pasaje desde un Yo inocente hacia un Yo experimentado (Rodríguez Fontela). Se desprende de los cuentos un potencial utópico, terapéutico y liberador, pues al igual que suele ocurrir en las reescrituras contemporáneas, Winterson deconstruye los modelos femeninos impuestos en estos relatos, al eludir los mandatos y el *happy ending* que advenía como premio a su cumplimiento. En su novela, el cuento de hadas reenvía a los fundantes primeros contactos con la palabra y a la búsqueda de la identidad. Por otro lado, la singularidad de las experiencias de la protagonista, Jeanette, en su niñez y adolescencia, desafía la concepción más aceptada que acerca de estas etapas vitales se construyó a mediados del siglo XX, por lo que la novela explora la excentricidad como causa de marginación, pero también exalta los horizontes utópicos de la singularidad.

Existen evidentes vínculos entre el abordaje de Estrella y el de Paula Rivera Donoso en “La formación subcreadora en *El fuego verde*, de Verónica Murguía”, pues la protagonista de esta novela de 1999, Luned, también desafía los estereotipos y se forma como artista al descubrir el poder del lenguaje. Pero si en *Oranges...* el registro maravilloso aparecía mayormente intercalado en la línea principal, en *El fuego verde* es central y excluyente. Durante el “close-reading” que propone, Rivero Donoso toma como clave el concepto de “subcreación” de J. R. R. Tolkien, y lo aplica no solo a la creación de mundos secundarios, sino también a los actos creativos de los personajes para transformar sus vidas. Tales actos pueden ofrecer vías alternativas de autodescubrimiento y superación de conflictos, por fuera de los abordajes miméticos presentes en las variantes realistas del *Bildungsroman*. Se establece así una neta diferencia entre el *Bildungsroman* femenino del siglo XIX, cuyas protagonistas no se ajustan a las expectativas socioculturales del contexto y suelen acabar expulsadas (real o simbólicamente) del tejido social, y formas posteriores y más optimistas del género, donde las mujeres están en condiciones de explorar nuevas perspectivas identitarias. Según Maroula Joannou (2019), algunas autoras recurrieron, para describir la maduración de sus personajes, a formas no miméticas (el cuento de hadas, la distopía o lo fantástico), a fin de evitar el realismo. En este contexto ubica Rivero Donoso las novelas de formación infantojuvenil, en particular aquellas que buscan nuevas respuestas mediante la imaginación, gracias a la libertad que concede la creación de mundos fantásticos. También la autora recurre al monomito de Joseph Campbell para describir la aventura heroica y la superación de las pruebas, aunque considerando necesarias ciertas adaptaciones para emplear este modelo en personajes femeninos, del mismo modo que los ritos de iniciación requieren considerar la situación de las mujeres.

Por su parte, el artículo “Memoria de la infancia: el caso de *La casa de los conejos* y *El azul de las abejas* de Laura Alcoba”, cuya autora es Lorena Rojas, se propone profundizar en el estudio de uno de los mayores exponentes de la llama “segunda generación” o “generación de hijos” en Argentina. A partir de la pregunta por la imagen de infancia que elabora la voz narrativa compartida por ambas novelas (de 2007 y 2014, respectivamente), explora los vínculos entre memoria y autobiografía, y entre testimonio e identidad. Con las interrupciones en su

formación debidas a la clandestinidad y el exilio, Rojas analiza de qué forma la niña Laura, desdoblándose, por momentos, con su yo adulto, que rememora y escribe, construye una nueva voz que traza un derrotero de aprendizajes signado por el silencio, el ocultamiento y el olvido de su propio idioma en una tierra foránea. Si acordamos con Leonor Arfuch (2018) en que la expresión de la propia subjetividad contribuye a la instauración de la memoria como un deber ético en las sociedades contemporáneas, y que el testimonio adquiere gran valor para transmitir las memorias traumáticas, podemos advertir la importancia del presente estudio, ya que nos permite continuar las indagaciones sobre las experiencias vitales durante la dictadura argentina y darle lugar a las voces de los niños y niñas, por tanto tiempo desestimadas.

Finalmente, como cierre del segundo bloque del dossier, Federico Bustos Bonacci, en su artículo titulado “El Bildungsroman femenino como devenir: análisis de *Fabriquer une femme* de Marie Darrieussecq”, explora nuevas formas de construir un *Bildungsroman* femenino bajo el estilo sugerente y, por momentos corrosivo, de la reconocida autora francesa. Se interesa así, en esta novela de reciente aparición (2024), por remarcar los avatares que deben transitar las mujeres para forjar una identidad autónoma en un contexto patriarcal. Como demuestra el autor, las mujeres se enfrentan a obstáculos alejados de los postulados más tradicionales del género alemán, originalmente dedicado a representar una formación exclusivamente masculina (Amícola, 2003): son conflictos relacionados con las presiones que tensionan sus libertades individuales con las expectativas sociales para su género, como el matrimonio y la posterior reclusión al ámbito doméstico, despojadas de toda voz pública.

Como hemos subrayado en esta breve presentación, la novela de formación es un objeto de estudio amplio y complejo. En los artículos que constituyen este dossier, desde el inicial de Giovanni Barracco, que aporta pistas cruciales para comprender al género en Italia (pero no solamente allí, pues muchas de sus apreciaciones pueden extrapolarse a otras latitudes); y en las seis contribuciones siguientes que dibujan un dilatado arco temporal y geográfico, podemos observar cómo se problematizan en las novelas las cuestiones que hemos bordeado en nuestra introducción: la mitificación de la travesía vital, los géneros que operan

como hipotexto (relato folclórico, cuento de hadas, picaresca), las tensiones entre el efecto de verosimilitud y lo fantástico, el rol de los mentores en la maduración, la estructura antropológico mítica subyacente y los ritos de pasaje, las transgresiones y rupturas respecto de los mandatos sociales, la resignificación de la enfermedad y del dolor como hitos formativos, los cambios en la experiencia del cuerpo y la sexualidad, la recuperación de la biografía lectora como factor cardinal para el desarrollo del oficio del artista, la celebración de las instancias consagratorias, los ideales pedagógicos individuales y colectivos.

Referencias bibliográficas

- Abel, E.; Hirsh, M. y Langland, E. (1983). *The Voyage in: Fictions of Female Development*. Hanover: Dartmouth College Press.
- Agamben, G. (2011). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Aguilar García, T. (2011). *Cuerpo y texto en la cultura occidental*. Madrid: Devenir el otro.
- Alzate Piedrahita, M. V. (2002). "El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna". En *Revista de Ciencias Humanas*, Colombia, Vol. 31, pp. 125-133. Recuperado de https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=LebeR9YAAAAJ&citation_for_view=LebeR9YAAAAJ:LI9QrySNdTsc
- Amícola, J. (2003). *La batalla de los géneros. Novela gótica vs. Novela de Educación*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Villa María: EDUVIM.
- Ariès, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Bacchilega, C. (1997). *Postmodern fairy tales. Gender and narrative strategies*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Baena, R. (2000). *Childhoods: la autobiografía de infancia como subgénero narrativo en auge*. En *Rilce* 16.3, pp. 479-489. Recuperado de: 10.15581/008.16.26773
- Bajtín, M. (2003). La novela de educación y su importancia en la historia del realismo. En *Estética de la creación verbal* (pp. 200-248). México: Siglo XXI.
- Bono, P. y Fortini, L. (2007). Il romanzo del divenire. Introduzione. En P. Bono e L. Fortini (a cura di). *Il romanzo del divenire. Un Bildungsroman delle donne?* (pp. 5-11). Pavona: Iacobelli.
- Ciampitti, N. (2012). *Il romanzo generazionale*. Ancona: Italic.
- Coe, R. (1984). *When the Grass Was Taller. Autobiography and the Experience of Childhood*. New Haven: Yale University Press.
- DeMause, Ll. (1982). *Historia de la infancia*. Barcelona: Alianza Universidad.
- Fabre, M. (enero-abril, 2011). Experiencia y formación: la *Bildung* (trad. del francés por Alejandro Rendón Valencia). En *Revista Educación y Pedagogía* (Medellín,

- Universidad de Antioquia, Facultad de Educación), Vol. 23, núm. 59, pp. 215-225. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4157511>
- Dilthey, W. (1870). *Leben Schleiermachers*. Berlin: G. Reimer. Recuperado de https://archive.org/details/lebenschleierma01diltgoog/page/n24/mode/2up?utm_source=chatgpt.com&view=theater
- Gjurgjan, L. (2011). The (Im)possibility of Women's *Bildungsroman*. En *SRAZ LVI*, pp. 107-121.
- Gnutzmann Borris, R. (2004). El *Bildungsroman* en tiempos difíciles. 'Una luz muy lejana' y 'El oscuro' de Daniel Moyano. En *Revista Río de la Plata*, Nº 26-27, pp. 303-316. Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-bildungsroman-en-tiempos-dificiles-una-luz-muy-lejana-y-el-oscuro-de-daniel-moyano/>
- Gómez Viu, C. (2009). El *bildungsroman* y la novela de formación femenina hispanoamericana contemporánea. En *Epos. Revista de Filología* (UNED, Madrid), XXV, pp. 107-117. Recuperado de <https://revistas.uned.es/index.php/EPOS/article/view/10609>
- Hirsch, M. (fall, 1979). The Novel of Formation as Genre: Between Great Expectations and Lost Illusions. En *Genre* 12, no. 3, pp. 293-311.
- Humboldt, W. (2000) [1806] Theory of Bildung. In: I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts. *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. [Translated from German to English by: Gilliam Horton-Krüger, traducción al español: Gustavo Adolfo Parra León], pp. 57-61.
- Kilgour, M. (1995). *The Rise of the Gothic Novel*. London: Routledge.
- Koval, M. I. (2015). La lectura lukácsiana de *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, de J. W. Goethe. En *Herramienta*, 56, s.p. Recuperado de <https://www.herramienta.com.ar/la-lectura-lukacsiana-de-los-anos-de-aprendizaje-de-wilhelm-meister-de-j-w-goethe>
- Koval, M.I. (2018). *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, Universidad de Buenos Aires.

- Lago, M. I. (1996). *En tono mayor: Relatos de formación de protagonista femenina en Hispanoamérica*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Mahoney, D. (2020). El aprendizaje del lector. El *Bildungsroman* de la “época de Goethe”. En *Inter Litteras*, (2), pp. 27-42. Recuperado de <https://doi.org/10.34096/interlitteras.n2.9727>.
- López Gallego, M. (2013). Bildungsroman. Historias para crecer. En *Tejuelo*, nº 18, pp. 62-75. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4659311>
- Morgenstern, K. (1988). Über das Wesen des Bildungsromans. En Selbmann, R. (ed.), *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans. Wege der Forschung*. Vol. 640 (pp. 55-72). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Recuperado de https://archive.org/details/zurgeschichtedes0000unse/page/n5/mode/2up?utm_source=chatgpt.com
- Moretti, F. (1999). *Il romanzo di formazione*. Torino: Einaudi.
- Murillo, F. (diciembre, 2022). La teoría de Bildung. Wilhelm Von Humboldt (Circa 1794). En *Cuadernos de Historia* 57. Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile, pp. 377-384. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071912432022000200377&script=sci_abstract
- Piacenza, P. (2017). *Años de aprendizaje: Subjetividad adolescente, literatura y formación en la Argentina de los sesenta*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Plata, F. (2009). *La novela de artista: el Künstlerroman en la literatura española finisecular*. Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy The University of Texas at Austin.
- Propp, V. (2006). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Rodríguez Fontela, M. de los Á. (1996). *La novela de autoformación. Una aproximación teórica e histórica al “Bildungsroman” desde la narrativa hispánica*. Kassel: Universidad de Oviedo/Reichenberger.
- Ricoeur, P. (1987). La montaña mágica. En *Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato de ficción* (pp. 201-231). Tomo 1. Madrid: Cristiandad.

- Swales, M. (1978). *The German Bildungsroman from Wieland to Hesse*. Princeton: Princeton University Press.
- Swiderski, L. (2020). De la picaresca al *Bildungsroman*: el abordaje de los géneros literarios en el comparatismo. En De Llano, Aymará (ed.), *Literatura y derivas semióticas* (pp. 145-162). Mar del Plata: EUDEM.
- Von Goethe, J.W. (2000). *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. Madrid: Cátedra.
- Zipes, J. (2014). *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*. México: FCE.