

SERVICIO DE PUBLICACIONES
2002



JOSE SANTIAGO FERNANDEZ VAZQUEZ

LA NOVELA DE FORMACIÓN
UNA APROXIMACIÓN A LA IDEOLOGÍA
COLONIAL EUROPEA DESDE LA ÓPTICA DEL
BILDUNGSROMAN CLÁSICO

El *Bildungsroman* y la ideología colonial

Al comienzo del capítulo anterior vimos cómo algunos críticos se niegan a utilizar el concepto de *Bildungsroman* más allá del ámbito de la literatura alemana. Esta actitud tiene su extremo opuesto en las pretensiones de aquellos que defienden una concepción universal del *Bildungsroman*, que justificaría la exportación de este género –en su forma canónica– a cualquier otra cultura del planeta. Según este punto de vista, el *Bildungsroman* se limita a transponer un hecho puramente natural (el paso de la adolescencia a la madurez) a la esfera narrativa. Como ha señalado Richard A. Barney, siguiendo la terminología de Hegel, el *Bildungsroman* “would then be a generic ‘concrete universal’ ... since it is historically determined and universally applicable in representing the law of human maturation” (1993: 360). No obstante, con independencia de las apreciaciones generales con respecto al carácter natural o histórico de los géneros literarios, existen algunos razonamientos que se oponen a una concepción universal del *Bildungsroman*.

En primer lugar, la enumeración de los rasgos del *Bildungsroman* demuestra que una definición de este tipo de relato como una historia ficticia que narra el paso de la niñez o adolescencia a la madurez ignora aspectos esenciales para la conformación del género. El *Bildungsroman* no es tan sólo una narración de entrada en la madurez; para que una obra pueda ser adscrita a esta categoría narrativa es preciso, por el contrario, que adopte algunas de las convenciones literarias a las que hemos hecho referencia anteriormente. Pero incluso si aceptásemos una definición de esa índole el *Bildungsroman* seguiría sin tener carácter universal. No puede discutirse, obviamente, que en todas las sociedades humanas se producen cambios biológicos en los individuos más jóvenes y que estos cambios suelen estar ligados a una evolución en el trato que se les dispensa por parte del resto de la comunidad. Sin embargo, para que este

cambio sea efectivo desde el punto de vista social —es decir, para que el joven adquiera la condición de adulto— es preciso cumplir una serie de requisitos, que varían de una cultura a otra. Es sabido, por ejemplo, que en algunas sociedades tribales aquellos jóvenes que no culminan con éxito los ritos de paso no acceden nunca a la condición de adultos y son tratados como niños el resto de su vida. Este ejemplo demuestra que, aunque existe un altísimo grado de correlación, la madurez biológica y la madurez social no son sinónimas. En rigor, como observa Neil Postman, “it is quite possible for a culture to exist without a social idea of children. Unlike infancy, childhood is a social artifact, not a biological category. Our genes contain no clear instruction about who is and who is not a child” (1982: xi).⁵⁷ Si tenemos en cuenta que el *Bildungsroman* presta atención, casi exclusivamente, a las facetas sociales del desarrollo del héroe (los protagonistas ya han superado la adolescencia en muchos casos, por ejemplo), debemos concluir que no puede utilizarse la idea de madurez para defender el carácter universal del *Bildungsroman*. En caso contrario, el término “madurez” debería quedar restringido a una acepción puramente biológica, que no se corresponde con la realidad del género.

En definitiva, esta argumentación pretende sugerir que el *Bildungsroman* es el intento por parte de una cultura de describir la entrada en la madurez social de sus miembros más jóvenes; o más exactamente, una descripción de cómo debería tener lugar este proceso si concurren las circunstancias que se dan habitualmente en esta clase de relato. Si ello es así, resulta lógico suponer que cuando estas circunstancias cambien (por motivos raciales, geográficos, de orientación sexual o de clase social, por ejemplo) la forma de iniciación descrita en el *Bildungsroman* deberá adaptarse también. De lo contrario, el género no respondería de forma adecuada a las necesidades de la sociedad a la que supuestamente representa.⁵⁸ De hecho, incluso aquellos

⁵⁷ Existen otros estudios que confirman la hipótesis de Postman. Entre ellos, los de Kessen (1983), reelaboración de un estudio anterior, y Wartofsky (1983). En el ámbito de los estudios postcoloniales ha sido Jo-Ann Wallace quien ha llamado la atención sobre esta cuestión, al aludir a la tentación que sienten las sociedades occidentales de naturalizar el concepto de la niñez: “One of the most consistent tendencies in the West’s construction of ‘the child’ has been to deny the constructedness of the figure. This denial has manifested itself as the drive to naturalize the construction, often by rewriting —putting under erasure—the history of ‘the child’” (1994: 180-181).

⁵⁸ Lima habla, a este respecto, de un proceso de “generic transculturation”, mediante el cual “different cultures will transform the ‘originary’ genre to serve their particular needs” (1993b: 433).

críticos que propugnan la universalidad del *Bildungsroman* se han visto forzados a reconocer la existencia de distintas variedades nacionales; es decir, admiten que existen ligeras diferencias entre los *Bildungsromane* escritos en Alemania y los de otros países occidentales, como Francia, Gran Bretaña, Rusia o Estados Unidos.

Por ejemplo, Swales afirma que el *Bildungsroman* británico se preocupa más por las desigualdades sociales que el *Bildungsroman* alemán (1978: 98). Moretti argumenta que el *Bildungsroman* clásico intenta demostrar que la Revolución Francesa podría haber sido evitada mediante un pacto entre la nobleza y la burguesía (pensemos, por ejemplo, en el matrimonio de Wilhelm, o en la amistad que éste mantiene con Lotario y con Jarno). Este hecho explicaría por qué el género se desarrolló sobre todo en Alemania, donde fracasó la revolución, y en Inglaterra, donde ésta había tenido lugar más de un siglo antes (1987: 63-64). Por otra parte, Moretti (1987: 7-8, *passim*) distingue dos vertientes principales a la hora de describir las variedades a las que da lugar el género: los relatos en los que predomina el “principio de clasificación” (esto es, el *Bildungsroman* alemán e inglés) y aquellos otros en los que prevalece el “principio de transformación” (como el *Bildungsroman* francés). En el primer caso, la narración cuenta con un protagonista satisfecho, que culmina con éxito el proceso de *Bildung*. En el *Bildungsroman* francés, por el contrario, como señalan también Castle (1989: 26) y Lima (1993a: 47), la educación del héroe es descrita a menudo como un proceso problemático, que el *Bildungsheld* vive con angustia y que le induce a rechazar la integración social. Finalmente, para Moretti, el *Bildungsroman* británico se diferencia de otras variedades genéricas por su estabilidad —esto es, por no haber experimentado grandes cambios durante el periodo clásico, a diferencia de sus parientes continentales (1987: 181).

Otras dos variedades a tener en cuenta son el *Bildungsroman* ruso y el *Bildungsroman* estadounidense. El primero se caracteriza por tener una dimensión marcadamente religiosa. El *Bildungsroman* estadounidense se distinguiría por la importancia que otorga a la naturaleza (en contraste con la temática urbana propia de otras variantes) y porque en él el encuentro con “lo desconocido” (*the unknown*) suele transformarse en un encuentro con “el otro” (*an alien*), generalmente un indio o un negro (Moretti 1987: 229 n1).

Pese a las diferencias que acabo de exponer, estas variedades nacionales presentan una gran unidad formal y temática, de modo que es perfectamente lícito hablar de un *Bildungsroman* europeo o, si extendemos el género a Estados

Unidos, un *Bildungsroman* occidental. Esta confluencia responde a una trayectoria común. Por un lado, el *Bildungsroman* está en el origen de la novela occidental en su conjunto: “Lo que debe agregarse es que la **Bildungsroman** [sic] es también el comienzo de la novela occidental como tal, si sustituimos el *Lazarillo de Tormes* por el *Quijote* como su antecesor formal y si tomamos el siglo XVIII como su momento paradigmático” (Jameson 1992: 119). Por otro lado, existen importantes similitudes culturales entre los distintos países occidentales. Estas semejanzas explican por qué, en la mayoría de los casos, es posible exportar un género de una literatura occidental a otra, sin modificar apenas sus principios básicos. La situación cambia, sin embargo, cuando una forma literaria es trasladada a otras culturas que difieren significativamente de la que dio origen al género. En estos casos, la “iterabilidad” de los géneros occidentales es muy reducida;⁵⁹ es decir, la capacidad de transferir el género queda condicionada por las alteraciones que han de efectuarse para adaptarlo a un contexto nuevo. Se ponen así de relieve aquellos aspectos que resultan inadecuados, e incluso hostiles, a la realidad propia de la cultura receptora.

La traslación del *Bildungsroman* occidental a las antiguas colonias ejemplifica este proceso de forma elocuente. Los intentos de exportar la novela de formación a las literaturas postcoloniales han puesto de relieve que existe una relación entre esta forma literaria y la *episteme* que caracteriza a la sociedad (burguesa) occidental, que a su vez dio origen al colonialismo europeo. Partiendo de esta premisa, en este capítulo pretendo explorar las connotaciones ideológicas del *Bildungsroman*, con el fin de esclarecer los vínculos que pueden hallarse entre este género y el imperialismo occidental. Para ello, trataré de argumentar que existe una conexión entre las convenciones narrativas expuestas en el capítulo anterior y determinados valores ideológicos, que fueron utilizados para respaldar la política colonialista. Hay que tener en cuenta, no obstante, que este estudio no pretende defender una visión monolítica del *Bildungsroman*. Aunque en las páginas posteriores se abordará la relación que el género mantiene con una ideología reaccionaria, no puede dejar de mencionarse, aunque sólo sea brevemente, que incluso los textos más conservadores pueden dar lugar a interpretaciones críticas con el poder, confirmando así las tesis bakhtinianas, que hacen de la novela un género polifónico. O si se prefiere, puede afirmarse, con Jameson y los pensadores de la escuela de Frankfurt, que todos los textos literarios pueden ser objeto de una “doble hermenéutica”: “positiva” y “negativa”. La interpretación

⁵⁹ Christopher Norris define el concepto de “iterabilidad” como “...[the] power of being transferred from one specific context to another” (cit. en Tallis 1988: 187).

“negativa” revela el modo en que la ideología dominante trata de reprimir los discursos que se le oponen. La interpretación “positiva” parte de la premisa de que, para cumplir este propósito represivo, es necesario, al menos, reconocer la existencia de voces discordantes, que se incorporan al subconsciente del texto. Como sugiere Peter W. Rose,

even if one concedes that the ideological function of art is in some sense to manage potentially disruptive contents within society, then by definition art cannot manage what it does not in some way reveal or evoke. The very aim of management or containment implies the acknowledgement that what is ‘passed over in silence’ must in some sense be present as the political unconscious of the text. (1992: 36-37)

De acuerdo con estas observaciones, en las páginas que siguen se examinará el substrato ideológico del *Bildungsroman*, con el fin de identificar aquellos aspectos que muestran una mayor afinidad con el discurso colonialista. De vez en cuando, sin embargo, se mencionarán también algunas tensiones o contradicciones que subsisten en el interior del género. El reconocimiento de estas contradicciones debería alejar cualquier tentación reduccionista, mostrando que los textos cómplices con el imperialismo contienen también el germen que hace posible su desmantelamiento ideológico.

La relación entre el discurso colonialista y el *Bildungsroman* se aprecia ya indirectamente en el argumento que caracteriza a este último. El paso del héroe del *Bildungsroman* de la ignorancia al conocimiento –“from unformed childhood toward the emergence of a ‘total personality’ in adulthood”, como nos dice Peterson (1986: 21)– es paralelo al desarrollo que las poblaciones colonizadas habían de experimentar gracias al proyecto civilizador de los europeos. En este sentido, como muy bien ha visto Jo-Ann Wallace, la idea de la “niñez”, como un estado de conciencia primitivo en el que se necesita la tutela de otros, es una de las imágenes que hicieron posible la ocupación de territorios extranjeros, contribuyendo a justificar la rapiña colonial:

...an idea of “the child” is a *necessary precondition* of imperialism –that is, that the West had to invent for itself ‘the child’ before it could think a specifically colonialist imperialism ... This construction of “the child” coincides with the apogee of English colonial imperialism; indeed, it was an idea of “the child” –of the not yet fully evolved or consequential subject– which made thinkable a colonial apparatus dedicated to, in [Thomas] Macaulay’s words, “the improvement of colonized peoples”. (1994: 176)

La utilización de la noción de “inmadurez” para apuntalar la filosofía imperialista adoptó diversas formas. A veces los colonizadores recurrieron a la supuesta falta de desarrollo intelectual de los nativos (análoga a la inmadurez infantil o juvenil) para argumentar que éstos carecían de los sentimientos propios del hombre blanco, por lo cual podían ser privados de los derechos inherentes al sujeto occidental (adulto). Este es el razonamiento utilizado por J. W. Lyde para justificar la esclavitud de la población africana (la cita apareció por primera vez en 1910, en *United Empire*, una publicación del *Royal Colonial Institute*): “It was just because Negroes never attained an ‘age’ when personal dignity or self-respect became conscious beyond the degree in which they are conscious in the average child, that slavery was a matter of *relatively* little moment to them...” (cit. en Spurr 1993: 162; cursiva en el original). Otras veces se recurrió a argumentos más sutiles, pero no por ello menos dañinos. Un buen ejemplo sería la extensión del vínculo materno-filial al ámbito de las relaciones entre culturas o naciones, mediante una comparación claramente incongruente, que forma parte de lo que Spivak denomina la “violencia epistémica del imperialismo” (1996: 139).⁶⁰ La identificación de la metrópoli con una madre bienhechora que vigila el desarrollo de sus retoños aparece en distintos escritos coloniales, pero quizás sea George Lamming, en su novela *In the Castle of My Skin*, quien ha expresado mejor el modo en que este paralelismo fue puesto al servicio de la empresa colonial. Así se explica, por ejemplo, la invasión de Barbados por parte de las tropas inglesas en la escuela colonial descrita en la novela:

Three hundred years, more than the memory could hold, Big England had met and held Little England and Little England like a sensible child had accepted. Three hundred years and in all that time did any other nation dare interfere with these two. Barbados or Little England was the oldest and purest of England’s children, and may it always be so ... And who knows? You could never tell. One day before time changed for eternity, Little England and Big England, God’s anointed on Earth, might hand-in-hand rule this earth ... Big England had the strongest navy, and Little England the best fishermen in the world. Together they were mistresses of the sea ... (1970: 32-33)

⁶⁰ Louis Lindsay (1981) ha analizado la manipulación que está presente en la metáfora madre-metrópoli/ hijos-colonias. Véanse, en especial, las páginas 26-27. Las alusiones por parte de críticos postcoloniales al empleo de esta metáfora en el discurso colonialista son numerosas. Véase, por ejemplo, Ashcroft, Griffiths y Tiffin (1989: 16), Gandhi (1998: 32-33), y Tiffin y Lawson (1994: 5-6).

Lo que Lamming muestra en este pasaje, de forma incisiva y con gran ironía, es que, para poder subsistir, la violencia colonial tuvo que ser maquillada, de modo que en la mente de los colonizados se equiparase un sistema de explotación sistemática a un proyecto de cooperación mutua; un proyecto, eso sí, en el que Gran Bretaña debía ocupar un papel preponderante, debido a su capacidad de liderazgo y a su prescencia histórica.

Una supremacía similar es ejercida por el mentor en el *Bildungsroman* clásico. Al igual que los colonizadores, el mentor justifica siempre sus acciones por el provecho que de ellas se deriva para el protagonista, aunque su actuación suponga también, como sucede con la tutela colonial, un menoscabo de la libertad del individuo. Esta coincidencia no es fortuita. En ambos casos –la construcción del sujeto colonial y la supervisión del protagonista del *Bildungsroman*– nos encontramos ante un mismo proyecto pedagógico, en el que puede rastrearse la influencia del pensamiento ilustrado. Es significativo, a este respecto, que cuando Kant se vio impulsado a definir qué debía entenderse por “Ilustración”, dando respuesta a la pregunta planteada por un diario berlinés, recurriese precisamente a la idea de la “tutela” o de la infancia. En su respuesta Kant culpabilizaba a aquellos que, a su juicio, se mostraban incapaces de acceder a la madurez histórica que él identificaba con el racionalismo:

Enlightenment is man's release from his self-incurred tutelage. Tutelage is man's inability to make use of his understanding without direction from another ... Laziness and cowardice are the reasons why so great a portion of mankind ... remains under lifelong tutelage, and why it is so easy for others to set themselves up as their guardians. It is so easy not to be of age. (Kant 1959: 85)

Debemos advertir, con Foucault (1991: 35), que la definición kantiana lleva implícita una defensa de la mentalidad imperialista. Esta defensa se hace patente desde el momento en que Kant excluye a algunos individuos de los beneficios propios la Ilustración y reivindica que sigan sometidos a la tutela de otros seres humanos, en tanto sigan manteniendo su infantilismo.⁶¹

⁶¹ Para una evaluación más extensa del artículo de Kant desde el punto de vista postcolonial, así como de las objeciones planteadas por Foucault, puede consultarse Gandhi (1998: 30-32).

La tesis de Kant, según la cual existe una serie de individuos que deben ser gobernados por otros en virtud de su inmadurez, encontró acomodo en el ideario de Goethe, quien también recurriría a la idea de la niñez para justificar el uso absolutista del poder: “Wir brauchen in unserer Sprache ein Wort, das, wie Kindheit sich zu Kind verhält, so das Verhältnis Volkheit zum Volke ausdrückt. Der Erzieher muß die Kindheit hören, nicht das Kind; der Gesetzgeber und Regent die Volkheit, nicht das Volk” (cit. en Smith 1995: 12).⁶² El absolutismo que Goethe defiende en este pasaje fue transplantado al *Bildungsroman*, donde, como se ha dicho, el mentor actúa en beneficio del protagonista, pero sin escuchar su parecer, y donde se reproduce la jerarquía kantiana entre aquellos sujetos que están preparados para disfrutar de la libertad y aquellos otros que carecen de la determinación suficiente para ser libres. Así puede percibirse, por ejemplo, en los comentarios que Jarno expresa con respecto a la “Carta de Aprendizaje” que la Sociedad de la Torre entrega a Wilhelm: “No todos los hombres dedican su atención a prosperar en su perfeccionamiento... No otorgábamos la libertad sino a los que sentían vivamente, a los que comprendían con claridad el fin para el cual habían nacido” (Goethe 1967: 435; libro VIII, cap. V).

La relación entre la educación del individuo y la tutela/sometimiento de pueblos enteros puede percibirse igualmente en el hecho de que la Sociedad de la Torre no se limite sólo a velar por la educación del protagonista, sino que pretenda también trasladar su proyecto educativo a otras tierras. El tema de la evolución educativa se une así al de la expansión geográfica, cuyas resonancias coloniales son aún más nítidas.

En *Wilhelm Meisters Lehrjahre* hay varias referencias a la idea de expansión geográfica. En el episodio al que acabo de aludir, por ejemplo, los miembros de la Sociedad de la Torre deciden apoyarse mutuamente, mediante un acuerdo que guarda cierta semejanza con el reparto del mundo acordado en la Conferencia de Berlín y en otros tratados coloniales:

⁶² “Necesitamos en nuestro idioma una palabra que exprese, de la misma manera que la niñez se relaciona con el niño, la relación entre el pueblo y el concepto de pueblo. El educador tiene que escuchar a la niñez, no al niño; el legislador y regente, aquello que concierne al pueblo, no al pueblo”. Agradezco a Daniel Candel Bormann la ayuda prestada con la traducción de esta cita.

Hoy sería el colmo de la imprudencia tener propiedades en un solo lugar, colocar todos los capitales en una sola empresa. Por otra parte, es muy difícil hacer extensiva la vigilancia a distintas regiones a la vez. Nosotros, en nuestro deseo de armonizar lo primero con lo segundo, hemos ideado un plan nuevo: de nuestra vetusta torre va a salir una sociedad que se extenderá por todas las naciones y regiones del mundo. Colocaremos nuestra existencia bajo el régimen del seguro mutuo, en previsión de que una revolución cualquiera viniese a arrebatar los bienes a cualquiera de nuestros asociados. (Goethe 1967: 446-47; libro VIII, cap. VII)

En una escena anterior, el narrador vincula la aceptación por parte de Wilhelm de los valores propios de la sociedad burguesa al descubrimiento de las posibilidades que ofrece la actividad comercial a fin de establecer un control sobre otros territorios:

Por vez primera reconocía que debe de ser tan agradable como útil convertirse en centro de tantas industrias y necesidades y contribuir a la difusión de la vida y actividad humanas por todo el mundo, incluso por las profundidades de los bosques y por las regiones más bravías e inhospitalarias del continente. La animación y tráfico de la ciudad en la que vivía, y que Laertes le obligaba a recorrer en todos [los] sentidos, suministrábale una idea casi perfecta de los grandes centros de los que todo sale y a los que todo vuelve, y su alma saboreaba por vez primera el atractivo que suele acompañar la contemplación de semejante actividad. (Goethe 1967: 222; libro IV, cap. XIX).

Las palabras de Wilhelm dejan traslucir, de manera indirecta, la relación existente entre el capitalismo mercantil que promueve la sociedad burguesa y la colonización de otros territorios, un vínculo que se hace explícito en *Great Expectations*, donde Herbert planea enriquecerse a través del comercio con las Indias Occidentales (Dickens 1965: 207; cap. 22).⁶³ La “idea casi perfecta de los grandes centros de los que todo sale y a los que todo vuelve”, que tanto

⁶³ Elleke Boehmer ha aludido a la relación entre el comercio y el imperialismo moderno, observando que en la novela inglesa del siglo XIX el primero se utiliza con frecuencia como un símbolo de este último: “In more concrete terms, Empire enters the nineteenth-century novel chiefly as commodity, in images of riches and trade. Where Britain was assumed to be the commercial and cultural hub of the world, the centre to which wealth flowed, it followed that lands beyond the seas would manifest themselves in the form of products” (1995: 26).

fascina a Wilhelm, puede ser interpretada como una referencia al centralismo propio de la administración colonial; o incluso, yendo algo más lejos, como una alusión al proceso de transformación de las materias primas extraídas de las colonias en las industrias europeas, un proceso cuyos beneficios revertían siempre en la metrópoli a través de la comercialización de los productos elaborados. Más allá de las razones “humanitarias” o filosóficas invocadas por los países europeos, la ocupación colonial tuvo motivaciones económicas muy claras, como demuestra el mantenimiento de intereses neocoloniales en los países que aún poseen materias primas importantes. En cualquier caso, incluso en su sentido más literal, la distinción entre el centro y la periferia a la que se refiere Wilhelm constituye un ejemplo de la “geometría imperialista” que los relatos postcoloniales tratan de remontar.⁶⁴ Además, la noción de movilidad geográfica domina otro de los principios argumentativos de la novela y del *Bildungsroman* clásico en general: el motivo del viaje.

Se ha señalado ya que el héroe del *Bildungsroman* clásico suele trasladarse del campo a la ciudad (como sucede en *Great Expectations*) o decide emprender un viaje por los caminos de su patria (el caso de *Wilhelm Meisters Lehrjahre*). Al unir la iniciación del protagonista a la exploración de una geografía con la que no está familiarizado, el *Bildungsroman* contribuye al éxito de la empresa colonial, preparando el camino para la difusión de sus historias de conquista y aventuras en territorios lejanos. En el *Bildungsroman* británico, por ejemplo, la ciudad suele presentarse como una tierra de oportunidades, en la que se ofrece al héroe la oportunidad de triunfar, aun a costa de algunos riesgos (Pip nunca se hubiese convertido en caballero de haber permanecido en el campo). De esta forma, se enfatizan los beneficios que la movilidad geográfica puede reportar al individuo, estableciendo una analogía indirecta con la recompensa que, según el discurso oficial, aguardaba a todos aquellos que tomaran parte en la gesta colonizadora. Por ello, no es sorprendente que en algunos *Bildungsromane*, una vez que ha concluido el aprendizaje del protagonista, éste tome la decisión de emprender un segundo viaje, que le lleva a territorios más alejados (así sucede en *Great Expectations*, donde Pip viaja a Oriente; o en la novela de Goethe, cuya segunda parte está dedicada íntegramente a narrar los viajes de Wilhelm). Este segundo desplazamiento pone de relieve la importancia que la movilidad geográfica tiene para la construcción de la subjetividad del protagonista, como nos sugiere también el hecho de que

⁶⁴ Un análisis más detallado del concepto de “geometría imperialista” en relación con *The Mimic Men*, de V. S. Naipaul, puede encontrarse en Ashcroft, Griffiths y Tiffin (1989: 88).

el padre de Wilhelm considere que una parte esencial de la educación de su hijo consiste en la elaboración de un diario de viajes (Goethe 1967: 214; libro IV, cap. XVII).

En algún caso el énfasis dado al motivo del viaje en el *Bildungsroman* permite establecer un vínculo entre esta forma literaria y el “relato de viajes”, un género asociado a la difusión de la ideología colonialista.⁶⁵ Así sucede, por ejemplo, en *Contarini Fleming* (1845), un *Bildungsroman* escrito por Benjamin Disraeli a imitación de *Wilhelm Meister*, donde el aprendizaje del protagonista está unido a sus peripecias en distintos países del mundo. Esta novela reproduce los estereotipos propios del discurso orientalista/africanista.⁶⁶ Por ejemplo: la descripción de Egipto hace hincapié en todo momento en el misterio “propio” de los países orientales, el cual contrasta con la absoluta invisibilidad de sus habitantes; el estado actual del país se opone a la antigua grandeza de la civilización faraónica – el contraste entre las “grandes civilizaciones” africanas y la situación posterior del continente es muy común en el discurso imperialista, donde sirve para justificar las tesis historicistas que reclaman la primacía histórica para los europeos de los siglos XIX y XX;⁶⁷ asimismo, el protagonista reivindica para sí la tarea de destruir la oscuridad que acecha al continente africano: “When I search into my own breast, and trace the development of my own intellect, and the formation of my own character, all is light and order. The luminous succeeds to the obscure, the certain to the doubtful, the intelligent to the illogical...” (Disraeli 1845: 2; cap. 1).

La movilidad geográfica no es el único factor en la educación del protagonista del *Bildungsroman* que contribuye a crear lo que Quinton Anderson ha llamado el “yo imperial”. Otros rasgos son “separation, autonomy, competition, and reliance on an abstract system of rights” (cit. en Hovet 1990: 17). Los tres primeros rasgos pueden englobarse de forma genérica bajo el rótulo del “individualismo”. La importancia del individualismo en el *Bildungsroman* llega hasta tal punto que Lee Erwin no duda en calificar a este género como “the most individualistic of all the individualistic Western forms” (1993-94: 90). En esta

⁶⁵ Sobre la relación que el “relato de viajes” mantiene con el discurso imperialista, véase Said (1994: 310).

⁶⁶ Sobre la relación entre el orientalismo y la ideología imperial, véase Said (1978).

⁶⁷ Cf.: “Where cultures existed that clearly had, in European eyes, attained a high level of ‘civilization’, such as India and the South-East Asian region, the colonialist practice was to construe these as civilizations ‘in decay’, as manifestations of degenerate societies and races in need of rescue and rehabilitation by a ‘civilized’ Europe” (Ashcroft, Griffiths y Tiffin 1998: 158).

línea, Hartmut Steinecke ha propuesto sustituir la denominación de *Bildungsroman* por la de *Individualroman* (1991: 94). La defensa del individualismo en el *Bildungsroman* clásico se manifiesta en la posición central que ocupa el héroe frente a otros personajes (resulta significativo, por ejemplo, que el protagonista sea casi siempre hijo único, o que sus hermanos queden en un segundo plano); en la importancia dada al momento de la elección en la estructura de la novela; y, en general, en la capacidad de actuar de manera independiente de la que hace gala el protagonista. Esta defensa es coherente con los principios burgueses que dieron origen al género; pero también lo es con el mantenimiento del orden imperialista. Fanon observa que el “intelectual colonizado había aprendido de sus maestros que el individuo debía afirmarse” y que la burguesía colonialista se empeñó en introducir “a martillazos, en el espíritu del colonizado, la idea de una sociedad de individuos donde cada cual se encierra en su subjetividad” (1971: 41). El propósito fundamental de esta táctica era evitar la formación de una conciencia colectiva que facilitase la rebelión contra los invasores europeos. Pero, más allá de este objetivo concreto, el individualismo propio del *Bildungsroman* es también un fetiche de la cultura occidental y, sobre todo, una de las características que diferencian a ésta de las culturas autóctonas de las antiguas colonias. Así lo indican, entre otros, Chinua Achebe (1983b: 205-207; 1990b: 49), Emmanuel Obiechina (1975: 15), John Richetti (1994: xii), y Viney Kirpal (1988: 149), para quienes la primacía de la comunidad —o de los habitantes del mundo sobrenatural— sobre el individuo es uno de los rasgos principales que nos permiten distinguir las historias postcoloniales de los relatos occidentales.⁶⁸

Un ejemplo extremo de la superioridad del clan sobre el individuo nos lo ofrece Achebe en *Things Fall Apart*. En esta novela, un niño que pertenece a una tribu vecina es tomado como rehén y educado por Okonkwo, el protagonista del relato, como si fuese uno de sus hijos. Sin embargo, cuando los ancianos deciden sacrificar al muchacho, Okonkwo no duda en tomar parte en su ejecución. Incluso es él quien remata al joven cuando éste le pide ayuda, para evitar dar muestras de debilidad. Más tarde, uno de los amigos de Okonkwo le recrimina su participación en la muerte del muchacho, ante lo

⁶⁸ Entre todos estos críticos es Achebe quien se muestra más persuasivo a la hora de denunciar los efectos perniciosos que la difusión del individualismo occidental tiene para los pueblos postcoloniales. Por ejemplo: “There is a feeling within Western culture (and it seems to cast its shadow more and more over other cultures) that the West’s emphasis on the supremacy of the individual is somehow the right one, is even a hallmark of civilization itself” (1983b: 205).

cual el protagonista responde que tan sólo se limitó a poner en práctica las instrucciones del Oráculo de las Montañas, al que habían acudido los ancianos de la tribu: “You sound as if you question the authority and the decision of the Oracle, who said he should die” (1983a: 64). La respuesta de su amigo es significativa: “...if the Oracle said that my son should be killed I would neither dispute it nor be the one to do it” (1983a: 64-65). El acuerdo entre ambos personajes con respecto a la necesidad de seguir las instrucciones del Oráculo y de los ancianos, aunque sean otros los que las pongan en práctica, muestra claramente que en la sociedad en la que vive Okonkwo el bienestar de la tribu es más importante que la vida de cualquier individuo.

En este punto, me gustaría retomar brevemente el estudio del concepto de *Bildung* que quedó pendiente en el capítulo anterior. Al estudiar la estructura del *Bildungsroman*, se definió la *Bildung* como un proceso de desarrollo orgánico. Sin embargo, el término tiene también un segundo significado en alemán, que apunta a la filosofía que dio origen al *Bildungsroman*. Desde este punto de vista, *Bildung* sería “the collective name for the spiritual values of a specific people or social stratum in a given historical epoch” y en particular, “the achievement of learning about the same body of knowledge and acceptance of the value system it implies” (Hardin 1991: xi-xii). Entre los valores a los que está asociado el concepto de *Bildung* puede destacarse, en primer lugar, la creencia en el progreso del individuo y de la sociedad (Kontje 1993: 7), una idea que se manifiesta en la estructura teleológica del *Bildungsroman* y que, como veremos enseguida, permite establecer un vínculo entre este género y la filosofía historicista, que fue utilizada para respaldar el discurso colonialista.

Otro rasgo que suele relacionarse con el concepto de *Bildung* es la preponderancia del ámbito privado sobre lo público. Habría que puntualizar, sin embargo, que esta primacía no estaba presente inicialmente en la noción de *Bildung*, tal como ésta fue formulada por Herder. Fueron pensadores posteriores, como Schiller o Humboldt, los que circunscribieron la *Bildung* a la esfera privada, disminuyendo su relación con la política (Cocalis 1978: 406-407). Lo que interesa constatar, en cualquier caso, es que el *Bildungsroman* clásico suele rehuir cualquier temática relacionada con los asuntos públicos, ocupándose tan sólo de las peripecias individuales del protagonista, una actitud que resulta coherente con el carácter individualista del género.

Un aspecto adicional que debe ser tenido en cuenta para situar el concepto de *Bildung* en su contexto ideológico es su relación con el ideal humanista

(*Humanitätsideal*) que se desarrolló durante el siglo XVIII en Alemania. De acuerdo con los principios propios de un paradigma humanista, la filosofía del *Humanitätsideal* asume que existe una subjetividad universal, una sola naturaleza humana, que se manifestaría de forma diferente en los distintos pueblos y culturas: “La humanidad es la resultante de la totalidad de los hombres ... todo, absolutamente todo, está contenido en el hombre” (Goethe 1967: 437; libro VIII, cap. V). De aquí surge la necesidad de tratar a todos los seres humanos con respeto, ya que el perjuicio causado a uno de ellos supone también una afrenta al espíritu compartido por todos. Sin embargo, como han argumentado diversas voces, más allá del igualitarismo que dice defender, el humanismo encubre una forma de pensamiento reduccionista, mediante la cual se imponen los atributos de un “sujeto centrado” (masculino y europeo) al resto de los individuos. Como observa Leela Gandhi: “The humanist valorisation of man is almost always accompanied by a barely discernible corollary which suggests that some human beings are more human than others” (1998: 29). El ideal humanitario propio del concepto de *Bildung* no constituye una excepción. Herder consideraba que cualquier individuo poseía el potencial necesario para llevar a cabo el desarrollo orgánico que él propugnaba. No obstante, en la práctica, el programa de aprendizaje proyectado por los pensadores alemanes quedó limitado a las clases superiores y de él fueron excluidas las mujeres y otros grupos sociales minoritarios.⁶⁹ Schiller, por ejemplo, argumentaba que aunque el “hombre universal” permanece latente en todos los individuos, tan sólo unos pocos han desarrollado su humanidad plenamente (cit. en Redfield 1996: 51). Sería responsabilidad de este grupo de escogidos diseñar un método de instrucción que garantizase la actualización de las potencias universales que existen en todos los seres humanos. Una vez más, este proyecto civilizador se traslada al *Bildungsroman*. Para constatarlo, es suficiente citar el contenido de la “Carta de Aprendizaje” de Wilhelm, donde se defiende la necesidad de que los miembros de la Sociedad de la Torre actúen como modelos para los demás individuos, forzando a éstos a desarrollar sus potencialidades:

...comenzamos a no saber ver sino las faltas y debilidades del prójimo y a considerarnos a nosotros dechados de perfección. Vino en nuestro socorro el sacerdote, enseñándonos que no es lícito observar a los hombres sin interesarse en su perfeccionamiento. (Goethe 1967: 435; libro VIII, cap. V)

⁶⁹ Sobre esta cuestión véase Kontje (1993: 6-7) y Cocalis (1978: 404).

Los mentores que planifican el desarrollo del protagonista del *Bildungsroman* aparecen como la plasmación narrativa de los técnicos sociales que, a partir del siglo XVIII, comienzan a diseñar métodos nuevos para disciplinar al individuo, un proceso que, como ha argumentado Marc Redfield (1996: 50-51), corre parejo al desarrollo de un sistema colonialista.

El proyecto humanitario que acabo de describir está ligado a la creencia en un yo unitario que preexiste a la socialización del individuo; lo que Susan Midalia ha llamado la “autenticidad del yo”: “that margin of self assumed to exist outside or beyond social determinations and retrievable beneath the distortions of social roles” (1996: 100). Como se dijo en el capítulo anterior, la idea de desarrollo orgánico implica que la sociedad se limita a ayudar al individuo a desarrollar sus potencialidades innatas por sí mismo, sin interferir más allá de lo estrictamente necesario en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, una lectura atenta del *Bildungsroman* demuestra que esta concepción del proceso de *Bildung* no corresponde a la realidad. La actuación de la Sociedad de la Torre, o la de los mentores de Pip en *Great Expectations*, sugiere que la sociedad no desempeña tan sólo una función coadyuvante en la formación del yo, sino que controla todo el proceso de manera férrea, conduciendo al individuo por un camino establecido previamente, a la vez que le hace concebir la ilusión de que actúa por sí mismo. Esta manipulación comienza desde los primeros años de vida. Pip no piensa en convertirse en caballero hasta que otros le convencen de la necesidad de que ascienda en la escala social; en especial, la señorita Havisham, que le hace concebir expectativas de casarse con Estella una vez que Pip pase a formar parte de la alta sociedad británica. De modo similar, Wilhelm no abandona el mundo del teatro de forma espontánea, sino que lo hace (aunque él no lo sepa) a instancias de los miembros de la Sociedad de la Torre, uno de los cuales llega a disfrazarse de espectro en una representación de *Hamlet*, con el fin de poder influir en el protagonista con mayor facilidad. La actuación de los mentores, tal como se manifiesta en estos episodios y en otros similares, sugiere que, en contra de lo que propugna el concepto de *Bildung*, la identidad del individuo es, sobre todo, el resultado de una construcción social. Desde este punto de vista, el *Bildungsroman* puede ser interpretado, de acuerdo con los presupuestos postestructuralistas, como una forma litera-

ria destinada a justificar los procesos interpelativos por medio de los cuales el poder construye al sujeto.⁷⁰

La oposición entre la concepción esencialista del yo y el paradigma constructivista propio del postestructuralismo —que como acabo de decir se manifiesta a través del contraste entre el concepto organicista de la *Bildung* y el dirigismo del mentor— puede percibirse con claridad en *Great Expectations*. La novela de Dickens trata de dilucidar si un caballero es aquel que posee una serie de cualidades innatas (esencialismo), o si por el contrario la condición de caballero puede adquirirse mediante el dinero y la educación (constructivismo). El padre de Herbert, por ejemplo, piensa que “no man who was not a true gentleman at heart, ever was, since the world began, a true gentleman in manner ... no varnish can hide the grain of the wood” (Dickens 1965: 294; cap. 22). Otros personajes de la novela, por el contrario, enfatizan la posibilidad de convertir a cualquiera en un caballero, siempre y cuando se tengan los medios necesarios para ello. Esta es la posición que mantiene Magwitch, quien establece una identidad absoluta entre el “ideal de caballero” (*gentlemanship*) y la prosperidad económica: “Yes, Pip, dear boy, I’ve made a gentleman on you! It’s me wot has done it ... I swore arterwards, sure as ever I spec’lated and got rich, you should get rich” (Dickens 1965: 337; cap. 39).

El debate entre el esencialismo y el constructivismo, que se hace explícito en la novela de Dickens y que permanece latente en otros *Bildungsromane*, tiene una gran relevancia para el estudio del discurso colonialista. A la hora de explicar las diferencias existentes entre la civilización europea y el resto de las culturas, el colonialismo fluctuó entre una defensa a ultranza del esencialismo (postulando la superioridad innata de los europeos) y la creencia de que el entorno es el responsable último de la construcción del sujeto (de ahí el temor de que el contacto con otras culturas produjese la degeneración del hombre blanco). Esta contradicción interna puede apreciarse mejor si contrastamos dos textos coloniales clásicos: *Heart of Darkness*, donde se muestra cómo el miedo a la degeneración llegó a convertirse en una verdadera obsesión para los colonizadores; y *Kim*, el *Bildungsroman* escrito por Rudyard Kipling, donde

⁷⁰ El concepto de “interpelación” fue acuñado por Althusser (1989) para explicar la construcción ideológica del sujeto. Según el pensador francés, la clase dominante ejerce su poder por medio de “aparatos represivos” (como el ejército o la policía) y “aparatos ideológicos” (como el sistema educativo o los medios de comunicación). Los aparatos ideológicos proporcionan las condiciones necesarias para que los individuos obtengan su subjetividad, “interpelándolos” a fin de que acepten someterse a un régimen de poder.

se defiende la idea de que el sujeto europeo posee una serie de rasgos innatos que lo diferencian del resto de los mortales. Kim es educado en la India, como un nativo. Sin embargo, su condición de hombre civilizado hace que destaque sobre el resto de los personajes desde el principio de la novela. Al final, la “verdadera identidad” de Kim (su identidad europea) se hace evidente tanto para los demás (el protagonista es reconocido como un *Sabib* a pesar de sus disfraces) como para él mismo. De esta forma, se insinúa que la esencia del yo es más poderosa que cualquier construcción social.

Continuando con la cuestión de la identidad, debemos advertir que en el *Bildungsroman* clásico el proceso de construcción del sujeto afecta tanto al lector como al protagonista de la novela⁷¹ y sigue las líneas maestras que Foucault desarrolla en sus estudios sobre el poder: interpelación a través de prácticas discursivas, absorción de los valores hegemónicos por parte de un individuo “libre”, y represión de aquellas formas de subjetividad que cuestionan la idea de normalidad. La presencia de prácticas discursivas se manifiesta, sobre todo, en la utilización de textos literarios para transmitir al héroe los principios que deben guiarle en su aprendizaje. Kontje ha aludido a la importancia que tiene el discurso literario en el *Bildungsroman* clásico, señalando que los protagonistas de este género son, en su mayor parte, “lectores ávidos” y sugiriendo que el *Bildungsroman* debe interpretarse como una reflexión metafictiva acerca de la función que desempeña la literatura en la sociedad (1987: 143-144 y 1993: 84). Aunque, tal vez, Kontje resalta en exceso la importancia del discurso literario, al convertirlo en el elemento definitorio del género, no se equivoca al vincular el desarrollo individual del protagonista del *Bildungsroman* a la asimilación de un modelo literario.

En *Great Expectations* y *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, el discurso literario actúa en principio a través de la lectura de textos escritos, como las novelas de caballerías y los poemas épicos que aparecen en el relato de Goethe (1967: 19-22; libro I, cap. VII), o los catálogos que Biddy presta a Pip para que éste au-

⁷¹ Barbara Foley se ha referido a la influencia ideológica que el *Bildungsroman* ejerce sobre los lectores, al estudiar la utilización de este género por parte de los escritores proletarios: “...readers generally come to identify with the perspectives, or at least the interests, of bildungsroman protagonists and are therefore positioned to want what has been established to be ‘good’ for these protagonists” (1993: 321). Según Foley, el mecanismo utilizado para convencer a los lectores de que asimilen los valores que se defienden en el *Bildungsroman* es la presencia de un final cerrado, que garantiza la supremacía del discurso hegemónico, desvalorizando otras posibles perspectivas que hayan podido aparecer en la novela.

mente su conocimiento del mundo y pueda convertirse en caballero (Dickens 1965: 103; cap. 10). Pero, sobre todo, el discurso literario ejerce su influencia por medio del género dramático. En *Wilhelm Meisters Lehrjahre* el teatro aparece como un medio antitético a la sociedad burguesa. Sin embargo, cuando los miembros de la Sociedad de la Torre deciden convencer al protagonista para que acepte el *ethos* burgués, utilizan el teatro como medio. El espectro del padre de Hamlet exhorta al protagonista de forma misteriosa para que abandone su vida anterior: “¡Huye, huye, huye, joven!” (Goethe 1967: 265; libro V, cap. X). En la última parte de la novela, antes de que a Wilhelm le sea entregada su carta de aprendizaje, el espectro vuelve a dirigirse al protagonista, esta vez con la intención de confirmarle que sus expectativas de enmienda se han cumplido: “Me alejo consolado de ti, porque se han colmado los votos que por ti hice, porque la realidad supera mis esperanzas” (1967: 391; libro VII, cap. IX). De modo similar, en *Great Expectations* el tío Pumblechook pide a Pip que tome ejemplo de una representación teatral para encauzar su conducta futura: “Take warning, boy, take warning” (Dickens 1965: 145; cap. 15). En ambos casos nos encontramos ante procesos interpelativos, mediante los cuales se intenta persuadir al protagonista para que asimile la ideología social dominante.

A veces, la interpelación del protagonista por medio del discurso da lugar a una analogía entre la evolución del héroe y la historia que se narra en los textos literarios con los que éste entra en contacto. Tanto *Great Expectations* como *Wilhelm Meisters Lehrjahre* poseen un subtexto literario, que ayuda a comprender mejor la psicología de sus respectivos protagonistas. Este subtexto ilustra el deseo de la sociedad de reformar al individuo, ya sea directamente, mediante mecanismos disciplinarios, o a través de procedimientos subrepticios. Las historias narradas se convierten así en el modelo de comportamiento que ambos protagonistas han de seguir (por imitación o rechazo) para forjar una identidad que se ajuste al modelo de subjetividad dominante.

En *Great Expectations* la advertencia que el tío Pumblechook dirige a Pip tiene lugar durante la representación de la historia de George Barnwell, un aprendiz que roba a su maestro y asesina a su tío. A pesar de las protestas de Pip, es evidente, como ha apuntado también Christopher D. Morris (1996: 82), que existe una correlación entre la conducta homicida de Barnwell y el resentimiento que el protagonista siente hacia sus mayores (incluyendo a su hermana y al propio tío Pumblechook); sin olvidar que Pip también comete un robo al principio de la novela (debido a las amenazas de Magwitch). Al llamar la atención sobre las consecuencias nocivas que esta actitud rebelde

podría acarrear (Barnwell termina sus días en la horca), se incita al protagonista a mostrarse respetuoso con aquellos que detentan el poder, una lección que Pip aprende también, como ya se dijo, gracias a Magwitch.

En el caso de la novelá de Goethe, puede establecerse un paralelismo con *Hamlet* a través del mito de Edipo.⁷² Al igual que Hamlet, Wilhelm mantiene una relación ambivalente con su padre, debido al rechazo del protagonista hacia el mundo burgués en el que su progenitor pretende introducirle. La representación teatral de *Hamlet* proporciona a Wilhelm la oportunidad de reconciliarse con su padre, a quien cree reconocer en el espectro del rey fallecido. Así se aprecia en el modo en que reacciona el joven en el siguiente episodio: "...al oír pronunciar las palabras: '¡Soy el espectro de tu padre!', nuestro amigo retrocedió horrorizado. Todos creyeron reconocer aquella voz en la que Wilhelm imaginó cierta analogía con la de su padre" (Goethe 1967: 261; libro V, cap. VIII). Como han observado David Roberts y Jochen Hörisch, este episodio constituye un punto de inflexión en la evolución del protagonista, y marca su iniciación en el "orden simbólico de la paternidad" (cit. en Kontje 1993: 99). Así lo indicarían su ingreso en la Sociedad de la Torre y el reconocimiento de Félix como hijo legítimo. La admisión del orden patriarcal por parte del protagonista supone la aceptación del discurso hegemónico que la sociedad pone en funcionamiento y puede interpretarse como una prueba que acredita la constitución de Wilhelm como "sujeto" (en el doble sentido del término, en cuanto sustantivo y adjetivo).

Es importante subrayar que el proceso de formación del sujeto que acabo de describir no tiene lugar mediante la aplicación de un poder coercitivo, que obligue al protagonista a someterse a sus deseos. Antes bien, es el héroe del *Bildungsroman* el que se transforma a sí mismo en un sujeto. Como hemos visto, los mentores tratan de convencer al *Bildungsbeld* para que acepte los preceptos que están vigentes en la sociedad. Pero, al mismo tiempo, al menos teóricamente, el protagonista tiene la posibilidad de rechazar los valores que se le presentan, gracias al momento de la elección. El modelo de poder que ejemplifica el *Bildungsroman* es el del sistema hegemónico descrito por Antonio Gramsci, y desarrollado por Althusser y Foucault, según el cual son los pro-

⁷² Sobre la relación entre *Hamlet* y *Great Expectations*, que no se va a desarrollar aquí en profundidad, véase Brooks-Davies (1989: 78-81).

pios dominados quienes proporcionan los instrumentos que facilitan su dominación.⁷³

Los motivos principales por los que se utiliza esta forma de control social en el *Bildungsroman*, en vez de recurrir a métodos más expeditivos, son dos. En primer lugar, el modelo de Gramsci crea la ficción de que existe un consenso entre el mentor y el protagonista, lo cual proporciona legitimidad al orden social existente, aumentando así la eficacia del poder. En segundo lugar, como ha visto Moretti (1987: 68), la dominación por medio del consenso es necesaria para garantizar la supervivencia del individuo. Los mentores del *Bildungsroman* clásico no pueden permitirse emplear la violencia como mecanismo de coacción, ya que ello atentaría contra el individualismo que se halla en la raíz del género. De aquí no debe extraerse, sin embargo, la conclusión de que el empleo de tácticas hegemónicas responde únicamente a la preocupación de la sociedad por los derechos del individuo. Al renunciar a utilizar la fuerza física, la sociedad no actúa —al menos no exclusivamente— por motivos altruistas. El objetivo del *Bildungsroman* es crear un sujeto productivo, que contribuya al bienestar de la comunidad (recordemos, a este respecto, la relación entre el *Bildungsroman* y el capitalismo, a la que se aludió en el capítulo anterior). En consecuencia, al proteger al individuo, la sociedad actúa también en beneficio de sí misma, salvaguardando una inversión de la que espera obtener una rentabilidad y que, por tanto, sería ilógico dilapidar.

El interés del *Bildungsroman* por los procesos de interpelación del sujeto, que hemos examinado en los párrafos anteriores, aproxima este género al discurso imperialista, el cual hace de la construcción y apropiación de la personalidad del nativo uno de sus instrumentos de control más eficaces. Sin embargo, resulta paradójico constatar que los *Bildungsromane* escritos en Europa en el siglo XVIII, cuando se establecieron las bases de la filosofía imperialista, y en el siglo XIX, cuando los imperios occidentales estaban en su apogeo, parecen

⁷³ Moretti ha aludido también a esta cuestión al analizar la tensión entre felicidad y libertad que existe en el *Bildungsroman* clásico: "It is not enough that the social order is 'legal'; it must also appear *symbolically legitimate* ... Thus it is not sufficient for modern bourgeois society simply to subdue the drives that oppose the standards of 'normality'. It is also necessary that as a 'free individual', not as a fearful subject but as a convinced citizen, one perceives the social norms as *one's own*. One must *internalize* them and fuse external compulsion and internal impulses into a new unity until the former is no longer distinguishable from the latter. This fusion is what we usually call 'consent' or 'legitimation'" (1987: 16). Véase también Castle (1989: 22).

prestar escasa atención al fenómeno colonial. Esta impresión se desvanece cuando se realiza una lectura más atenta de estas novelas, pero sólo en parte. El mundo colonial, que necesariamente hubo de jugar un papel fundamental en las sociedades en las que floreció el *Bildungsroman* clásico, se incorpora al texto casi siempre de forma indirecta o simbólica. Así sucede en *Wilhelm Meisters Lehrjahre* con las imágenes de expansión geográfica. En *Great Expectations* se otorga un papel secundario al continente australiano, donde Magwitch cumple condena. Pero hay también otras referencias menos conocidas, que prueban la influencia del imperialismo sobre la formación del joven Pip: en el capítulo 20, por ejemplo, Pip alude a la superioridad del pueblo británico sobre otras civilizaciones, al observar cómo “we Britons had at that time particularly settled that it was treasonable to doubt our having and our being the best of everything” (Dickens 1965: 187); poco después, un personaje secundario trata de convencer a Pip acerca de las bondades del comercio con Ceilán y con las Indias Occidentales (207; cap. 22), una actividad que el protagonista rechaza, pero que sustituye por la idea de servir como soldado en la India (353; cap. 40) y, más tarde, por su viaje a “Oriente” (489; cap. 59). En ocasiones, incluso las descripciones de objetos cotidianos manifiestan la influencia del colonialismo, de modo que las ropas de los asistentes al funeral de la hermana de Pip son negras “like an African baby” (298; cap. 35).

Todas estas referencias prueban que la realidad colonial era un factor omnipresente en la vida cotidiana de la sociedad británica, a pesar de la pretendida ignorancia al respecto. Esta ignorancia no se circunscribe tan sólo al *Bildungsroman*, sino que afecta a toda la novela inglesa del siglo XIX, como ha demostrado Said en *Culture and Imperialism*. En esta obra el crítico postcolonial defiende la necesidad de llevar a cabo “lecturas de contrapunto”, capaces de sacar a la luz la complicidad de la novela realista con el discurso colonial (1994: 66). Como ejemplo, Said nos ofrece una interpretación de *Mansfield Park*, la novela de Jane Austen, donde el bienestar económico del que disfruta la familia Bertram está garantizado por una plantación en la isla caribeña de Antigua, regida, con toda probabilidad, por medio de esclavos. La vinculación que la autora establece entre la prosperidad doméstica en Inglaterra y la posesión de territorios en ultramar ilustra así, según Said, el sometimiento de las colonias a la metrópoli:

More clearly than anywhere else in her fiction, Austen synchronizes domestic with international authority, making it plain that the values associated with such higher things as ordination, law, and propriety must be grounded firmly in actual rule over and possession of territory. She

sees clearly that to hold and rule Mansfield Park is to hold and rule an imperial state in close, not to say inevitable association with it. What assures the domestic tranquility and attractive harmony of one is the productivity and regulated discipline of the other. (1994: 87)

Un aspecto fundamental en este análisis es que, a pesar de la importante función que desempeña en la trama de *Mansfield Park*, la plantación de Antigua es mencionada de forma muy superficial en la novela, como si la autora quisiese negar su existencia. Este deseo de prescindir de los detalles de la vida diaria en las colonias tiene ya, por sí mismo, una doble significación ideológica. En primer lugar, al omitir cualquier referencia a las sociedades coloniales, los escritores metropolitanos siguen la consigna mencionada por Pip, que obligaba a enfatizar la superioridad de Gran Bretaña:

An apparent indifference about Empire in a work of art indicated not so much a remoteness from imperial involvements as acceptance: the assumption that with Britain at the helm all was right with the world ... Where the rest of the world was ignored in a novel, it was because the rest, the non-West, was assumed to be marginal and secondary to the metropolis. (Boehmer 1995: 24)

En segundo lugar, esta omisión tiene el propósito de reducir al silencio a todos aquellos que pudieran amenazar la “normalidad” de la civilización europea. Como ha señalado Pierre Macherey, los enunciados que dan coherencia al discurso (literario) pueden ser articulados gracias a la existencia de determinados silencios: “For in order to say anything, there are other things *which must not be said*” (1978: 85). En el *Bildungsroman*, este silencio opresor pretende inculcar al lector la creencia en un sujeto centrado y unitario, creado a partir de la represión de otras formas de subjetividad, que quedan confinadas en los márgenes de la novela. Antes de estudiar el funcionamiento de este proceso, y la forma en que ha sido interpretado en un estudio sobre la relación entre el género novelístico y el discurso colonial, me gustaría aludir al modo en que el *Bildungsroman* pone las técnicas narrativas al servicio de la idea del sujeto unitario.

En el capítulo anterior se mencionó que los *Bildungsromane* escritos en primera persona permanecen anclados en la perspectiva correspondiente al “yo narrado”. Este hecho tiene una importancia capital para la configuración de una personalidad unitaria. En un principio, la lógica dicta, como ha visto Le-seur (1995: 46), que en el *Bildungsroman* el punto de vista narrativo debería al-

terarse gradualmente, con el fin de acomodarse a la evolución del yo del protagonista que tiene lugar en el transcurso de la historia. Sin embargo, un proceso de tal magnitud cuestionaría la visión unitaria del sujeto, poniendo de relieve la existencia de distintos estados de conciencia, que se contradicen entre sí. De hecho, la presencia de los dos actantes principales –el “yo narrador” y el “yo narrado”– amenaza ya con introducir una escisión en la identidad del héroe. Para evitarlo se utilizan diversos procedimientos.

En primer lugar, como se ha dicho, se intenta reducir al mínimo la distancia entre los actantes, hasta tal punto que la crítica que el “yo narrador” hace al “yo narrado” (de la que no se puede prescindir por completo si hemos de constatar la evolución favorable del *Bildungsbeld*) resulta, a veces, difícil de percibir.⁷⁴ En segundo lugar, se recurre a la memoria del protagonista, con el fin de dar coherencia al flujo de impresiones que éste experimenta, fijando una relación causal entre ellas, según el modelo expuesto por Hume y otros filósofos empiristas:⁷⁵

Como la memoria por sí sola nos hace conocer la continuidad y extensión de esta sucesión de percepciones, debe ser considerada, por esta razón capitalmente, como la fuente de la identidad personal. Si no tuviésemos memoria, jamás podríamos tener una noción de la causalidad, ni, por consecuencia, de la cadena de causas y efectos que constituyen nuestro yo o persona. (Hume 1986: I, 301)

La utilización de la memoria para garantizar la continuidad en la identidad personal del héroe explica la importancia que la visión retrospectiva tiene en el *Bildungsroman* clásico. Sin embargo, la memoria no es eficaz, si los hechos que se recuerdan contradicen la imagen que el sujeto tiene de sí mismo. Así sucede, por ejemplo, cuando Pip afirma: “I think of myself with amazement, when I recall the lies I told on this occasion” (Dickens 1965: 97; cap. 9). La suposición que está implícita en esta cita es que existe una base común a los dos estados de conciencia que se nos describen, un único yo que está presente

⁷⁴ Cf.: “Importantly, conventional *Bildungsromane* tend to insist on the narrative consistency of their characters, suggesting that, whilst they grow and evolve, they do not change, but remain essentially identical with whom they were at the outset and will be in conclusion” (Schoene-Harwood 1999: 159).

⁷⁵ Sobre la relevancia de las ideas de Hume para establecer el concepto de identidad personal en Occidente, véase Watt (1964: 21). El lugar destacado que ocupa la memoria en el *Bildungsroman* es mencionado por Jameson (1992: 125) y Rodríguez Fontela (1996: 84).

en ambos momentos. El protagonista tiene una concepción de sí mismo como una persona honesta, por lo que no puede entender cómo pudo ser capaz de mentir en el pasado. Por ello, interpreta esta acción como un hecho aislado, de carácter excepcional, en tanto que contradice su comportamiento habitual. Pero esta operación es, como ha advertido Jameson, una “operación ilícita”: se asume “que el presente (todavía entonces un futuro) ya estaba ahí cuando ocurrieron los eventos de este pasado” (1992: 126).

En ocasiones, el problema no está tanto en los recuerdos del héroe como en la presencia de otros personajes que impugnan la validez de esos recuerdos, forzando al protagonista a redefinir su yo y a ofrecer nuevas interpretaciones de hechos pasados. Morris ha estudiado este proceso con detalle en *Great Expectations*, proporcionando varios ejemplos (1996: 81-84). Uno de los más claros se encuentra en el capítulo 52. Hasta este momento Pip se ha negado a aceptar que su forma de tratar a Joe haya sido incorrecta. No obstante, cuando un posadero le recrimina su ingratitud hacia el tío Pumblechook, Pip acaba admitiendo —como mal menor, podríamos decir— que ha sido injusto con Joe y con Biddy: “Yet Joe, dear Joe, *you* never tell of it. Long-suffering and loving Joe, *you* never complain. Nor you, sweet-tempered Biddy” (Dickens 1965: 432; cap. 52). La imagen que el lector obtiene de este episodio es la de un personaje complejo, que es capaz de evolucionar y de arrepentirse de sus errores, pero también la de una subjetividad contradictoria y en constante evolución. Se pone así de relieve la tensión que subsiste en el *Bildungsroman* clásico entre el intento de forjar un yo coherente y la necesidad de reconocer la existencia de voces discordantes dentro de un mismo individuo.

En *The Colonial Rise of the Novel*, Firdous Azim ha tratado de establecer una correlación entre la aparición de la novela y el proyecto colonial. Como punto de partida, Azim define este género como una narración que se caracteriza por la defensa de un sujeto unitario, conforme a los principios filosóficos de la Ilustración. A continuación, siguiendo las tesis lacanianas, constata que la construcción de una personalidad homogénea viene unida a la aniquilación de la “otredad”, lo que convierte a la novela en una de las manifestaciones del discurso imperialista:

...the translation of imperialism into the novelistic genre is not limited to its thematic concerns, but refers to the formation of the subjective positions of the coloniser and the colonised within the colonial terrain. The narration in the novel is also dependent on the centrality of the narrating subject. The notion of the centrality of this subject and the

homogeneity of its narration has also come into being within the colonising enterprise ... The central subject who weaves the narrative is also based on the forceful negation of other elements, deliberately ignoring other subject-positions. Thus, the novel is an imperialist project, based on the forceful eradication and obliteration of the Other. (1993: 31, 37)

Para Azim, la imagen de unidad que se transmite al lector es una quimera. La alteridad está siempre presente en el relato occidental, amenazando la posición del discurso hegemónico. Esta amenaza puede adoptar diversas formas: feminidad, desviación sexual, criminalidad, salvajismo, irracionalidad...

En consonancia con las tesis de Azim, se observa que en el *Bildungsroman* clásico el protagonista rechaza a todos aquellos que encarnan la “otredad”, incluso cuando han desempeñado un papel determinante en su formación. Así sucede en *Jane Eyre*, donde Jane describe a Bertha como una salvaje (Brontë 1966: 311; cap. 25) o una hiena (1966: 321; cap. 26), a pesar de que depende literalmente de ella (o de su desgraciada muerte) para poder casarse y llevar a cabo la ascensión social propia del *Bildungsroman*.⁷⁶ Como ha observado Spivak en uno de sus ensayos más conocidos:

In this fictive England, she [Bertha] must play out her role, act out the transformation of her ‘self’ into that fictive Other, set fire to the house and kill herself, so that Jane Eyre can become the feminist individualist heroine of British fiction. I must read this as an allegory of the general epistemic violence of imperialism, the construction of a self-immolating colonial subject for the glorification of the social mission of the colonizer. (1996: 139)

La (auto)inmolación a la que alude Spivak está presente también en *Great Expectations* y en *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. En la novela de Dickens, Pip se convierte en caballero gracias a la ayuda de Magwitch: “I lived rough that you should live smooth; I worked hard that you should be above work” (Dickens

⁷⁶ La vinculación entre las dos protagonistas es subrayada desde el primer encuentro entre ambas, cuando Jane contempla la figura de Bertha probándose sus ropas en un espejo (Brontë 1966: 311; cap. 25); más tarde, al mirarse en el espejo, Jane se imagina a sí misma como Bertha (1966: 315; cap. 26). La utilización de imágenes especulares para enfatizar la relación entre el yo y el “otro” es sobradamente conocida, y puede ser estudiada fácilmente desde una perspectiva lacaniana.

1965: 337; cap. 39). Sin embargo, esto no impide que Pip muestre repugnancia hacia su benefactor —al que compara con una serpiente (1965: 338; cap. 39)— ni que Dickens decida acabar con la vida del convicto, para evitar que pueda inmiscuirse en las últimas etapas de la formación del protagonista. Algo similar sucede en *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, donde varios personajes son sacrificados en aras del bienestar de Wilhelm y de su asimilación de los valores dominantes. Uno de los ejemplos más claros es el de Mignon. La atracción sexual que la niña siente hacia Wilhelm convierte a este personaje en un obstáculo para el triunfo de la ideología patriarcal. Al final de la novela, Wilhelm ha conseguido formar una familia tradicional (casándose con Natalia y reconociendo a Félix como hijo). Mignon no encaja en este proyecto, debido a la ambigüedad de su condición como hija adoptiva y amante. Por ello, debe morir. Y lo hace, al igual que Bertha, de manera artificiosa, víctima de una extraña enfermedad.

Las muertes de Mignon, Bertha, y Magwitch demuestran que, con frecuencia, en el *Bildungsroman* clásico los finales felices se obtienen a costa de la supresión de determinadas formas de subjetividad. De este modo, se pone de manifiesto el deseo del héroe de extirpar la “otredad” de su propio ser, obviando el hecho de que la formación del yo no puede ser separada de la construcción de la alteridad. Este deseo hace que el héroe trate de confinar la “otredad” en la esfera del subconsciente, como sugiere la respuesta que Pip da a Magwitch cuando éste se interesa por el lugar que debe ocupar en la casa: “Where will you put me? ... I must be put somewheres [sic], dear boy.’ ‘To sleep?’ said I” (1965: 339; cap. 39). Según algunos críticos, este proceso de represión se apreciaría, sobre todo, en la construcción de la identidad sexual del protagonista. Moretti (1987: 28 n28) y Tobin (1993: 252) han llamado la atención sobre los intensos vínculos de amistad que se establecen entre el héroe del *Bildungsroman* y otros jóvenes. Nos encontraríamos, según ellos, ante una atracción homoerótica, que se difuminaría mediante un desplazamiento posterior del deseo. Este desplazamiento induciría al héroe a casarse con la hermana de su mejor amigo, como sucede en *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (donde Werner contrae matrimonio con la hermana de Wilhelm y donde este último se casa con la hermana de Lotario). En la novela de Goethe, además, abundan las referencias que demuestran que Wilhelm está interesado por las mujeres que visten ropas masculinas, como la propia Mignon (Tobin 1993: 253). Por ejemplo, Wilhelm abraza a Mariana por primera vez en la novela cuando ésta lleva puesto un uniforme militar (Goethe 1967: 6; libro I, cap. I); y antes de casarse con Natalia se siente atraído por Teresa, quien es descrita como una “mujer que, como amazona, avergonzaría a no pocos hombres, mujer que en

nada se parece a la generalidad de las que, cuando visten su traje equívoco, no son en realidad otra cosa que lindas hermafroditas” (1967: 347; libro VII, cap. IV). A todo esto habría que añadir, asimismo, las acusaciones de que el propio protagonista muestra rasgos andróginos (Minden 1997: 3).

Otra de las manifestaciones de este proceso de represión de la “otredad” se encuentra en el tratamiento dado al mundo de la fantasía y de lo sobrenatural. Debido a su origen burgués,⁷⁷ así como a la influencia de la Ilustración, el *Bildungsroman* gira en torno a una filosofía positivista. Consiguientemente, la educación del héroe se basa, entre otros preceptos, en el rechazo del “mito”, entendiéndose como tal todo aquello que se aparta de una explicación racional (la única excepción a este principio sería la asimilación de las ideas religiosas). En *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, por ejemplo, los miembros de la Sociedad de la Torre instan al protagonista a descartar su fe en el azar. En *Great Expectations* Pip oculta a Estella que ha visto en el jardín la figura de un ahorcado (1965: 94, cap. 8) y en *Jane Eyre*, considerada por algunos críticos como el prototipo del *Bildungsroman* femenino, la heroína es reprendida, porque afirma haber visto un fantasma: “I saw Mr Lloyd smile and frown at the same time: ‘Ghost! What, you are a baby after all! You are afraid of ghosts?’” (Brontë 1966: 55; cap. 3).

Además de llevar a cabo una defensa del positivismo como principio rector de la educación del héroe, el *Bildungsroman* corrobora la validez de la filosofía racionalista mediante el modo en que son descritos los acontecimientos fantásticos. Generalmente, el autor se limita a evocar el mundo de la fantasía de forma indirecta, pero sin que los elementos míticos lleguen a materializarse.⁷⁸ En *Jane Eyre*, por ejemplo, pueden encontrarse aspectos propios de la iconografía de los cuentos de hadas o del relato gótico: tormentas, mensajes del más allá, sueños premonitorios, etc. (Moretti 1987: 187). Sin embargo, no hay ningún episodio que confirme claramente la presencia de un ente sobrenatural, pues la aparición del fantasma es atribuida, como acabamos de ver, a la imaginación desbordante de la protagonista. Lo mismo sucede en *Wilhelm*

⁷⁷ Vassilis Lambropoulos alude al rechazo del mito por parte de la burguesía con estas palabras: “If there was a product of civilization that the bourgeoisie detested, it was myth. If there was a category of thought they renounced, it was myth. If there was one kind of story they found alien to logic, it was myth [Myth] was the single belief the enlightened class did not tolerate” (1993: 162).

⁷⁸ En este punto siga el análisis que Jameson ha desarrollado al trazar la evolución del género del romance (1981: 131-135).

Meisters Lebrjahre, donde el aparato fantástico es utilizado de manera irónica para describir un acontecimiento perfectamente plausible: el ritual de iniciación en una sociedad secreta (Lukács 1978: 142);⁷⁹ o en *Great Expectations*, donde la descripción de un paisaje aterrador al principio de la novela no culmina con la aparición de un ser sobrenatural, como era de esperar, sino con la de un convicto.⁸⁰ La falta de desarrollo de la simbología fantástica en estos relatos responde a una dialéctica contradictoria. Por una parte, el intento de disimular la presencia de elementos sobrenaturales, asociándolos a una explicación lógica, muestra la pretensión de implantar una subjetividad racionalista a toda costa. Por otra, el hecho de que elementos míticos se infiltren en una narración realista da prueba de la incapacidad del discurso dominante para imponer su voluntad y sugiere que la “otredad” no puede ser nunca eliminada por completo.

La pervivencia de elementos fantásticos en el *Bildungsroman* clásico indica, asimismo, que, pese al rechazo del irracionalismo por parte del pensamiento ilustrado, la subjetividad europea sigue sintiéndose atraída por el “mito”. El deseo de negar esta evidencia hace que la irracionalidad se proyecte sobre otros ámbitos ajenos al sujeto occidental, lo cual explicaría la asociación indirecta que se establece en algunos relatos entre el discurso fantástico y la experiencia colonial. En la novela de Dickens, por ejemplo, la primera aparición de Magwitch tiene lugar en un cementerio y, más tarde, cuando regresa de su exilio en Australia, el personaje es comparado con un fantasma (1965: 398; cap. 47). En *Jane Eyre*, la esposa de Rochester, de origen caribeño, es descrita como un “demonio” o un “duende” que acecha a la heroína con sus “visitas fantasmagóricas” (335-37; cap. 27) y se comporta como un vampiro: “She sucked the blood: she said she’d drain my heart” (242; cap. 20).

La utilización del mito para describir a los personajes vinculados con las colonias reproduce implícitamente los esquemas orientalistas que Said ha sacado a la luz, según los cuales debe establecerse una distinción entre el Occidente racional y un mundo oriental apegado a la fantasía, incapaz de alcanzar las cotas más altas del pensamiento científico. Esta argumentación, basada en

⁷⁹ Cf.: “[In *Wilhelm Meisters Lebrjahre*] the miraculous becomes a mystification without a hidden meaning, a strongly emphasized narrative element without real importance, a playful ornament without decorative grace” (Lukács 1978: 142).

⁸⁰ Cf.: “Each report of an apparition in *Great Expectations* contains reservations about its ‘objective’ reality” (Gallagher 1998).

la distinción tradicional entre el “Mito” y el “Logos”, ha sido empleada, por ejemplo, para atribuir el origen de la Filosofía a los griegos, en detrimento de las civilizaciones “orientales” (Bonnín Aguiló 1992: 25); o para defender la subordinación de las formas de pensamiento primitivas, distinguiendo entre la racionalidad propia del “hombre civilizado” y la superstición de los “salvajes”.⁸¹ No obstante, frente a la visión peyorativa del mito que predomina en las sociedades occidentales, existe una concepción bien distinta, que considera las experiencias fantásticas o sobrenaturales como instrumentos para alcanzar el conocimiento y reafirmar la identidad colectiva. En esta segunda acepción, el mito se identifica con el acervo cultural de la comunidad y suele estar unido a las tradiciones orales. Aun a riesgo de caer en un pensamiento esencialista, puede afirmarse que la idea del mito como algo valioso separa, en la mayor parte de los casos, a las antiguas colonias de los países occidentales. Desde este punto de vista, el rechazo del mito en el *Bildungsroman* (y en general en toda la tradición realista occidental) puede verse como una expresión equiparable al proceso por medio del cual el colonizador intenta convencer al nativo de la inferioridad de su propia cultura.

Un último factor aproxima el *Bildungsroman* al discurso imperialista: la analogía existente entre la estructura de este tipo de novela y el modelo de desarrollo lineal que propugna el historicismo —entendiendo aquí el término en su acepción historiográfica; esto es, como uno de los principales paradigmas occidentales acerca de la interpretación y ordenación de los hechos del pasado.⁸²

⁸¹ Para un tratamiento más detallado de esta cuestión véase Afzal-Khan (1993: 9, 22) y Osagie (1992: 8-10).

⁸² No voy a desarrollar aquí por extenso una argumentación destinada a justificar la relación entre el discurso histórico y el discurso literario, porque la creo innecesaria. Hay estudios muy conocidos que han establecido esta correlación de manera muy precisa. Uno de los autores que han prestado mayor atención a este asunto es Hayden White, a quien se recurrió también en el capítulo segundo. Como ya se esbozó entonces, la tesis fundamental de White es que el discurso literario y el discurso histórico se asemejan, porque ambos poseen una misma forma narrativa, que es impuesta a los acontecimientos. La forma narrativa, por tanto, no tiene carácter innato, ni surge espontáneamente a partir de los propios sucesos históricos, como argumentaban los pensadores historicistas. Uno de los ejemplos que ayudan a comprender mejor las teorías de White es el de la representación del Holocausto. Según White, más allá de consideraciones de tipo moral, no estamos obligados a retratar este suceso como una tragedia, sino que podríamos utilizar cualquier otra forma narrativa (por ejemplo, la comedia o la farsa), al igual que haríamos con una historia ficticia (1992: 37-53). El paralelismo entre la descripción histórica y la representación literaria del que habla White es equiparable a la afinidad que se intenta establecer aquí entre el *Bildungs-*

Ya se ha apuntado que el *Bildungsroman* posee una estructura finalista, en la que cada una de las etapas del aprendizaje del héroe constituye la base para una etapa posterior. Dos aspectos son de especial interés en esta definición. En primer lugar, al describir el aprendizaje del héroe mediante etapas sucesivas que se complementan entre sí para formar un todo homogéneo, el *Bildungsroman* incorpora la noción hegeliana de *Aufhebung*, como ha señalado Barney: "...[the protagonist's *Bildung*] follows the philosophical logic of *Aufhebung*, which defines the ability to absorb and transcend constitutive parts in forming a fully coherent, integral whole" (1993: 360).⁸³ El término *Aufhebung*, de difícil traducción, hace referencia a un proceso de evolución en el que cada etapa destruye la autonomía de la etapa anterior, pero preservando lo que en ella había de válido, de la misma forma que una planta destruye la semilla de la que procede para desarrollar la vida. Hegel y otros filósofos historicistas aplican este modelo de desarrollo al devenir histórico, argumentando además que la historia se orienta conforme a una teleología universal. La racionalidad que el historicismo reclama para la historia aparece en el *Bildungsroman* —éste sería el segundo aspecto a destacar— gracias a la existencia de un propósito educativo, que da sentido a todo lo que acontece. Al describir la evolución del héroe en una línea directa "from error to truth, from confusion to clarity, from uncertainty to certainty" (Tennyson 1968: 137), el *Bildungsroman* contribuye a la difusión de las tesis historicistas que ven el progreso como motor de la historia.

La tesis de que existe un progreso histórico universal, defendida por el historicismo, resulta claramente inadecuada si se pone en relación con los contextos coloniales. Los invasores europeos trataron de justificar el sometimiento de las poblaciones indígenas con el pretexto de que era necesario contribuir al progreso de las colonias. Sin embargo, como sugiere Homi Bhabha, la barbarie en la que degeneró el colonialismo nos lleva justamente a la conclusión contraria, poniendo en tela de juicio la idea de que la historia se ajuste a un

roman y el discurso historicista. Un análisis extremadamente claro de las objeciones que White y otros autores postestructuralistas invocan en relación con la historiografía tradicional puede encontrarse en el artículo que Jesús Benito Sánchez ha escrito sobre la subversión de la historia en las literaturas minoritarias (1995). Véanse en especial las páginas 30-34.

⁸³ La relación entre la evolución del protagonista del *Bildungsroman* y el concepto de *Aufhebung* es mencionada por Minden (1997: 280). Swales alude también a la conexión que existe entre el historicismo y el *Bildungsroman*, pero no especifica las implicaciones ideológicas que pueden derivarse de esta asociación (1978: 16).

esquema unitario de progreso y racionalidad (1994: 41-42). Más bien, como afirma Nietzsche, la historia debería concebirse como un proceso discontinuo marcado por un “ansia de poder” que conduce a la dominación de otros seres humanos (1989: 78). En un estudio reciente acerca del concepto occidental de la historia, Robert Young ha demostrado que las tesis historicistas pueden sostenerse tan sólo si se aparta de la historia a los países menos favorecidos. De ahí la célebre afirmación de Hegel, negando la existencia de una historia africana: “...at this point we leave Africa, not to mention it again. For it is no historical part of the world; it has no movement or development to exhibit”; una tesis que más tarde reproduce Marx con relación a la India: “Indian society has no history, at least no known history” (cit. en Young 1990: 176 n4).

Estas exclusiones confirman que el historicismo encubre una ideología represora, que resulta inaceptable para las culturas no occidentales, como ha observado repetidamente Said: “So far as Orientalism in particular and European knowledge of other societies in general have been concerned, historicism meant that one human history uniting humanity either culminated in or was observed from the vantage point of Europe, of the West...” (Said 1985: 22). De igual modo se ha pronunciado Deane, al aludir a la forma en que el historicismo vincula los conceptos de progreso histórico y progreso racial:⁸⁴

In the nineteenth century, the period in which European imperialism attained its fullest expansion, geographically and ideologically, a Hegelian philosophy of history was invoked to demonstrate that the task of completing human history had been passed on to the European nations ... History as a concept was enfolded with race; racial evolution and historical destiny were envisaged as ineluctable forces that marched together in the name of Progress toward the triumph of civilization. (1995: 355)

En definitiva, una vez más, nos encontramos ante un principio ideológico de carácter imperialista que tiene en el *Bildungsroman* una de sus manifestaciones narrativas más destacadas.

⁸⁴ Sobre el carácter opresor del discurso histórico y sobre su utilización para sojuzgar a los pueblos coloniales, véase también Ashcroft, Griffiths y Tiffin (1995: 355); Benito Sánchez (1995: 31-32); Gandhi (1998: 171); Hamilton (1996: 176); y White (1987: 34).

La posición central que el *Bildungsroman* ocupa en el contexto de la narrativa europea del siglo XIX convierte a este género en un observatorio privilegiado para estudiar las relaciones entre la literatura y la ideología colonialista. Durante los años en que los escritores europeos cultivan la novela de formación introducida por Goethe, asistimos al apogeo de los imperios coloniales, un fenómeno presagiado por los descubrimientos geográficos y científicos de la época renacentista, pero también, paradójicamente, por el humanismo liberal y reformista de los pensadores ilustrados. Y es que, en cierto sentido, tanto el *Bildungsroman* como el colonialismo moderno son fruto de un mismo ideario, una ideología ilustrada que aspira a extender el dominio de la razón por todos los confines del mundo. El sueño que concibe el joven Wilhelm al contemplar el tráfico mercantil de la ciudad acabará convirtiéndose en una pesadilla para millones de seres humanos, a los que se esclaviza, supuestamente, en su propio beneficio, a fin de que abandonen las tinieblas de la sinrazón. El examen minucioso de algunas de las novelas de formación publicadas durante la época clásica nos ha permitido adentrarnos en el lado oscuro de un discurso racionalista que, aún hoy, forma parte esencial de nuestra forma de percibir la realidad. Para que el proceso de aprendizaje de Jane, Wilhelm o Pip llegue a buen término, es necesario que Bertha, Mignon y Magwitch permanezcan en las sombras, o desaparezcan para siempre. En *Bildungsromane* como *Jane Eyre*, *Wilhelm Meisters Lehrjahre* y *Great Expectations* la llama de la razón acaba consumiendo a todos aquellos que interfieren en sus designios. De modo similar, los invasores europeos no cesarán hasta aniquilar a cuantos se oponen a sus intentos de llevar la luz del progreso a otros continentes. Tanto en el *Bildungsroman* clásico como en el discurso colonialista existe una conciencia de misión muy clara, que da sentido a todo lo que acontece. Sin embargo, a pesar de estas semejanzas, la relación entre ambos no es apreciable a simple vista. Como se ha dicho, los *Bildungsromane* de temática abiertamente colonial, como *Contarini Fleming* o *Kim*, no suelen proliferar durante el siglo XIX. Era preciso, por tanto, indagar en la relación en-

tre este género y la ideología colonial de manera menos directa, recurriendo a analogías y paralelismos más tenués. Este es el propósito que ha guiado las páginas precedentes.

En esta breve monografía he tratado de llevar a cabo un análisis del *Bildungsroman* en su forma clásica, prestando especial atención a los vínculos que pueden trazarse entre esta modalidad literaria y el discurso imperialista. Para ello he partido de algunas reflexiones previas sobre la naturaleza de los géneros literarios y su relación con el concepto de ideología. Como hemos visto al presentar una sinopsis histórica de la teoría de los géneros, esta disciplina muestra dos vertientes bien definidas, que se caracterizan por concebir su objeto de estudio bien como una sustancia natural, que permanece inalterada por factores geográficos y culturales, bien como un ente voluble, que refleja la influencia del devenir histórico y social. A pesar de los intentos por mantenerse al margen de los artefactos culturales, la pretensión de otorgar carácter universal a las formas literarias, identificándolas con el ámbito de lo natural, no logra contrarrestar la influencia de las ideologías. Inevitablemente, las nociones utilizadas por parte de los teóricos del género para llevar a cabo sus reflexiones críticas se entrecruzan con un pensamiento de tipo ideológico. Así sucede con las ideas evolucionistas de Symonds, Brunetière y Taine; con el enfoque taxonómico que se adopta a menudo en los escritos naturalistas; con la definición restrictiva de lo universal a partir de fuentes occidentales; o incluso con la propia idea de naturaleza, que ha sido puesta en ocasiones al servicio de preceptos racistas y eurocéntricos. La conclusión que puede extraerse de este intento fallido de generalización es que todas las formas literarias poseen una dimensión ideológica, que debe ser tomada en cuenta a la hora de llevar a cabo el estudio de un género. Para poner en práctica este estudio es preciso, asimismo, combinar el análisis abstracto de los rasgos propios del repertorio genérico correspondiente —tal como viene definido por la tradición crítica— con el examen de algunos de los textos en los que se manifiestan dichas características.

De acuerdo con estas directrices, la investigación sobre el *Bildungsroman* clásico desarrollada a lo largo de este trabajo se ha centrado, en primer lugar, en dilucidar los rasgos temáticos y formales del género, correlacionándolos después con una ideología de resonancias coloniales. Para determinar los elementos conformadores del *Bildungsroman* he acudido a los estudios que ya existían sobre el género, contrastando los resultados de estas investigaciones previas con el análisis de dos textos clásicos: *Wilhelm Meisters Lehrjahre* y *Great Expectations*. De esta forma, se han identificado los rasgos que aparecen de

manera recurrente en la mayoría de las obras literarias que suelen englobarse bajo la denominación de *Bildungsroman*.

El primero de ellos es la existencia de una evolución por parte del protagonista (generalmente un niño o un joven), que tiene lugar de acuerdo con determinados principios pedagógicos; fundamentalmente, el respeto a la libertad y a la autonomía del individuo, y la promoción de un desarrollo armónico y ordenado. En esta evolución desempeñan un papel importante las relaciones amorosas y el desplazamiento geográfico del protagonista, que le permite alejarse temporalmente del ámbito familiar, con vistas a desarrollar una personalidad autónoma e independiente. Generalmente, el aprendizaje del *Bildungsheld* es tutelado por uno o más personajes, que ejercen el papel de mentor; es decir, se ocupan de garantizar el bienestar material y espiritual del héroe, y se aseguran de que éste alcance un grado de madurez que haga posible su integración en la comunidad. Tanto el mentor como el resto de los personajes que aparecen en el *Bildungsroman* ocupan una posición subalterna con respecto al protagonista, cuyas peripecias personales acaparan la atención del lector, a expensas del contexto social y político en el que se desarrolla la acción de la novela.

Desde el punto de vista narrativo, el género requiere, normalmente, una cierta interacción entre el narrador (en primera o tercera persona) y el protagonista, la cual permite constatar al lector que el proceso de aprendizaje ha llegado a buen término. Con este fin, el narrador suele distanciarse de la perspectiva juvenil del héroe, que desaprueba por medio de la ironía. A pesar de esta distancia, no cabe hablar de una verdadera polifonía narrativa, ya que la voz correspondiente al “yo narrado” permanece casi siempre en un primer plano, siendo sustituida tan sólo de manera esporádica por la visión propia del narrador adulto. Otro de los rasgos característicos del *Bildungsroman* es la presencia de una estructura lineal y teleológica, en la que pueden apreciarse cuatro etapas principales: separación, iniciación, elección y retorno. La presencia del momento de la elección da prueba de la importancia que se otorga a la idea de libertad en el *Bildungsroman* clásico. Así, como se ha señalado, el mentor intenta persuadir al protagonista de la necesidad de que se integre en la sociedad adulta, pero lo hace de manera indirecta, respetando la autonomía del héroe y mostrándose tolerante con las transgresiones que éste comete durante sus años de aprendizaje.

Como se ha argumentado en distintos momentos de este trabajo, muchos de los rasgos típicos del *Bildungsroman* clásico son susceptibles de ser emparen-

tados con una ideología colonialista. En concreto, resulta posible establecer una correspondencia entre la progresión lineal y teleológica característica del *Bildungsroman* clásico y los sistemas historicistas que favorecieron el desarrollo del colonialismo europeo. Asimismo, cabe trazar una analogía entre la evolución que experimenta el protagonista del *Bildungsroman* y el proyecto civilizador que los colonizadores trataron de poner en práctica en las colonias. Este vínculo está relacionado con la influencia que ejerció la filosofía de la Ilustración sobre el ideal humanitario propio del concepto de *Bildung*, donde se reproduce la distinción kantiana entre aquellos individuos que han alcanzado “un grado de madurez suficiente” y aquellos otros que aún permanecen en un estado de inmadurez y que, por tanto, deben ser sometidos a la tutela de otros seres humanos. La misión civilizadora a la que se refiere Kant se pone de manifiesto en el *Bildungsroman* clásico a través del dirigismo encubierto del mentor, quien, como se ha dicho, trata de interpelar al protagonista para que renuncie a su rebeldía juvenil y acate los valores sociales dominantes. Con este propósito, el mentor recurre, sobre todo, a mecanismos subrepticios, como la utilización de modelos discursivos que transmitan los valores en los que se pretende iniciar al héroe, o que muestren las consecuencias negativas que podría acarrear el mantenimiento de una actitud díscola.

En tercer lugar, se puede relacionar el tema de la movilidad geográfica, que aparece a menudo en el *Bildungsroman* clásico, con la necesidad de formar sujetos emprendedores, que estuviesen dispuestos a viajar a territorios lejanos en busca de mejoras económicas y profesionales, de acuerdo con los ideales propios del capitalismo mercantil en el que se asentó el colonialismo europeo. La existencia de un vínculo entre el *ethos* colonialista y la construcción de la subjetividad del *Bildungsbeld* se manifiesta, además, en la difusión narrativa de los valores burgueses de racionalismo, positivismo e individualismo, que presidieron el proceso de aculturación de los sujetos colonizados. La naturaleza individualista del *Bildungsroman* es perceptible en algunos de los aspectos ya mencionados, como la presencia del momento de la elección, la escasa relevancia que tienen los acontecimientos sociales y políticos, y la posición central que ocupa el héroe en relación con otros personajes. La propagación de un modo de pensamiento racionalista se aprecia, por su parte, en la descripción peyorativa de los acontecimientos fantásticos y sobrenaturales, que suelen ocupar un lugar tangencial en la narración.

La marginación del mundo fantástico, típica de la novela realista occidental, forma parte de un intento más amplio de ignorar determinadas formas de subjetividad, con el fin de mantener la ilusión de un yo unitario. Desde este

punto de vista, el *Bildungsroman* responde a las tesis lacanianas, según las cuales la represión de la “otredad” constituye el corolario del proceso de construcción del sujeto. Además de en la contención del discurso fantástico, la represión de la “otredad” se manifiesta en varios aspectos adicionales, como los siguientes: a) en los esfuerzos del *Bildungsheld* por controlar sus impulsos homoeróticos; b) en la omisión de la temática colonialista; c) en la eliminación de aquellos personajes que se oponen a los valores sobre los que se pretende hacer gravitar el proceso de *Bildung*; y d) desde una perspectiva formal, en el intento de limitar la interacción entre el narrador y el protagonista, con el fin de crear un relato coherente, que contribuya a evitar la sensación de que existe una división en la mente del héroe.

Las afinidades que el *Bildungsroman* clásico mantiene con una ideología imperialista hacen que la utilización de este género fuera del contexto europeo resulte, cuando menos, problemática. Sin embargo, como se ha apuntado anteriormente, son numerosos los autores procedentes de las antiguas colonias que recurren a esta forma literaria para narrar las experiencias de sus naciones, tanto durante el periodo de ocupación extranjera como en los años posteriores a la independencia. Este fenómeno requiere ser estudiado en el futuro, a fin de determinar los motivos que inducen a estos escritores a utilizar un género que, en parte, encarna los ideales de sus antiguos opresores. Los resultados de esta nueva investigación, que verá la luz en próximas fechas, complementarán las conclusiones a las que he llegado en esta monografía, permitiendo determinar si los *Bildungsromane* postcoloniales son una mera continuación del modelo clásico descrito en las páginas precedentes; o si por el contrario se desvían de este modelo de forma significativa, introduciendo innovaciones formales y temáticas acordes con los valores culturales de las sociedades postcoloniales, así como con las tradiciones literarias que existían en las colonias antes de la llegada de los colonizadores europeos.

OBRAS PRIMARIAS

- Achebe, Chinua. *Things Fall Apart*. 1983a (1959). Nueva York: Ballantine Books.
- Brontë, Charlotte. 1966 (1847). *Jane Eyre*. Londres: Penguin.
- Dickens, Charles. 1965 (1861). *Great Expectations*. Londres: Penguin.
- Disraeli, Benjamin. 1845 (1832). *Contarini Fleming: A Psychological Romance*. Londres: Longmans, Green and Co.
- Goethe, Johann Wolfgang von. [1967] (1795). *Wilhelm Meister*. Barcelona: Sopena.
- Lamming, George. 1970 (1953). *In the Castle of My Skin*. Nueva York: Collier Books.

BIBLIOGRAFÍA CRÍTICA

- Abad, Francisco. 1981. *Géneros literarios*. Barcelona: Salvat.
- Achebe, Chinua. 1983b. "The Nature of the Individual and His Fulfillment." *The Colonial and the Neo-Colonial Encounters in Commonwealth Literature*. Ed. H. H. Anniah Gowda. Mysore: University of Mysore Press. 205-215.
- . 1990a. "Colonialist Criticism." *Hopes and Impediments. Selected Essays*. Nueva York: Anchor Books y Doubleday. 68-90.
- . 1990b. "The Writer and His Community." *Hopes and Impediments. Selected Essays*. Nueva York: Anchor Books y Doubleday. 47-61.
- Afzal-Khan, Fawzia. 1993. *Cultural Imperialism and the Indo-English Novel: Genre and Ideology in R. K. Narayan, Anita Desai, Kamala Markandaya, and Salman Rushdie*. Pensilvania: Pennsylvania University Press.
- Althusser, Louis. 1989. "Ideología y aparatos ideológicos del Estado." *La filosofía como arma de la revolución*. 18º ed. Madrid: Siglo XXI. 102-151.
- Amorós, Andrés. 1979. *Introducción a la literatura*. Madrid: Castalia.

- Amrine, Frederick. 1987. "Rethinking the 'Bildungsroman.'" *Michigan Germanic Studies* 13.2 (otoño): 119-139.
- Aristóteles. 1985. *Poética*. Buenos Aires: Leviatán.
- Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths, y Helen Tiffin. 1989. *The Empire Writes Back. Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. Londres y Nueva York: Routledge.
- . (eds.) 1995. *The Post-Colonial Studies Reader*. Londres y Nueva York: Routledge.
- . 1998. *Key Concepts in Post-Colonial Studies*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Azim, Firdous. 1993. *The Colonial Rise of the Novel*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Baguley, David. 1984. "Reluctant Thematologists: Some Recent French Genre Theorists." *Essays in Poetics* 9.2 (septiembre): 1-23.
- Bakhtin, Mikhail. 1985. "La novela de educación y su importancia en la historia del realismo." *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI. 200-247.
- . 1988. *Problemas de la poética de Dostoievsky*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bakhtin, Mikhail, y Pavel N. Medvedev. 1985. *The Formal Method in Literary Scholarship. A Critical Introduction to Sociological Poetics*. Londres y Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Barney, Richard A. 1993. "Subjectivity, the Novel and the *Bildung* Blocks of Critical Theory." *Genre* 26.4 (invierno): 359-375.
- Beebe, Maurice. 1964. *Ivory Towers and Sacred Fountains. The Artist as Hero in Fiction from Goethe to Joyce*. Nueva York: New York University Press.
- Beebe, Thomas O. 1994. *The Ideology of Genre. A Comparative Study of Generic Instability*. University Park, Pensilvania: The Pennsylvania State University Press.
- Benito Sánchez, Jesús. 1995. "Novels of Memory: The Subversion of History in Ethnic Literature." *Fiction and Ethnicity in Northamerica. Problems of History, Genre and Assimilation*. Ed. Aitor Ibarrola. Bilbao: Uncilla Press. 29-43.
- Bhabha, Homi. 1994. *The Location of Culture*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Bhatia, Vijay K. 1997. "The Power and Politics of Genre." *World Englishes* 16.3: 359-371.
- Bishop, Alan J. 1995. "Western Mathematics: The Secret Weapon of Cultural Imperialism." *The Post-Colonial Studies Reader*. Eds. Bill Ashcroft, Gareth Griffiths y Helen Tiffin. Londres y Nueva York: Routledge. 71-76.
- Boehmer, Elleke. 1995. *Colonial and Postcolonial Literature: Migrant Metaphors*. Oxford y Nueva York: Oxford University Press.

- Bolongaro, Eugenio. 1992. "From Literariness to Genre: Establishing Foundations for a Theory of Literary Genres." *Genre* 25.2 y 25.3 (verano y otoño): 277-313.
- Bonnín Aguiló, Francisco. 1992. *La historia de la filosofía y sus orígenes*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Bové, Paul. 1995. "Discourse." *Critical Terms for Literary Study*. Eds. Frank Lentricchia y Thomas McLaughlin. 2ª ed. Chicago y Londres: The University of Chicago Press. 50-65.
- Brooke-Rose, Christine. 1988. "Géneros históricos/Géneros teóricos. Reflexiones sobre el concepto de lo Fantástico en Todorov." *Teoría de los géneros literarios*. Comp. Miguel A. Garrido Gallardo. Madrid: Arco Libros. 49-72.
- Brooks-Davies, Douglas. 1989. *Great Expectations*. Londres: Penguin.
- Brunetière, Ferdinand. 1947. *El carácter esencial de la literatura francesa*. Buenos Aires: Espasa-Calpe Argentina.
- Buckley, Jerome Hamilton. 1974. *Season of Youth: The Bildungsroman from Dickens to Golding*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Butcher, Margaret K. 1982. "From *Maurice Guest* to *Martha Quest*: The Female Bildungsroman in Commonwealth Literature." *World Literature Written in English* 21.2: 254-262.
- Cabo Aseguiñolaza, Fernando. 1992. *El concepto de género y la literatura picaresca*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Calder, Angus. 1965. "Introduction." *Great Expectations*. Londres: Penguin. 11-29.
- Calvo Serraller, Francisco. 1990. *La novela del artista. Imágenes de ficción y realidad social en la formación de la identidad artística contemporánea, 1830-1850*. Madrid: Mondadori.
- Campbell, Joseph. 1968. *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Castle, Gregory. 1989. "The Book of Youth: Reading Joyce's Bildungsroman." *Genre* 22.1 (primavera): 21-40.
- Cobley, Evelyn. 1988. "Mikhail Bakhtin's Place in Genre Theory." *Genre* 31.3 (otoño): 321-338.
- Cocalis, Susan L. 1978. "The Transformation of *Bildung* from an Image to an Ideal." *Monatshefte für deutschen Unterricht, deutsche Sprache und Literatur* 70.4 (invierno): 399-413.
- Cohen, Ralph. 1986. "History and Genre." *Neohelicon* 13.2: 87-105.

- Chinweizu, Onwuchekwa Jemie, e Ihechukwu Madubuike. 1985. *Toward the Decolonization of African Literature. African Fiction and Poetry and Their Critics*. Londres, Boston, Melbourne y Henley: KPI.
- De Aguiar e Silva, Vítor Manuel. 1986. *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos.
- Deane, Seamus. 1995. "Imperialism/Nationalism." *Critical Terms for Literary Study*. Eds. Frank Lentricchia y Thomas McLaughlin. 2ª ed. Chicago y Londres: The University of Chicago Press. 354-369.
- Dubrow, Heather. 1982. *Genre*. Londres y Nueva York: Methuen.
- Erwin, Lee. 1993-94. "The Re-Vision of History in the West Indian *Bildungsroman*." *World Literature Written in English* 33.2 y 34.1: 90-101.
- Fanon, Frantz. 1971. *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Felski, Rita. 1989. *Beyond Feminist Aesthetics. Feminist Literature and Social Change*. Harvard, Massachusetts: Harvard University Press.
- Fernández Vázquez, José Santiago. 1997. "La construcción del sujeto artístico en *Dangerous Love* de Ben Okri." *El discurso artístico en Oriente y Occidente: Semejanzas y contrastes*. Eds. José Luis Caramés Lage, Carmen Escobedo de Tapia y Jorge Luis Bueno Alonso. Vol. 1. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. 403-415.
- Foley, Barbara. 1993. *Radical Representations. Politics and Form in US Proletarian Fiction. 1929-1941*. Durham y Londres: Duke University Press.
- Foucault, Michel. 1970. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- . 1985. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.
- . 1991. "What is Enlightenment?" *The Foucault Reader*. Ed. Paul Rabinow. Nueva York: Pantheon Books. 32-50.
- Fowler, Alastair. 1982. *Kinds of Literature: An Introduction to the Theory of Genres and Modes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Fraiman, Susan. 1993. "Is There a Female Bildungsroman?" *Unbecoming Women. British Women Writers and the Novel of Development*. Nueva York: Columbia University Press. 1-31.
- Gallagher, Catherine. 1998. "The Novel and Other Discourses of Suspended Disbelief." *School of Criticism and Theory. Center for the Humanities*. Cornell University, Ithaca. 2 julio, s. p.
- Gandhi, Leela. 1998. *Postcolonial Theory. A Critical Introduction*. Nueva York: Columbia University Press.
- Garasa, Delfín Leocadio. 1969. *Los géneros literarios*. Buenos Aires: Editorial Columbia.
- García Berrio, Antonio. 1994. *Teoría de la literatura. La construcción del significado poético*. Madrid: Cátedra.

- García Berrio, Antonio, y Javier Huerta Calvo. 1992. *Los géneros literarios: sistema e historia*. Madrid: Cátedra.
- Garrido, Gallardo. Miguel A. 1988. "Una vasta paráfrasis de Aristóteles." *Teoría de los géneros literarios*. Comp. Miguel A. Garrido Gallardo. Madrid: Arco Libros. 9-27.
- Genette, Gérard. 1972. *Narrative Discourse. An Essay in Method*. Ithaca: Cornell University Press.
- . 1988. "Géneros, 'tipos', modos." *Teoría de los géneros literarios*. Comp. Miguel A. Garrido Gallardo. Madrid: Arco Libros. 183-233.
- Gerhart, Mary. 1992. *Genre Choices. Gender Questions*. Norman y Londres: University of Oklahoma Press.
- Hamilton, Paul. 1996. *Historicism*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Hardin, James. 1991. "Introduction." *Reflection and Action. Essays on the Bildungsroman*. Columbia, Carolina del Sur: University of South Carolina Press. ix-xxvii.
- Hernadi, Paul. 1972. *Beyond Genre. New Directions in Literary Classification*. Ithaca y Londres: Cornell University Press.
- . 1978. *Teoría de los géneros*. Barcelona: Antoni Bosch.
- . 1988. "Orden sin fronteras: últimas contribuciones a la teoría del género en los países de habla inglesa." *Teoría de los géneros literarios*. Comp. Miguel A. Garrido Gallardo. Madrid: Arco Libros. 73-94.
- Hirsch, Marianne. 1979. "The Novel of Formation as Genre: Between Great Expectations and Lost Illusions." *Genre* 12.3 (otoño): 293-311.
- Hovet, Grace Ann. 1990. "Initiation Stories: Narrative Structure and Career Planning." *Mosaic. A Journal for the Interdisciplinary Study of Literature* 23.2 (primavera): 17-27.
- Howe, Susanne. 1966. *Wilhelm Meister and His English Kinsmen. Apprentices to Life*. Ithaca: Cornell University Press.
- Hume, David. 1986. *Tratado de la naturaleza humana*. 2 vols. San José, Costa Rica: Universidad Autónoma de Centro América.
- Jameson, Fredric. 1981. *The Political Unconscious. Narrative as a Socially Symbolic Act*. Ithaca: Cornell University Press.
- . 1992. "De la sustitución de importaciones literarias y culturales en el Tercer Mundo: El caso del testimonio." *Revista de crítica literaria latinoamericana* 18.36 (2º semestre): 117-133.
- Jauss, Hans Robert. 1982. *Toward an Aesthetic of Reception*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Jost, François. 1983. "Variation of a Species: The Bildungsroman." *Symposium. A Quarterly Journal in Modern Foreign Literatures* 37.2 (verano): 125-146.

- Julien, Eileen. 1992. *African Novels and the Question of Orality*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- Kant, Immanuel. 1959. "What is Enlightenment?" *Foundations of the Metaphysics of Morals and "What is Enlightenment?"*. Indianapolis y Nueva York: The Liberal Arts Press. 85-92.
- Kent, Thomas. 1983. "The Classification of Genres." *Genre* 16.1 (primavera): 1-20.
- Kessen, William. 1983. "The Child and Other Cultural Inventions." *The Child and Other Cultural Inventions*. Eds. Frank S. Kessel y Alexander W. Siegel. Nueva York: Praeger. 26-47.
- Kester, Gunilla Theander. 1995. *Writing the Subject. Bildung and the African American Text*. Nueva York: Peter Lang.
- Kirpal, Viney. 1988. "What is the Modern Third World Novel?" *Journal of Commonwealth Literature* 23.1: 144-156.
- Koepke, Wulf. 1990. "Quest, Illusion, Creativity, Maturity, and Resignation: The Questionable Journey of the Protagonist of the *Bildungsroman*." *Helios* 17.1 (primavera): 129-143.
- Kontje, Todd. 1987. "The German *Bildungsroman* as Metafiction: Artistic Autonomy in the Public Sphere." *Michigan Germanic Studies* 13.2 (otoño): 140-155.
- . 1993. *The German Bildungsroman: History of a National Genre*. Columbia: Camden House.
- Labovitz, Esther Kleinbord. 1986. *The Myth of the Heroine. The Female Bildungsroman in the Twentieth Century. Dorothy Richardson, Simone de Beauvoir, Doris Lessing, Christa Wolf*. Nueva York: Peter Lang.
- Lambropoulos, Vassilis. 1993. *The Rise of Eurocentrism. Anatomy of Interpretation*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Larson, Charles. 1992. "The Power of Hunger." *The World and I* (marzo): 383-387.
- . 1995. "Heroic Ethnocentrism. The Idea of Universality in Literature." *The Post-Colonial Studies Reader*. Eds. Bill Ashcroft, Gareth Griffiths y Helen Tiffin. Londres y Nueva York: Routledge. 62-65.
- Leitch, Vincent B. 1991. "(De)Coding (Generic) Discourse." *Genre* 24.1 (primavera): 83-98.
- Leseur, Geta. 1995. *Ten is the Age of Darkness: the Black Bildungsroman*. Columbia, Missouri: University of Missouri Press.
- Lima, María Helena. 1993a. "Decolonizing Genre: Caribbean Women Writers and the *Bildungsroman*." Tesis doctoral. University of Maryland College Park, s. p.

- . 1993b. "Decolonizing Genre: Jamaica Kincaid and the *Bildungsroman*." *Genre* 26.4 (invierno): 431-459.
- . 1993c. "Revolutionary Developments: Michelle Cliff's 'No Telephone to Heaven' and Merle Collins's 'Angel'" *Ariel. A Review of International English Literature* 24.1 (enero): 35-56.
- Lindsay, Louis. 1981. *The Myth of a Civilizing Mission: British Colonialism and the Politics of Symbolic Manipulation*. Jamaica: Institute of Social and Economic Research, University of the West Indies.
- Loomba, Ania. 1998. *Colonialism/Postcolonialism*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Lukács, Georg. 1978. *The Theory of the Novel. A Historico-Philosophical Essay on the Forms of Great Epic Literature*. Londres: Merlin Press.
- Macherey, Pierre. 1978. *A Theory of Literary Production*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Mahoney, Dennis F. 1991. "The Apprenticeship of the Reader: The Bildungsroman of the 'Age of Goethe.'" *Reflection and Action. Essays on the Bildungsroman*. Ed. James Hardin. Columbia, Carolina del Sur: University of South Carolina Press. 97-117.
- Marcus, Mordecai. 1960. "What is an Initiation Story?" *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 19.2 (invierno): 221-228.
- Martín Jiménez, Alfonso. 1993. *Mundos del texto y géneros literarios*. La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- Martini, Fritz. 1991. "Bildungsroman –Term and Theory." *Reflection and Action: Essays on the Bildungsroman*. Columbia, Carolina del Sur: University of South Carolina Press. 1-25.
- Mickelsen, David. 1986. "The *Bildungsroman* in Africa. The Case of *Mission Terminée*." *The French Review* 59.3: 418-427.
- Midalía, Susan. 1996. "The Contemporary Female *Bildungsroman*: Gender, Genre and the Politics of Optimism." *Westerly* (otoño): 89-104.
- Minden, Michael. 1997. *The German Bildungsroman. Incest and Inheritance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mitchell, Breon. 1976. "A Portrait and the *Bildungsroman* Tradition." *Approaches to Joyce's Portrait*. Ed. T. F. Stanley. Ann Arbor, Michigan: UMI 1994. 61-76.
- Mora, Gabriela. 1985. "El *bildungsroman* y la experiencia latinoamericana. La pájara pinta de Albalucía Ángel." *La sartén por el mango. Encuentro de escritoras latinoamericanas*. Eds. Patricia Elena González y Eliana Ortega. Río Piedras, Puerto Rico: Ediciones Huracán. 71-81.
- Moretti, Franco. 1987. *The Way of the World: The Bildungsroman in European Culture*. Londres: Verso.

- Morris, Christopher D. 1996. "The Bad Faith of Pip's Bad Faith: Deconstructing *Great Expectations*." *Charles Dickens*. Ed. Steven Connor. Londres y Nueva York: Longman. 76-90.
- Nietzsche, Friedrich. 1989. *On the Genealogy of Morals*. Nueva York: Vintage Books.
- Obiechina, Emmanuel. 1975. *Culture, Tradition and Society in the West African Novel*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osagie, Oyunolu Folayan. 1992. "Technologies of Myth and the Inscription of Subjectivity: Reading Bessie Head's *A Question of Power* and Toni Morrison's *Beloved*." Tesis doctoral. Cornell University, s. p.
- Peterson, Carla L. 1986. *The Determined Reader. Gender and Culture in the Novel from Napoleon to Victoria*. New Brunswick, Nueva Jersey: Rutgers University Press.
- Postman, Neil. 1982. *The Disappearance of Childhood*. Nueva York: Delacorte Press.
- Redfield, Marc. 1996. *Phantom Formations. Aesthetic Ideology and the Bildungsroman*. Ithaca y Londres: Cornell University Press.
- Richetti, John. (ed.) (1994). *The Columbia History of the British Novel*. Nueva York: Columbia University Press.
- Rodríguez Fontela, María de los Ángeles. 1996. *La novela de autoformación. Una aproximación teórica e histórica al "Bildungsroman" desde la narrativa española*. Oviedo y Kassel: Universidad de Oviedo y Edition Reichenberger.
- Rodríguez Pequeño, Mercedes. 1991. *Los formalistas rusos y la teoría de los géneros literarios*. Madrid: Ediciones Júcar.
- Rollin, Bernard E. 1988. "Naturaleza, convención y teoría del género." *Teoría de los géneros literarios*. Comp. Miguel A. Garrido Gallardo. Madrid: Arco Libros. 129-153.
- Rose, Peter W. 1992. *Sons of the Gods, Children of the Earth. Ideology and Literary Form in Ancient Greece*. Ithaca y Londres: Cornell University Press.
- Rosmarin, Adena. 1985. *The Power of Genre*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Ryan, Marie-Laure. 1988. "Hacia una teoría de la competencia genérica." *Teoría de los géneros literarios*. Comp. Miguel A. Garrido Gallardo. Madrid: Arco Libros. 253-301.
- Said, Edward. 1978. *Orientalism*. Londres: Penguin.
- . 1985. *Beginnings. Intention and Method*. Nueva York: Columbia University Press.
- . 1994. *Culture and Imperialism*. Nueva York: Vintage Books.
- Saine, Thomas P. 1991. "Was *Wilhelm Meisters Lehrjahre* Really Supposed to Be a Bildungsroman?" *Reflection and Action. Essays on the Bildungsroman*. Ed.

- James Hardin. Columbia, Carolina del Sur: University of South Carolina Press. 118-141.
- Sammons, Jeffrey. 1981. "The Mystery of the Missing *Bildungsroman*, or What Happened to Wilhelm Meister's Legacy?" *Genre* 14: 229-246.
- . 1991. "The *Bildungsroman* for Nonspecialists: An Attempt at a Clarification." *Reflection and Action. Essays on the Bildungsroman*. Ed. James Hardin. Columbia, Carolina del Sur: University of South Carolina Press. 26-45.
- Sarlo, Beatriz, y Carlos Altamirano. 1993. *Conceptos de sociología literaria*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Schaeffer, Jean-Marie. 1988. "Del texto al género. Notas sobre la problemática genérica." *Teoría de los géneros literarios*. Comp. Miguel A. Garrido Gallardo. Madrid: Arco Libros. 155-179.
- Schoene-Harwood, Berthold. 1999. "Beyond (T)race: *Bildung* and Proprioception in Meera Syal's *Anita and Me*." *The Journal of Commonwealth Literature* 34.1: 159-168.
- Shaffner, Randolph P. 1984. *The Apprenticeship Novel. A Study of the "Bildungsroman" as a Regulative Type in Western Literature with a Focus on Three Classic Representatives by Goethe, Maugham, and Mann*. Nueva York: Peter Lang.
- Smith, Marielle Christina. 1995. "The Fathers of the German *Bildungsroman*." Tesis doctoral. Cambridge, Massachusetts: Harvard University, s. p.
- Spang, Kurt. 1996. *Géneros literarios*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 1996. "Three Women's Texts and a Critique of Imperialism." *A Practical Reader in Contemporary Literary Theory*. Eds. Peter Brooker y Peter Widdowson. Londres: Prentice Hall y Harvester Wheatsheaf. 133-143.
- Spurr, David. 1993. *The Rhetoric of Empire. Colonial Discourse in Journalism, Travel Writing, and Imperial Administration*. Durham y Londres: Duke University Press.
- Steincke, Hartmut. 1991. "The Novel and the Individual. The Significance of Goethe's *Wilhelm Meister* in the Debate about the *Bildungsroman*." *Reflection and Action. Essays on the Bildungsroman*. Ed. James Hardin. Columbia, Carolina del Sur: University of South Carolina Press. 69-96.
- Suleiman, Susan Rubin. 1983. *Authoritarian Fictions. The Ideological Novel as a Literary Genre*. Nueva York: Columbia University Press.
- Swales, Martin. 1978. *The German Bildungsroman from Wieland to Hesse*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.
- . 1979. "The German *Bildungsroman* and 'The Great Tradition.'" *Comparative Criticism. A Yearbook*. Ed. Elinor Shaffer. Cambridge: Cambridge University Press. 91-105.
- Taine, Hippolyte. 1960. *Filosofía del arte*. Barcelona: Editorial Iberia.

- Tallis, Raymond. 1988. *Not Saussure: A Critique of Post-Saussurean Literary Theory*. Londres: Macmillan.
- Tennyson, G. B. 1968. "The *Bildungsroman* in Nineteenth-Century English Literature." Eds. Rosario P. Armato y John M. Spalek. *Medieval Epic to the "Epic Theater" of Brecht*. Los Ángeles: University of Southern California Press. 135-146.
- Thomas, R. George. 1964. *Charles Dickens: Great Expectations*. Londres: Edward Arnold.
- Tiffin, Chris, y Alan Lawson. 1994. "Introduction: The Textuality of Empire." *De-Scribing Empire. Post-colonialism and Textuality*. Londres y Nueva York: Routledge. 1-11.
- Tobin, Robert. 1993. "Healthy Families: Medicine, Patriarchy, and Heterosexuality in Eighteenth-Century German Novels." *Impure Reason. Dialectic of Enlightenment in Germany*. Eds. W. Daniel Wilson y Robert C. Holub. Detroit: Wayne State University Press. 48-64.
- Todorov, Tzvetan. 1981. *Introducción a la literatura fantástica*. 2ª ed. México: Premia Editora.
- . 1988. "El origen de los géneros." *Teoría de los géneros literarios*. Comp. Miguel A. Garrido Gallardo. Madrid: Arco Libros. 31-48.
- Usandizaga, Aránzazu. 1997. "Functions of the Female *Künstlerroman*." *Living with America, 1946-1996*. Eds. Cristina Giorcelli y Rob Kroes. Amsterdam: VU University Press. 243-258.
- Wallace, Jo-Ann. 1994. "De-Scribing *The Water-Babies*. 'The Child' in Post-Colonial Theory." *De-Scribing Empire. Post-colonialism and Textuality*. Eds. Chris Tiffin y Alan Lawson. Londres y Nueva York: Routledge. 171-184.
- Wangari wa Nyatetú-Waigwa. 1996. *The Liminal Novel. Studies in the Francophone-African Novel as Bildungsroman*. Nueva York: Peter Lang.
- Wartofsky, Marx. 1983. "The Child's Construction of the World and the World's Construction of the Child: From Historical Epistemology to Historical Psychology." *The Child and Other Cultural Inventions*. Eds. Frank S. Kessel y Alexander W. Siegel. Nueva York: Praeger. 188-223.
- Watt, Ian. 1964. *The Rise of the Novel. Studies in Defoe, Richardson and Fielding*. Berkeley y Los Ángeles: University of California Press.
- Wellek, René, y Austin Warren. 1963. *Theory of Literature*. Londres: Penguin.
- White, Hayden. 1987. *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation*. Baltimore y Londres: The John Hopkins University Press.
- . 1992. "Historical Emplotment and the Problem of Truth." *Probing the Limits of Representation. Nazism and the Final Solution*. Ed. Saul Friedlander. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 37-53.

- Williams, Raymond. 1976. *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society*. Nueva York: Oxford University Press.
- Young, Robert J. C. 1990. *White Mythologies. Writing History and the West*. Londres y Nueva York: Routledge.
- . 1995. "Foucault on Race and Colonialism." *New Formations* 25 (verano): 57-65.