

Bildungsroman: formación y prácticas ejercitantes.

Andrés Ricardo Malaver Toloza

Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación.

Director

Aliex Trujillo García.

Bogotá, D.C., 2024.

*Y ahora que no nos falta de nada, ¿a alguno de nosotros se le ha ocurrido hacer algo para
ejercitarse y perfeccionarse?*

Los años de aprendizaje de Wilhem Meister, Johann Wolfgang Von Goethe.

*Una tesis que a todos nos concierne sería la que dice que siempre hay un margen de
maniobra que apunta hacia arriba.*

Has de cambiar tu vida, Peter Sloterdijk.

Tabla de contenidos

Introducción -----	4
Acerca de la formación-----	18
Bildunsroman-----	31
Sloterdijk, sobre ejercicios-----	43
Análisis de <i>Bajo la Rueda</i> -----	58
Análisis de <i>Las tribulaciones del estudiante Torles</i> -----	74
Conclusiones -----	89

Introducción

Esta investigación toma un sesgo particular respecto a la formación, por ello se pregunta sobre dicho concepto desde una posición específica, al margen de lemas administrativos, económicos o teológicos, también guardando distancia de otros términos, como aprendizaje o crecimiento. Esta es la razón por la cual se induce a optar por una comprensión pedagógica, y luego se estudia el asunto tomando como referencia dos novelas literarias.

Ahora bien, no es todavía inequívoco lo que designa Bildung y su traducción. Basta con echar una ojeada rápida a dos documentos de carácter institucional: en el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 de la ONU, relacionado con la Educación, aparece el término para aludir a programas profesionales y técnicos, a la cualificación de docentes en los países de desarrollo, a la posibilidad de acceso igualitario de grupos vulnerables, minoritarios o indígenas (Organización de las Naciones Unidas, 2018). En la Ley General de Educación de Colombia aparece formación superando las 90 entradas, algunas veces se asemeja a objetivo, también al fin que se debe perseguir en cada uno de los niveles establecidos o como término para procurar integralidad (Ley 115 de 1994).

A pesar de la confusión reinante debido a una labor poco rigurosa de delimitación se debe admitir que los conceptos son excluyentes, es decir, en estos se integran algunas ideas, pero se descartan otras. Así, valdría la pena preguntarse sobre la formación, que contemporáneamente ha llegado a convertirse en un prefijo seductor para programas y propuestas que se escuchan constantemente: discursos que atienden a la formación para el trabajo y la industria, formación para la paz, el perdón o la reconciliación, por mencionar algunas.

Inicialmente, con el ánimo de establecer alguna claridad, se dirá que la formación procede de la tradición pedagógica alemana (Noguera, 2012) y que han sido bastos los aportes y contribuciones que desde distintos frentes se han presentado, pues la reflexión alrededor de Bildung ha cobijado el despliegue de las potencialidades humanas internas, el sello indeleble que deja la escuela a quienes asisten a ella y que se prolonga luego en la sociedad, la manera en que el conocimiento coadyuva a dejar a un lado la ignorancia para alcanzar la luz y demás.

Pero, Horlacher (2014) llama la atención respecto a una confusión que precisa ser estimada con detenimiento, siguiendo lo que antes se venía presentando: ni crianza, ni enseñanza, tampoco instrucción, preparación o capacitación equivalen semánticamente a Bildung. La misma autora afirma que no es legítimo consentir usos indiscriminados e iguales entre dicho concepto y los anteriormente mencionados. No obstante, admite que Bildung ha llegado a cruzarse con problemas del tiempo presente, de ahí que haya superado sus primeras huellas que pueden rastrearse cerca a la Edad Media, al igual que sus posteriores trayectorias, lo que vuelve harto problemático una definición concluyente.

Según Michel Fabre (2011), profesor de filosofía de la educación en la Universidad de Nantes, el origen del Bildung se encuentra en la mística medieval por medio del *imago Dei*: el hombre lleva en sí la idea de un ser supremo, lo cual le obliga a intentar desarrollarla en él. La sentencia evoluciona en el siglo XVIII bajo la influencia de Herder y Wilhelm von Humboldt, quienes separan progresivamente el concepto de Bildung del antiguo concepto de forma exterior natural, y lo asocian con la *Kultur*. Esta espiritualización implica que el sujeto solo puede realizarse saliendo de sí mismo, alienándose en sus obras y experimentándose para reencontrarse.

Hans-Georg Gadamer (1993) examina el mismo presupuesto: señala que para delimitar el concepto ha permeado una vieja tradición según la cual el hombre “lleva en su alma la imagen de Dios” (p.39), a partir de la cual fue creado y, en tal sentido, debe dirigirse a reconstruir esa imagen para sí. Siguiendo esta premisa, se añade que la formación ha sido al menos en parte signada por el eje teológico, aunque en distintas épocas se ha asociado formación al ascenso de la humanidad por medio de creaciones humanas, por ejemplo el lenguaje o las costumbres.

Lo anteriormente dicho resulta relevante porque en el marco de lo que se conoce como las ciencias del espíritu queda cada vez más relegada la idea de una formación natural, aquella referida a las extremidades físicas del individuo, o al relieve y apariencia de un territorio. La secularización del término se acopla al amplio horizonte de lo cultural. Sea como fuere, el concepto será entendido como algo de segundo orden: una suerte de tarea que el sujeto ha de llevar a cabo y que encierra la labor de ocuparse de sí mismo. Gadamer (1993) sigue las pisadas de Hegel y Kant al respecto.

Conviene destacar por ejemplo las palabras en el texto de *Pedagogía*, publicado por primera vez en 1803: “Se encuentran muchos gérmenes en la humanidad; y a nosotros nos toca desarrollarlos, desplegar nuestras disposiciones naturales (...)” (Kant, 1983, p.33). En la página siguiente sostiene que la Providencia desea que el hombre realice un esfuerzo para tomar las riendas de su destino: “yo te he provisto de todas las disposiciones para el bien. A ti te toca desenvolverlas, y, por tanto, depende de ti mismo tu propia dicha o desgracia (...)” (p.34). Con todo, las palabras antes citadas no hay que tomarlas como una renuncia a la conducción o guía de los otros en la marcha hacia la conquista de un individuo perfecto y, consecuentemente, de una sociedad madura.

Para esta investigación se concibe la formación como un trabajo, esto es, como un empeño constante y sostenido que tiende a exacerbar la condición humana. No se trata exclusivamente de un discurso sobre lo moral: seremos mejores como pueblo y podremos vivir pacíficamente siempre y cuando estemos formados. Por el contrario, el llamado sería más hacia un compromiso -más o menos prescindible en el vivir pragmático- que apunta hacia una voluntad que se sabe carente y que hace esfuerzos por llenar el resquicio. En tal medida la formación sería individual, por ello la pesquisa se ocupa de lo singular del sujeto en dos novelas.

Asimismo, se intuye que la formación designa tanto el resultado del proceso como sus modalidades de logro, y se aclara que esta se asemeja más a un viaje personal en constante progresión, en estado de devenir. En otras palabras, “la formación no puede ser un verdadero objetivo” (Gadamer, 1993, p.40). El autor ilustra la cuestión de la siguiente manera: un libro de texto no lograría constituirse como un fin en sí mismo acerca de la formación, aunque de este puede que se desprenda el lenguaje y todo lo que esto le conllevaría al sujeto hablante. No habría formación sin prácticas o ejercicios previos que la causen, todo se integra en ella.

De la idea que la sociedad tenga en una época determinada sobre el hombre o mujer formado se derivarán las tareas que la escuela asuma (aunque hay formación en otras instituciones), pues ha sido la entidad que por excelencia ha pretendido o se le ha asignado arbitrariamente el logro de tal objetivo, y que ha alcanzado con mayor o menor éxito. Aun así *Bildung* no solamente alude a la formación o su paulatino desarrollo de conformidad con la concepción que se tenga de ser humano, es también “una potente corriente de inspiración novelesca del siglo XVIII alemán” (Fabre, 2011, p.218).

Bildungsroman, que usualmente se traduce como novela de formación o en otras ocasiones como novelas de educación (Bajtín, 2003), es un género en el que se presentan los desarrollos de un individuo en el mundo de la vida infantil o adolescente hacia la adultez. Aquellos textos no presentan tanto el carácter acabado de un héroe, sino que ayudan a esclarecer el interrogante “¿en qué puedo convertirme?” (Fabre, 2011, p.218). Más allá de lo que acontece como telón de fondo en la narrativa, no deja de insinuarse la relación dialéctica entre los eventos y final, entre el camino y la meta. Por esto, señala Graham (2019), un Bildungsroman Clásico se concentra en un protagonista que busca “reconciliar las aspiraciones individuales con las demandas de la conformidad social” (p.1).

Antes de proseguir es pertinente exponer que hay discusión sobre las características esenciales del género, así como de lo que lo diferencian de otros. Siguiendo a la misma autora, se indica que es comúnmente aceptado que Bildungsroman es una palabra alemana, el resto de los aspectos del género está en debate, “desde cuando apareció por primera vez hasta si existe” (p.2). Esta idea se pone de relieve porque más allá de la procedencia de las novelas está vigente la posibilidad de que sean tematizadas o apreciadas desde figuras o conceptos abiertos. Enseguida se intentará abordar algunos asuntos respecto a los Bildungsroman tomando como referencia el estudio de Morreti, F. (1987): *The Way of the World: The Bildungsroman in European Culture*, y la compilación de Graham, S., (2019) *A History of the Bildungsroman*.

De acuerdo con Moretti (1987) *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, escrita por Johann Wolfgang Von Goethe y publicada en 1795, marca el nacimiento del Bildungsroman y de un nuevo héroe, en el que se hallan rasgos muy diferentes de Aquiles, Ulises o Héctor. Lo que va a definir Wilhem Meister y los héroes de las novelas posteriores

será “la juventud como tal” (p.4). Ser joven no debía entenderse en este marco como la condición etaria que preparaba para la adultez, o, mejor, subordinada a esta. Ser joven, al decir del autor, se relacionaba para ese entonces con una experiencia azarosa y sinigual alrededor de la movilidad. Los años de aprendizaje de Wilhem Meister no van a conducirlo por un camino predecible, sino que lo envuelven en ansias de exploración que, a su vez, generan una interioridad “(...) permanentemente insatisfecha e inquieta” (p.4). No es posible adivinar qué acontecerá con el destino del personaje.

Al decir del mismo autor, el Bildungsroman tomó una forma simbólica a comienzos del siglo XIX: Europa se adentraba en la modernidad sin poseer todavía una cultura moderna, razón por la cual los textos sobre la formación adquirirían un contenido espiritual o social que se conectan con un signo específico del ahora: la juventud. En este sentido, la imagen de la modernidad era encarnada por los “atributos juveniles de la movilidad y la inquietud interior” (p.5). No haría más falta la experiencia, pesada e inútil, representada por la madurez o la vejez. La modernidad será un proyecto riesgoso e inseguro que coincide con la dichosa juventud, ese maravilloso periodo de lecciones profundas. Todo esto para indicar que la juventud identificaba el material de una época debido a su capacidad tanto para subrayar el dinamismo revolucionario como para reñir con la continuidad generacional.

Sin embargo, el autor refiere un punto central en su análisis: se tomó cierta cautela y se tuvo en cuenta que ser joven no habría de durar por siempre, que en algún momento se extinguirían los atributos que caracterizan la centralidad que tomó dicho rasgo. Esto le lleva a decir que la juventud se conectaba con el impulso insurrecto, pero, también “corría el

riesgo de destruirse a sí misma como forma” (Moretti, 1987, p.5). Así pues, entendiendo que la juventud era circunscrita, había que poner atención al desborde de la energía.

En consecuencia, el autor se sirve del término *Zusammenhang* (conexión), que combina dos fuerzas, arguyendo que una vida solamente adquiere sentido si la “temporalidad individual (...) implica al mismo tiempo una apertura hacia el exterior” (p.18). El sí mismo y el otro permanecerían en las novelas no de forma excluyente sino complementaria y cuando estos han convergido en la trama, es decir, cuando el sujeto ha alcanzado la madurez, la narración ha cumplido su objeto: “El hombre es verdaderamente él mismo solo en la medida en que existe para el todo” (Dilthey, 1905, en Moretti, 1987, p.18). Palabras similares se leen en *Los años de aprendizaje*: se afirma que es bueno que el hombre joven tenga un apreciable concepto de sí mismo y que debe intentar conquistar en el mundo todos los honores que le sean posibles, empero, “(...) cuando su formación ha alcanzado ya cierto grado, conviene que, aprenda a confundirse con la masa, a vivir para los otros y a olvidarse de sí mismo entregándose a una actividad regulada” (Goethe, 2023, p.572).

Llegados a este punto se presenta la dirección que elige el autor para estudiar los Bildungsroman. Según él existirían dos principios inversamente proporcionales en las diferencias de la trama, es decir, dentro de lo que se genera en la narrativa. Mientras uno es preponderante, el otro parece tomar un lugar secundario o viceversa. Tomando como referencia la conceptualización de Lotman, Moretti (1987) expone que el primero de los principios es la clasificación. Cuando esta es más fuerte lo que interesa sobremanera es la forma en que las transformaciones de los textos conducen a un único final, de ahí que el análisis privilegie el significado de los eventos, pero siempre en relación con una desenlace

claro e inequívoco. La “retórica teleológica” (p.7) conduce a estimar el curso de los libros, sin dejar nunca de lado la finalidad. El otro principio es el de transformación. Se considera que lo que hace a una historia una historia es la apertura, con sus vaivenes, ires y venires, por lo cual el significado del tejido literario no está dado por la manera como las escenas se van entrelazando y guían la narrativa en dirección a un final cerrado, sino que estas tienen valor por sí mismos y deben tomarse apreciando su magnitud.

Si se toma la clasificación como vía privilegiada la historia será más central en la medida en que se logra “suprimir a sí misma como historia” (p.7), es decir, se encauce hacia un final seguro, mientras que, bajo la transformación, el significado reside en la “imposibilidad de arreglar” (p.7) la trama atendiendo a un sentido último. Quedan trazadas con este camino metodológico ambivalencias que desnudan los Bildungsroman entre la felicidad fugaz y la libertad perenne, entre el cambio o su repugnancia, entre la movilidad y la identidad fija. Moretti, (1987) agrega que una introducción a la estructura lógica de los Bildungsroman Clásicos ha de tomar en consideración los dos principios anteriormente citados como un mapa para explorar las novelas.

En otro orden de ideas, Graham (2019) señala que sería inadecuado considerar el libro de Goethe como el primer Bildungsroman, como lo hace Franco Moretti. La autora establece que un análisis más complejo no habría de tomar el supuesto texto fundacional y derivar los otros de este, como sucedería por ejemplo en la estructura arbórea que propone el académico italiano. Ella asevera que sería más indicado un “rizoma como imagen de pensamiento” (p.4) para atender a la expansión del género desde una perspectiva no jerárquica.

El esquema de Moretti invita a considerar que el origen del Bildungsroman hizo parte de una época específica y de un lugar susceptible de ubicar geográficamente, y que los demás textos que se inscriben en el género serían subsidiarios del primero. Por tal razón, aunque Graham y Kontje (2019) reconocen lo incisivo del estudio de Moretti, afirman que sería legítimo ubicar los textos de formación más allá de un relato directamente asociado a la ilustración alemana.

Si bien se entiende que un Bildungsroman se enfoca en “una persona joven que enfrenta los desafíos de crecer” (Graham, 2019, p.1) ella conviene en que hubo novelas de formación publicadas antes de 1795 y que pudieron haber influenciado a Goethe. Dichos textos, al igual que el del escritor alemán, ofrecían un acceso privilegiado al desarrollo psicológico de un sujeto que se encuentra en constante transformación debido a las experiencias con la vida y sus semejantes.

Para delimitar un poco más el género y hacer frente a la crítica de que fuera del contexto germano cualquier texto centrado en un adolescente podría incluirse como Bildungsroman, Konjte (2019) señala que el género se puede fijar atendiendo a dos factores: primero, como su nombre lo indica, *Roman*: novela, tipo de relato que ese extendió sobre el siglo XVIII y es distinto de confesiones, cuentos, obras de teatro y demás; el segundo, el desarrollo personal del sujeto, inseparable de la emergencia histórica. Así pues, el género “surge junto con la esfera pública burguesa. Sus protagonistas son héroes lectores, moldeados por la literatura que leen (...) (p.12)”. Odiseo, por ejemplo, no lee, y después de su viaje, es la misma persona que partió de Ítaca 20 años atrás.

Como sea, algo parece definitivo: el protagonista de los Bildungsroman se enfrenta a una serie de desafíos que lo llevan a cuestionar su lugar en el mundo y a buscar una

mayor comprensión de sí mismo y de su entorno. A medida que avanza en su viaje, el héroe sufre cambios internos en su carácter. Este proceso se ve afectado por diversos factores, incluyendo las lecciones de sensatez y resignación, las penas que soporta y los eventos históricos que tienen lugar.

En lugar de tomar la vía de Moretti sobre los principios, clasificación y transformación, o de diversos aspectos de enfoques histórico-literarios que se encuentran en el libro compilado por Graham, esta investigación vendrá precedida por las prácticas ejercitantes que ejecutan los protagonistas de dos novelas. En *Normas para el Parque Humano*, Sloterdijk (2006) señala que los hombres son seres que “se cuidan y se protegen a sí mismos”, (p.40) mientras que en *Has de Cambiar Tu Vida* afirma que la existencia debe entenderse sobre la base de rituales que realizan comunidades humanidades para sobrevivir a las eventualidades de la vida y encarar la muerte (Sloterdijk, 2012). Con este lente para estudiar la formación se pone el acento en el trabajo, en tanto ejercicio, que inspira o incita la escuela.

Entonces, sin abandonar del todo los referentes antes citados, la pesquisa trata de producir una intersección entre las prácticas ejercitantes y dos Bildungsroman, de modo tal que se brinden algunas pistas para estudiar el vínculo de la formación, como un problema humano, con el ejercicio como un signo de cultivo de hombres. Por ello, el lente de inteligibilidad de ambos textos toma las elaboraciones de un filósofo europeo, junto con algún trazado literario. En definitiva, la materia de la cual se ocupa esta investigación es acerca del análisis sobre la formación bajo el matiz de las prácticas ejercitantes que efectúan los personajes que residen en las obras, por ello el cruce entre la formación y la producción de sí mismo y de los otros.

Metodológicamente, se procuró una primera aproximación a varias novelas, incluyendo, *Madame de la Fayette* (1678), *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* (1795), *Las aventuras de Tom Sawyer* (1876), *Tiempos Difíciles* (1874), *Pígmalión* (1913) *En el cielo con diamantes* (1990), por mencionar algunas. Luego, se discutió alrededor de la ejercitación y de la tesis de Sloterdijk (2012) según la cual el hombre es un animal ejercitante surgido por medio de la repetición. Además, se ampliaron otras cuestiones relativas a su antropología filosófica, como el papel de la pedagogía en tanto fuerza para vencer la inercia de cara a un régimen antropotécnico al por mayor, al menos en la modernidad, que diera como resultado la impresión en el mundo de hombres cabales y bien logrados.

A continuación se realizó un segundo acercamiento, esta vez solo a *Las tribulaciones del estudiante Törless* y *Bajo la rueda*. A través de una lectura temática se intentó tomar los conceptos de Sloterdijk y aplicarlos a pasajes de ambas obras. ¿Y por qué se tomaron estas dos novelas? ¿Acaso la selección obedeció a una época, en tanto ambos textos fueron publicados en 1906? ¿Tal vez se buscó un enlace entre dos autores europeos de la literatura contemporánea? ¿A lo mejor la edad de los personajes era importante para encontrar recurrencias etarias de las cuales beber? No, los textos se tomaron porque dentro del canon de los Bildungsroman leídos fueron estos los que hicieron posibles trazar conjeturas sobre la formación a través de las antropotécnicas.

El primero es un texto de Robert Musil, (1880-1942), escritor austriaco-alemán que publicó esta, su primera novela, cuando apenas tenía 26 años y trabajaba como mecánico en un taller y profesor ocasional de ingeniería. Recibió su título de doctorado en filosofía dos años después en la Universidad de Berlín y luego de algunas labores sirvió a su país en la

primera guerra mundial, hasta 1918. De regreso se dedicó por completo a la vida literaria y comenzó la escritura de su más reconocida obra, *El hombre sin atributos*, que publicó en tres partes, (1930, 1933, y un fragmento póstumo de 1943).

Vivió en Berlín desde 1933 hasta 1938, cuando tuvo que exiliarse en Suiza debido al ascenso del Tercer Reich y al aire de otra confrontación bélica que luego se materializó en la Segunda Guerra Mundial. Murió en el país helvético cuando apenas tenía 61 años, después de un infarto, pasando serias necesidades económicas.

Existe bastante especulación respecto a la influencia que pudo haber tenido en el autor haber sido parte de un colegio militar en su infancia y luego publicar el texto del Joven Törless. Se ha argumentado que incluso puede obtener notas autobiográficas que delatan la crueldad de la vida en academias de ese tipo. Sin importar si el autor quiso o no representar parte de sus años, la novela permite un acercamiento a todo lo que atravesó un muchacho en el Instituto W. El narrador-personaje le permite al lector adentrarse en los pensamientos y anhelos de un adolescente, así como descubrir sus calamidades y dichas. La novela, siguiendo a Moretti, (1987), pone más acento en el principio de transformación, pues los infortunios del joven no permiten adivinar de antemano un desenlace, y, por el contrario, lo que le sucede va tomando importancia en la vida del sujeto sin que medie un finalismo manifiesto.

En consecuencia, como Bildungsroman, el texto de Musil nos aproxima a una realidad incierta respecto al destino del héroe en su paso por la escuela, quien inicialmente tenía bastante ilusión de pertenecer a esta debido a cierto estatus que les traía a sus graduados, pero cuya ansia se fue desvaneciendo progresivamente con la intrincada trama, propia del ingenio de un escritor notable.

Por su parte, *Bajo la rueda* fue publicada por Hermann Hesse, (1877-1962), prolífico autor alemán que comenzó su carrera con algunos poemas al final del siglo XIX. Su educación temprana se vio muchas veces interrumpida debido a constantes viajes a Basilea. Como él mismo relata, su familia era compuesta de diferentes nacionalidades y esto le implicó “crecer entre dos diferentes gentes, en dos países con dialectos diferentes” (Nobel Lectures, Biographical, párrafo 2).

En 1923, luego de haber alcanzado cierto reconocimiento por algunas novelas como *Demian* (1919) y *Siddhartha* (1922) el escritor renunció a su nacionalidad alemana por su desacuerdo con la ideología de ese país y obtuvo la nacionalidad suiza, Estado que fue su casa de ese momento en adelante y en el que vivió hasta el día de su muerte.

Leído como *Bildungsroman*, el libro contraviene la idea de desarrollo, es más, avisa sobre las constantes frustraciones y dificultades que hicieron decaer el ánimo del joven Hans Giebenrath, llevándolo por desórdenes nerviosos y agudos dolores de cabeza mientras ambicionaba egresar de un prestigioso Instituto de Estudios Teológicos en la ciudad de Tubinga.

Si se basa el análisis en los dos principios del literato Franco Moretti, se dirá que la novela subraya más el principio de clasificación. Casi desde el comienzo del texto el lector podría adivinar un final claro, aunque este no va a satisfacer del todo los márgenes comunes del éxito y o conquista. La narrativa parece dirigir a un cierre inequívoco, pero que contraviene ideales que en ocasiones se ponen en los muchachos. Venga lo que venga, los registros del texto más o menos marcan el destino del joven hacia un estado de enfermedad que cada vez influirá más en su vida.

Finalmente, no se estudia la formación en las novelas porque haya pocas o bastas documentos al respecto en Colombia, pues no se trata de contribuir a una estadística despojada de consideraciones teóricas. Por el contrario, se la investiga porque permite pensar en el desarrollo -no lineal- de un personaje y de los sucesos y vicisitudes que atraviesa y que pueden o no dar como resultado efectos formativos. Conviene destacar en este punto que no todo Bildungsroman puede leerse con los mismos conceptos. Esto es pertinente de anotarse porque se destaca que no se trató de hacer decir a las novelas lo que no detallan para que se alineen con la perspectiva seleccionada.

En el apartado que sigue se presenta una mirada a la formación. Se señala que el sesgo elegido para procurar profundidad de este concepto coincide en alguna medida con los planteamientos de Peter Sloterdijk, como ya se verá más adelante. Habrá de aclararse desde ahora que una aproximación al concepto de Bildung ha de evitar que se pierdan sus contornos por efectos de problemas en la traducción o debido a una comprensión errada en torno a su acepción¹.

¹ Una nota al pie de la página en el texto de Pedagogía, de Kant, traducido por Lorenzo Luzurriaga, sigue así: "Como ni esta ni en las restantes obras se encuentra una distinción precisa entre Bildung: Formación, y Erziehung, por educación, se ha traducido frecuentemente Bildung por educación a fin de evitar confusiones". Edición de Akal, 1983.

Acerca de la Formación

La formación es un concepto sobre el cual la pedagogía ha producido bastas reflexiones y problematizaciones. No obstante, el abordaje del concepto supone varias dificultades: en primer lugar su traducción, pues aunque el término procede de *Bildung*, también se lo ha asociado, por ejemplo, con *Erziehung*, más cercano a educación; en segundo lugar la formación ha sido considerada desde distintas épocas, autores y frentes que han introducido matices específicos, lo cual supone que no existe un consenso acerca del concepto, su definición está en disputa por múltiples disciplinas; finalmente, la tradición pedagógica alemana ha sido, en nuestro país, al decir de Noguera (2008), poco conocida y estudiada.

En relación con lo señalado anteriormente, se dirá que son varias las ideas y también los malentendidos que se asocian con el término: algunas tienen que ver con un despliegue de las potencialidades del sujeto, otras con procesos del orden de lo social, como la enculturación y sus particularidades, otras incluso como un signo de distinción que va adquiriendo el individuo progresivamente en la escuela, pero que permanece después de los límites de las prácticas institucionalizadas y se proyecta en la relación consigo mismo, con los otros y con el mundo. Así pues, la maleabilidad del concepto afirma Horlacher (2014, 2015) ha llevado a que se lo entienda incluso como un slogan pedagógico, que ha servido, en cierta ocasión, hasta como consigna política y luz de esperanza. Sea como fuere, afirma la autora, parece que *Bildung*, o la formación, ha traspasado el “umbral del siglo XXI” (p.12), pues continua presente en un sinnúmero discursos, algunos que no tienen que ver directamente con la pedagogía.

Para esta investigación se propone un acercamiento al concepto desde una perspectiva panorámica, a partir de Wolfgang Klafki (Węgorzewo, 1927- Mamburgo, 2016) académico cuyos aportes han tomado desde hace años un importante lugar. Se le conoce como el “Papa de la Pedagogía y Didáctica en Alemania” (Runge, 2008, p.164), debido a sus contribuciones a la historia de la disciplina, meditaciones sobre problemas teóricos y metodológicos de esta, reflexiones sobre el currículo, la didáctica, la historia del sistema educativo de su país, entre otros. Además de su labor como profesor que perteneció a distintas universidades, trabajó también en otros frentes, relacionados, por ejemplo, con la planeación de la educación.

En una nota al pie de la página de un artículo traducido del alemán con su aprobación, se señala que Bildung “significa tanto el proceso como el producto” (Klafki, 1995, p.15). Aunque haya relación con *Erziehung* (educación), el uso de uno y otro como sinónimos puede llevar a tonos equivocados. De modo que para evadir contradicciones se decidió por mantener acá el concepto de formación. Una definición que le parece acertada al autor la rastrea de su director de disertación doctoral, Erich Weniger (1958), quien señala que Bildung “describe el estado en el cual uno puede asumir responsabilidad” (en Klafki, 1995, p.19). Lo aparentemente sencillo de esta proposición se va dificultando en la medida en que se llega a ser responsable solamente cuando se pone orden en la vida de cada quien, aunque esto no es posible sin que se introduzca también la regulación con el mundo. Esta es la razón por la cual la formación debe entenderse mejor como un "estado dinámico general” (Klafki, p.91, en Roith, 2015, p.162) que se llega a alcanzar a partir de ambiciones, capacidades y conocimientos, y no como a un puerto de llegada para el final de la vida.

Según Klafki (1987, 2000²) existen cuatro características relacionadas con las teorías clásicas de la formación. Estas se ven explicadas tanto por enunciados que han producido algunos autores como por la interpretación del académico alemán. No obstante, los conceptos que sostienen las teorías permanecen recíprocamente entrelazados. La primera se basa en la autoactividad; la segunda pone más el acento en el mundo, con lo cual se supera en cierta medida una comprensión subjetivista del problema; la tercera recurre a la relación dialéctica entre la primera y la segunda, esto es, entre la capacidad de autodeterminación y lo general; finalmente, la última se relaciona con las dimensiones humanas.

La primera característica acerca de las teorías sobre la formación profundiza en el supuesto según el cual el sujeto tiene en sí mismo la capacidad para autoconfigurarse. Ecos de lo anteriormente apuntado se vincula con la autoproducción de sí mismo a la que se alude luego pensando con Peter Sloterdijk. Habría una línea que liga la formación con las prácticas antropológicas que el sujeto efectúa para cuidarse, mejorarse.

Le son afines a esta característica los conceptos de libertad, autonomía, despliegue, etc. Esto presupone, agrega Klafki (2000) que debe existir un proceso de “emancipación frente al dominio de otros” (p.87). En tal sentido, el proceso educativo se vería abocado al desarrollo de decisiones e ideas propias que el hombre encuentra relevantes para su vida, y no a la dependencia hacia un otro. A tono con esto, se dirá que al sujeto se le ha asignado la posibilidad de establecer su destino, esto es, de influir de manera definitiva sobre sí y sobre el mundo, pues es un sujeto inacabado y a pesar de estar en parte condicionado por la cultura o las instituciones posee margen de agencia.

² El artículo del 1987 se leyó en español y el de 2000 se leyó en inglés, pero su contenido es el mismo. Mientras el primero traduce Bildung por Educación, en el segundo mantiene el vocablo Formation.

Klafki (1997 y 2000) afirma que fue Immanuel Kant quien dio fuerza a esta característica en relación con la autodeterminación del pensamiento. Hubo un texto corto de 1784 que fue publicado en la *Berlinische Monatsschrift*, revista periódica de Berlín, la cual le sirvió al autor para compartir sus reflexiones en relación con la pregunta sobre qué es la ilustración. El filósofo de Königsberg afirmó que la minoría de edad es culpa del hombre por su “incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la dirección del otro” (Kant, 2015, p.1). Agrega que la divisa de la ilustración, ¡Sapere aude! radica en adquirir el valor suficiente para que cada uno se sirva de su propia razón.

El texto es enfático en registrar que la minoría de edad se entrelaza con la pereza y cobardía de pensar por uno mismo. De ahí que sea más fácil atenerse a los consejos de los mayores, a la guía de un manual, a las recomendaciones de un doctor, a la conducción de la iglesia y de los pastores, -ahora quizá a la inteligencia artificial- por nombrar algunos. La salida posible ante tal panorama es el uso público de la razón, pues es único de los medios para “producir la ilustración de los hombres” (Kant, 2015, p.5). El filósofo afirmó que esa época no era una época ilustrada, pero sí de la ilustración: muchos eran quienes ya habían asumido la vocación de pensar por sí mismos no solo cuestiones religiosas, también civiles, pero muchos eran los que continuaban en un estado de sometimiento frente a los dictámenes de otro.

Pensando más allá del texto de 1784, y a contrapelo de la afirmación de Klafki, las lecciones sobre *Pedagogía* que Kant tuvo en un momento a cargo en la universidad de Königsberg, -lugar de trabajo del filósofo desde 1770- dejan ver un acento diferente en relación con el sujeto y su capacidad para autodeterminarse. Afirmaba que el “hombre es la única criatura que ha de ser educada” (Kant, 1983, p.29), esto debido a que reconocía que

un animal lo era ya todo por su instinto, pues una razón extraña le había provisto de todo (Kant, 1983), mientras que al hombre le correspondía hacerse a sí mismo un plan de conducta, pero como no estaba en disposición de hacérselo, “(...) se lo tiene que construir los demás” (p.30).

En especial las primeras páginas del texto de Pedagogía, publicado en 1803 a partir de las notas de clase de uno de los estudiantes dejan ver que no es posible, al menos en un estado tan frágil como en el que los hombres llegan al mundo dirigirse a sí mismos de manera independiente, al margen de la influencia de los otros. Añade luego el filósofo que las “disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas” (p.35), de ahí el carácter necesario de la educación que, como arte juicioso, ha de perfeccionarse.

Ambos textos son importantes para la pedagogía, pues permiten pensar sobre una paradoja: para alcanzar la libertad se requiere haber pasado previamente por procesos disciplinarios, es decir, se puede conseguir la autonomía, salir de la minoría de edad, pero únicamente luego de haber sido afectado por la escuela, por la cultura, por los adultos. De todas maneras, afirma Klafki (2000), esta primera característica de las teorías de la formación plantea que la educación constituye, simultáneamente, “el camino y la expresión de la capacidad de autodeterminación” (p.88).

La segunda característica respecto a las teorías de la formación concierne a la primacía del mundo sobre el sujeto. Los conceptos centrales aquí son los de “humanidad, hombre, humano, mundo, objetividad, universal” (Klafki, 1997, p.124). Esto implica que dicha característica de las teorías de la formación incluye un sentido opuesto si se contrasta con la primera, pues la capacidad para la autodeterminación, la libertad y el pensamiento

están inexorablemente ligados al proceso de reconocimiento de “objetivación de las actividades de la cultura” (Klafki, 2000, p.88), y no a un innatismo puro.

También acá una nota respecto a Sloterdijk (2012), pues si bien el hombre se produce a sí mismo por efecto del trabajo, requiere de otros, del resguardo que le aseguran los parques humanos como espacios esenciales para la subjetivación ya que proporcionan un entorno en el cual se supera cierta intimidad. Lo público permite que el sujeto se constituya en relación con los otros y con su entorno, razón por la cual no se puede descuidar la dimensión colectiva de existencia.

Para Klafki (2000) es evidente que toda marca de autoconfiguración o autoproducción de lo humano ha tomado formas concretas, no se queda encerrada en sí misma. Entre las posibles formas de objetivación de las actividades humanas se incluyen la razón, la libertad, la satisfacción de necesidades, el conocimiento hasta ahora alcanzado sobre lo natural y lo artificial, las acciones políticas, los sistemas éticos y morales, el arte, la literatura, las religiones y demás. Resulta de suma relevancia que todas las personas puedan participar en la apropiación y discusión de tales bienes, y que esta posibilidad no se vea solamente limitada a un grupo o clase. Para la formación es decisivo asumir su carácter extensivo, es decir, abierta a todos, pero esto padece, según el mismo autor, de dos limitaciones.

La primera radica en que ningún filósofo tomó en serio las condiciones económicas, políticas y sociales que iban a hacer supuestamente posible la pretensión en torno de la formación general. En esta limitación se jugarían asuntos referidos no solo al acceso, también a otras variantes de presupuesto o de capital humano, sin contar con que el alumno

puede no estar interesado en la formación, pues su relación con el mundo no pasa inexorablemente por los contenidos.

La segunda radica en que una teoría general de la formación revela una desigual concentración género humano, la masculina. El autor señaló que todavía estaba en espera la práctica de la igualdad entre hombres y mujeres, y así el desarrollo de posibilidades para los dos, pues los atributos esenciales de ambos permanecían atados a roles social provenientes de una consciencia tradicional.

Aún así la dirección que tomó la formación, -en el marco de esta segunda característica- sirvió para considerar que la humanidad no podía cerrarse definitivamente en algún punto, es decir, que la autodeterminación y conciliación del sujeto con el mundo estaba por hacerse o en constante logro, a pesar o quizá gracias a los obstáculos y errores que pudieran cometerse. El proceso de humanización no se concluye, no tiene un paraje terminal, mejor, es el porvenir hacia el cual se deben encaminar los esfuerzos siguientes de las generaciones. De nuevo el pensador de Königsberg: “no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana” (Kant, 1983, p.36).

El tercer rasgo de las teorías clásicas de la formación radica en la relación dialéctica entre autodeterminación y fines u objetivos de tipo general, que se abre luego de haber esbozado los dos anteriores presupuestos. En tal sentido, los conceptos que más se acercan a esta perspectiva son los de “individualidad y el de comunalidad” (Klafki, 2000, p.92). Siguiendo al autor, se menciona que cada producto o materialización que ha alcanzado un nivel general ha sido previamente encauzada desde el plano individual. Pero, asimismo, cada sujeto es distintamente marcado o afectado por la cultura a la cual pertenece, a través,

por ejemplo, de normas, hábitos, entre otros. De ahí que esta teoría de la formación se mueva entre ambas características. En términos de Sloterdijk, (2012) se requerirían técnicas de producción de sí mismo y de los otros para que los atletas rebasen márgenes no equiparables. El sujeto no se basta a sí mismo, necesita de los otros, de su injerencia.

El autor añade una observación relevante que ayuda a superar el debate individualidad y colectividad y que, a su vez, complejiza esta perspectiva de la formación: las naciones, los pueblos y las culturas deben ser interpretadas también como individualidades colectivas, lo que significa que son igualmente expresiones de la humanidad. Conforme con lo ya citado, esta característica de la formación ha hecho hincapié en el reconocimiento e intercambio mutuo de ideas y visiones de grupos para un tiempo prometedor en términos de la paz y solidaridad, por ejemplo, pero también ha destacado limitaciones: conquista, exterminación de naciones por parte de sus enemigos, etc. Se trata, con todo, de cultivar formas de convivencia entre las individualidades colectivas para perpetuar la vida y de rechazar toda exhortación a conflictos de orden bélico, ideológico, etc. Una interpretación correcta de esta característica incluye la necesaria relación entre la individualidad y lo general, pues la formación no es posible “en el aislamiento del sujeto frente a los otros” (Klafki, 1987, p.131).

En los Bildungsroman, como ya se dijo en la introducción, este semblante que toma la formación entre individualidad del sujeto, a partir de su desarrollo, y la relación con el contexto y sus semejantes es fundamental en los diversos textos pertenecientes al género. De nuevo el historiador de la literatura italiano: “uno debe aprender primero y sobre todo,

como Wilhelm³, a dirigir su propia vida de modo que cada momento fortalezca el sentido de pertenencia a una comunidad más amplia” (Moretti, 1987, p.19).

En el centro de la discusión sobre esta perspectiva de la formación habrá de ponerse énfasis en las contrariedades que nos ocupan hoy y que sitúan interrogantes sobre maneras posibles de vincular lo uno y lo otro. La pregunta por las condiciones para la autodeterminación nos obliga a reconsiderar los problemas vitales de orden universal que serán, asimismo, problemas posteriormente heredados a quienes vengan luego al mundo (Klafki, 1987).

La última característica en relación con las teorías clásicas de formación trata acerca de las dimensiones humanas, bajo el entendido de que deben desarrollarse las más diversas las potencialidades. Se deben tener en cuenta las posibilidades de interacción del sujeto con la naturaleza y la historia, pero debe quedar ligada a una unidad última: la persona (Klafki, 2000). El autor reconoce tres dimensiones que han tenido más peso dentro de la reflexión pedagógica desde pensadores clásicos hasta algunos más modernos: la cognitiva, la moral y la estética.

La dimensión del pensamiento tiene una clara “orientación científica” (Klafki, 1987, p.137), que se remonta a la ilustración. Se indica que dicha dimensión no solo se refiere al estatuto del saber, también al modo de aplicación de ciertos conocimientos. En definitiva, esto apunta por la racionalidad y sus límites o contornos para asegurar una existencia. El autor agrega que algunos de los integrantes de la primera generación de la Escuela de Frankfurt (Adorno y Horkheimer) llamaron la atención sobre el cauce que había tomado los

³ El autor está citando los años de aprendizaje de Wilhelm Meister.

sistemas de control político-administrativos debido a que la razón reflexiva había quedado atrás y ocupaba su lugar la aplicación instrumental de conocimientos.

En el marco de las teorías clásicas acerca de la formación Klafki (2000) aclara que la actividad que se desprende de la capacidad cognitiva no debía nunca promover una “racionalidad instrumental sin referencia a la reflexión racional” (p.97). Lo dicho anteriormente tiene un estrecho vínculo con la segunda dimensión, la moral.

Bajo la obligación de contribuir en la solución de las tareas del ahora y de tiempos venideros la formación sitúa la tarea de someter a la reflexión todos los conocimientos organizados. En este marco, se indica que la formación moral del sujeto, que incluye la responsabilidad del hombre de cara a la historia ha de orientarse en sentido intersubjetivo. Simultáneamente, de acuerdo con la posibilidad cada vez más franca de destrucción de la naturaleza y de la humanidad misma, a partir de nuevos conflictos, la formación moral deberá hacer frente a los desafíos del actuar como especie.

Quizá, la voluntad de ir siempre más allá de sí mismo, apuesta de Sloterdijk (2012), debe ser contrastada con imponer un límite para el sujeto. Se trataría de pensar en la posibilidad de ganar heteronomía como una condición para la convivencia intersubjetiva y, en general, para la formación. La postura sería la de un sujeto que está supeditado a la relación con la autoridad, sin que caiga, por supuesto, en la dominación. Concluyentemente: se requieren de entrenadores, aunque luego se los pueda abandonar.

Finalmente, la última de las dimensiones es la estética. Aunque bajo dicha dimensión han tenido lugar bastas deliberaciones el autor argumenta que la formación ha sido reducida en mayor parte al desarrollo cognitivo y se ha dejado de lado lo estética, que

contiene posibilidades específicas sobre experiencias de profundas, pero que no ha sido hasta ahora “reconocida o adecuadamente realizada, ni teórica ni de forma práctica” (Klafki, 2000 p.98).

Algunas de los elementos que se incluyen la dimensión estética comprenden el cultivo de la sensibilidad, la mejora de la habilidad de sentir, la capacidad de disfrutar, de fantasear e imaginar, de catar, de jugar, de socializar y demás. Esto indica que sería erróneo considerar lo estético solamente bajo asignaturas como literatura, arte o música; por el contrario, la dimensión encierra elementos del folclor, el trato entre los hombres y mujeres, erotismo. De ahí que el autor finalice opinando que lo estético deba superar los límites más o menos estrechos de las prácticas de aula (Klafki, 2000).

Ahora bien, es importante señalar que el pedagogo alemán está pensando la formación desde una perspectiva amplia, lo que le implica valerse de reflexiones antropológico-pedagógicas y sociales para dar ciertos matices al concepto. No obstante, es importante dejar en claro que la formación, desde la perspectiva de Klafki, “se realiza exclusivamente a través de la ocupación activa con contenidos” (Roith, 2006, p.4). Léase en este contexto la ocupación como sinónimo de trabajo, esto es, como una antropotécnica del homo educabilis, el sujeto susceptible de ser formable y educable.

La escuela no ha renunciar a la preponderancia del saber, pues es justamente a través de él que se podrían llevar a cabo tanto el proceso como la obtención de resultados: Bildung. De modo que uno de los esfuerzos pedagógicos más importantes del maestro radica en la tarea de la selección de los contenidos de la formación, lo que el autor denomina “Bildungsgehal” (1995, p.19). Precisamente lo que se entiende como la preparación de la sesión ha de consistir, fundamentalmente, en el diseño de oportunidades

para que se produzcan encuentros fructíferos de los estudiantes con determinados contenidos de la formación (Klafki, 1995). Al maestro le corresponde, entre otras, la labor de explotar lo significativo (Gehalt) de un contenido (Inhalt).

Esto es crucial para la didáctica, pues en lugar de reducirla a un cómo, es decir, a un método que considera interrogantes sobre la manera de presentar o enseñar algo a través de grupos, individualmente, con tales o cuales materiales, lo realmente importante sería que el maestro se preguntara por la naturaleza de los contenidos y, más allá, por lo formativo que se podría encontrar en estos. Lo cual no quiere decir tampoco que el autor entienda Bildung como informaciones acumuladas a lo largo del tiempo.

Justamente, si la formación es un estado dinámico se hablará de un intento del sujeto para superar o renovar el pasado y mejorarse en el presente, lo que quiere decir que no se puede nunca perder de vista una lectura retrospectiva de Bildung. Por tal motivo, interesará el lazo que el estudiante hubiese podido establecer con lo formativo de los contenidos, (sean de carácter estético, de las llamadas humanidades o ciencias).

Finalmente, al decir de Runge, (2008) Klafki recupera el concepto de formación general para establecer discusiones con las teorías ya presentadas y las características más o menos aisladas que de uno u otro sector delimitan el concepto de Bildung. Entendiendo esto, la formación general busca mediar la relación siempre compleja entre el mundo y el sujeto, entre el yo y el nosotros, reviviendo el meollo de la discusión sobre la formación: “se trata de concebir lo otro, lo exterior, como prerrequisito dialéctico del yo” (Runge, 2008, p.172). Esto incluye, por una parte, reivindicar la importancia de los contenidos formativos universales para el sujeto, pero, por otro lado, reconocer que también el

individuo es capaz de dar cierta forma al mundo a partir de la incidencia en él, autonomía y heteronomía se encuentran en el corazón del debate.

De modo que Klafki ejerce una crítica y se aleja del enciclopedismo porque considera que pasa por alto la reflexión sobre los contenidos que conocemos como universales y de validez incuestionable, pero también se aparta de un subjetivismo excesivo, pues se renunciaría a estudiar qué contenidos generales podrían ayudar al despliegue de las energías o fuerzas internas. Según esto, Bildung debe entenderse en el marco de variadas consideraciones: formación general como formación que contribuye capacidad de autodeterminación; formación general en tanto discusión crítica de lo general que concierne tanto a la historia como a la época actual; formación general de todas las capacidades humanas por desarrollar; formación general como política o régimen para la participación en el continuo proceso de democratización (Klafki, 2000).

En el pasaje subsiguiente de investigación se inquiere sobre el género literario cuyo prefijo es justamente el de Bildung: el Bildungsroman. Se verá que existen distintas hipótesis sobre su origen y especificidad, además se ha puesto en cuestión su argumento más allá del desarrollo de un personaje dentro de una sociedad o clase social. Lo que resulta definitivo es que las novelas de formación hacen posible explorar, a través del narrador personaje, la vida de un sujeto que está intrincado en una trama compleja que a lo mejor se va reconstruyendo con sus mismas decisiones y juicios, por lo tanto, no se trata de una salvación o condena que provenga exclusivamente desde afuera.

Bildungsroman

El género Bildungsroman se centra en la formación -bildung- y desarrollo de sus protagonistas, quienes exploran el tránsito de la adolescencia a la adultez. De ahí que los textos no indaguen solamente en la jornada escolar, también dirijan la atención a los modos de subjetivación, a la cultura, a los vínculos humanos, entre otros, que influyen directamente o de manera colateral en la vida de alguien. Esta visión reconoce que la formación no sigue una línea recta predefinida, sino que se entrelaza con una red de hilos que pueden llevar a diferentes destinos, incluso contrarios a los moralmente ambicionados. Un ejemplo: En *La pianista*, (1983) de la escritora austriaca Elfriede Jelinek, Erika Kohut, maestra de Walter Klemmer, termina emparentada con él. Durante las sesiones de enseñanza para tocar el instrumento todo se ciñe a la normalidad del encuentro entre uno y otro, pero la profesora le ha solicitado en una carta que la ate con cadenas, la lastime y la azote en todas las posiciones. Le indica “que quiere perderse en él, desintegrarse” (Jelinek, 1993, p.218). La novela termina por delatar la complejidad de las interacciones humanas, las cuales son difíciles de incluir en un mapa o partitura completamente racional y plausible. A fin de cuentas, los Bildungsroman permiten un acceso al sujeto que no tiene un carácter ya fijado: no se sabe qué sobrevendrá con los personajes.

En su análisis acerca del Bildungsroman, Kontje (2019) explora la evolución y las características distintivas de este género literario alemán surgido a finales del siglo XVIII. Él destaca dos enfoques claves: el literario, que se centra en la narrativa del desarrollo personal y social de protagonistas, y el crítico, que debate la extensión y existencia del género. El primero admite que las novelas se caracterizan por la representación de un profundo desarrollo psicológico del héroe influenciado por la literatura (lo que lee el sujeto)

y las experiencias del protagonista (sin rumbo asegurado) en un mundo en constante cambio. El autor expone que una de las objeciones hacia este género se centra en su previsibilidad, pues podría darse la idea de que todo culminaría en un final que vincula el matrimonio y la estabilidad en pareja por siempre, aunque muchas obras son más inesperadas y difíciles de auscultar.

Verbigracia, la *Educación Sentimental*, de 1869, cuenta la historia del joven Frédéric Moreau “desde la perspectiva decepcionante del fracaso” (De Biasi, 2016, p.13). El héroe no alcanza su meta de penetrar en la vida política como ministro a pesar de las influencias y de sus conocidos; se había “comido dos terceras partes de su fortuna, vivía modestamente” (Flaubert, 2016, p.536); nunca había logrado suerte con su anhelado amor, la señora Arnoux: en el último intercambio le dice: “hubiera querido hacerle feliz a usted” (p.534). Además, el libro nos avisa sobre un hijo con Rosanette -una prostituta- que no vuelve a ser mencionado y también de la separación con la señora Dambreuse, con quien había contraído matrimonio y quien luego se volvió a casar con un inglés.

Arango (2021) asegura que “Frédéric inicia la figura del antihéroe de la novela de formación” (p.42). Sería algo así como el hombre de las pequeñas cosas, no conquista nada, su vida transcurre en el marco de decisiones que no lo liberan o lanzan hacia las cimas, siguiendo el lenguaje de Sloterdijk, sino que parecen enredarlo, pues le juegan una mala pasada. Gracias al antihéroe se podría reparar en el carácter fortuito de la formación, pues aunque se posean capitales, se conozca a gente valiosa, se ambicionen estándares exclusivos, algo puede no cuadrar del todo. Por ello los propósitos de formar un sujeto crítico, líder, autónomo, gestor de cambio, ético, honesto etc., pueden a veces quedar

truncados e incluso llegar a ser improcedentes para la pedagogía, aunque se promulguen a toda voz.

En consonancia Kontje (2019) aconseja una comprensión flexible del género que abarque matices de parodia, compromiso, desilusión e infortunio, que reflejan conflictos, logros y sacrificios. Pero el autor destaca que los Bildungsroman se distinguen significativamente de otros géneros con las propiedades ya nombradas. Aquí, el tiempo adquiere una dimensión biográfica y psicológica más profunda. En vez de un héroe estático, los Bildungsroman exhiben a un protagonista cuya identidad y comprensión del mundo se desarrollan a lo largo de la narrativa, con lo cual se brinda alusiones más acertadas sobre lo humano. Entonces, a diferencia de los superhombres mitológicos, semidioses o príncipes azules, el héroe de la novela de formación es un individuo cualquiera, dotado de algo de talento y sentido común, pero no necesariamente noble o genial del todo.

De otra parte, el enfoque crítico se ha preguntado por el género como un asunto exclusivamente asociado con la literatura alemana, por tanto, continúa hasta el día de hoy la disyuntiva entre el esencialismo nacional y un universalismo vacío. El autor indica que para entender mejor la especificidad del Bildungsroman en la tradición alemana se deben considerar las circunstancias políticas del país en el momento que surgieron este tipo de narraciones. El género brotó en un contexto donde los territorios estaban fragmentados políticamente, unificados solo en el ámbito cultural. Aunque no acuñó el término, Kontje (2019) admite la gran influencia de Wilhelm Dilthey, pues fue fundamental en su introducción al discurso, describiendo el género como representativo de jóvenes luchando por encontrar su lugar en un mundo donde las estructuras estatales y militares se percibían

como fuerzas ajenas. En consecuencia, la esfera pública se convirtió en el espacio donde se articulaba el desarrollo individual y la formación de la identidad nacional germana en un estado completamente dividido.

Por otra parte, Bajtín (2003) aborda la representación del sujeto en la novela, destacando la asimilación del tiempo histórico real en este género literario. El autor resalta que la novela de educación (*Erziehungsroman*) o novela de formación (*Bildungsroman*) exhibe una serie de ejemplos desde la antigüedad clásica hasta el siglo XX, sin embargo, señala la heterogeneidad de estas obras en términos de su estructura y orientación, lo que lleva a la necesidad de una delimitación más precisa del asunto. En su estudio, el lingüista ruso identifica que algunas novelas presentan a un héroe que posee atributos estáticos e invariables, mientras que otros muestran un héroe en proceso de desarrollo. La primera categoría predomina en los textos cuyos personajes permanecen más o menos inmutables a los eventos externos que determinan, al menos en parte, su destino. En contraste, el segundo tipo de novela presenta una fuerza dinámica de la imagen del protagonista, donde la transformación es central y el tiempo histórico penetra en sí mismo: no se puede hacer él, formarse, sin tomar en cuenta el escenario de sus performances.

Para entender mejor el contenido de estas obras el autor sugiere contrastar su evolución y características con otros géneros literarios, como la novela épica, autobiográfica, de vagabundeo o epistolar. Estas narrativas proporcionaron una base desde la cual los *Bildungsroman* emergieron, pero se diferencian por la transformación del protagonista.

Ilustrando lo dicho: la novela de vagabundeo retrata el movimiento espacial del sujeto, quien se desplaza a través de diferentes lugares sin objetivo alguno, prescindiendo

de un rumbo claro, impulsado a todas las aventuras que pueda obtener del encuentro con múltiples realidades que lo sorprenden y maravillan. Según Bajtín (2003), en este tipo de novela el tiempo carece de un significado profundo y no está vinculado al desarrollo histórico o biológico del héroe y de la sociedad, todo acontece allí sin más, incluso puede que se pasen desapercibidas o no existan alusiones directas a la época y al contexto de la novela en la misma novela.

El protagonista, a pesar de sus peripecias, permanece esencialmente inmutable. Ejemplos de este tipo incluyen obras como el *Lazarillo de Tormes* (1554) donde el énfasis se coloca en la heterogeneidad de los escenarios y las dispares peripecias que vive Lázaro con sus amos y no en la transformación de este, aunque sobre el final del texto se puntúa que era próspero y estaba “en la cumbre de toda buena fortuna” (Anónimo, 2015, p.135).

Entre tanto, la novela de pruebas se centra en los desafíos que enfrenta el protagonista. El mismo autor refiere que la novela de pruebas tomada desde la antigüedad en formas como la novela bizantina y los géneros hagiográficos representa un mundo donde el héroe afronta tareas que miden algunas de sus virtudes, como la fidelidad, el valor o la santidad. Con todo, los retos no provocan un desarrollo o cambio sustancial en el héroe, mejor, confirman o ratifican sus cualidades preexistentes. La narrativa de pruebas se convierte en una arena de lucha donde el protagonista debe demostrar y comprobar con sus acciones la valía frente a obstáculos externos, pero su carácter permanece sin alteraciones intensas.

En cambio, en los Bildungsroman el protagonista ve influenciado por los cambios en su entorno, en la historia y la cultura. “Tengo una ineludible tendencia a aspirar a esa formación armónica de la naturaleza que me ha negado mi nacimiento” (Goethe, 2023,

p.368). A través de esta interacción entre el individuo y su mundo, la novela de formación no solo narra la historia personal del personaje, sino también la de la sociedad en la que vive. De esta manera, el Bildungsroman se convierte en reflejo de la concepción compleja del tiempo y el espacio como dimensiones interrelacionadas donde el individuo y la sociedad se influyen y perturban recíprocamente.

De otro lado Arango (2009), argumenta tipo de novela ha sido denominado de diferentes maneras según el enfoque que se le dé, ya sea como novela de educación, novela de desarrollo del hombre, novela pedagógica, o novelas sobre educación, dependiendo de si el autor busca educar al lector o si el argumento se centra en el proceso formativo. La misma autora destaca que han de leerse los textos fijando las experiencias de transformación y deformación del protagonista, y recalca la importancia de abordar los Bildungsroman desde consideraciones que no los reduzca a meros textos educativos, sino que los reconozca como fuentes primarias para un estudio pedagógico e histórico sobre la formación.

Por esto el eco de los Bildungsroman no es similar al que pueden producir los libros de texto. Estos últimos entraron en la dinámica educativa como parte de programas de las empresas y editoriales sobre la segunda mitad del siglo XIX y no han parado de extenderse hasta ahora. Por el contrario, las novelas de formación se mueven en la frontera entre la pedagogía y la literatura, se vinculan al umbral o espacio liminal que establece reflexiones sobre la condición humana. El narrador que tiene acceso privilegiado a la psicología del personaje salta cualquier barrera física y avisa al lector sobre los estados mentales, infortunios, esperanzas y pensamientos del héroe. Por esto pueden servir, para la

pedagogía, como un rico archivo que se ha de seguir explorando con diversos arsenales teóricos y metodológicos.

Asimismo, Arango (2016) examina el Bildungsroman como un género literario de profunda relevancia para la civilización occidental europea, especialmente desde el siglo XIX. Se describe el Bildungsroman como el relato de la formación del héroe desde su inicio hasta cierto punto de su realización. Los textos abordan las lecciones y cuestionamientos de personas jóvenes inmersas en una cultura. En correspondencia con esto, Graham (2019) sostiene que el Bildungsroman es un género que examina el crecimiento y maduración de un joven protagonista, y que dichas narraciones han sido publicadas en los más diversos contextos. Al respecto, la profesora inglesa presenta la evolución del género en diversas tradiciones literarias y su adaptabilidad a nuevas formas de ficción, incluyendo las experiencias de grupos marginados como personas pertenecientes a la comunidad LGBTQ y poblaciones poscoloniales. Este análisis destaca cómo el Bildungsroman ha superado cierta visión reduccionista que identificaba a los textos como novelas exclusivamente germanas, revelando su relevancia en literaturas de diferentes latitudes.

De todos modos, podría decirse que lo singular del héroe o antihéroe evade lo particular de los grupos o asociaciones. Al igual que la formación es de cada uno, en las novelas no se presentan conjuntos o colectivos de personas, mejor, individualidades cuyas acciones escapan a las presiones del conjunto, a las ideologías de un Estado e incluso a comportamientos de los compañeros en una clase. En *Nuestro héroe desfigurado*, (primera edición de 1987, traducido en español en 1994), del escritor surcoreano Yi Munyol, es el nuevo alumno quien rechaza la tiranía que había establecido uno de sus pares. Han

Pyongt'ae denunció a Om Sokdae: “dirigía la clase desde hacía un año sin real oposición” (p.26). Además, todos “parecían experimentar un terror instintivo” (p.29) ante él. No fue sino después de meses y de intentos frustrados que todo se resolvió: un nuevo maestro fue la clave para la desaparición del anterior jefe de clase. Finalmente, dice Han, se reestableció la normalidad: “(...) Mi fe en la libertad y la razón sobrevivió (p.196). Parece fundamental la desidentificación o huida del sujeto con respecto al montón. Por ello la cualidad omnisciente y omnipresente del narrador personaje, que da cuenta de una vida, y no de varias.

Otro apartado de obra de Graham (2019) enfatiza la importancia de los Bildungsroman subrayando su capacidad para reflejar relaciones y dramas complejos. Si bien este género está originalmente centrado en hombres heterosexuales, jóvenes, blancos y privilegiados, ha sido reconfigurado para impugnar o subvertir ordenes patriarcales, por ejemplo. Arango (2016) llega a un discernimiento parecido, al poner de relieve la manera en que el estudio de la (de)formación femenina revela procesos de transformación, donde las peripecias de las mujeres desafían ideales impuestos sobre ellas. En la novela intitulada *La forma del silencio* (primera edición de 1987), de la escritora mexicana María Luisa Puga, una niña queda huérfana a los 7 años y comienza a ser criada por su abuela y su tía. La narradora-personaje recuerda y cuestiona prácticas de la escuela y de la familia: “Leer de todas formas, no era bien visto en unas niñas que tenían tantas cosas que aprender: desde cómo batir la clara de un huevo, hasta el primoroso bordado (...)” (2014, p.67).

Juan es un personaje al que a veces la narradora-persona invita a hablar para poner acento en las diferencias entre ambos. Él poseía la atención del padre “Astronomía, religión, historia, química. Música, ... Ante él iban cayendo libros, tratados,

demostraciones del saber humano (...) Toma es para ti. Y Juan miraba el libro con interés quieto” (Puga, 2014, p.46). La niña, por otra parte, interpreta el sentido común de su abuela “La mujer tiene que escoger algo que vaya con su sexo. Se va a casar; va a tener hijos, sí, pero tiene que tener también algo práctico en qué apoyarse (Puga, 2014, p.85). El hilo de esta novela de formación indica que con las realizaciones históricas emergen también desafíos de las nuevas clases sociales, los novedosos paradigmas, las nuevas apuestas identitarias y demás.

Al respecto, se ha observado un cambio en la percepción de los Bildungsroman y su relación con la diferenciación sexual que contribuye a la caracterización de individuos. Según Arango (2009), se ha comenzado a hablar de una "novela de formación femenina", que puede denominarse como "novela de concienciación" (Ciplijauskaitė, 1988) o mantener su designación alemana como "Bildungsroman femenino" (Castro, 2000; Allende, 2000). Estas variantes han surgido como respuesta a la necesidad de explorar las experiencias de las mujeres en su desarrollo personal, pues las heroínas enfrentan querellas relacionadas con las expectativas de su rol, clase social, entre otras.

Las novelas más contemporáneas se mueven en distintos suelos, no dejan de lado la formación o de-formación a partir del desarrollo del héroe o de la heroína, incluso del antihéroe, pero también reflejan las influencias de la familia, del estado, de la educación y las religiones, cada una con sus influjos que pretenden modificar el carácter de los personajes de cada uno de los textos. De este modo, las narrativas no solamente toman en cuenta el crecimiento personal, sino también las líneas de fuerza que cargan o afectan la formación del protagonista de las novelas del género.

De todas formas, más allá de adjudicar a tal o cual grupo o asociación la influencia que podría tener sobre el hombre, la mujer, el negro, el pobre, el homosexual, etc., la lectura provee pistas sobre un vacío, sobre la falta de una mira en relación con el proceso de formación, sus alcances, limitaciones y retrocesos. Por ello, han de leerse las novelas bajo el lente de lo singular de cada sujeto, independientemente de su filiación o pertenencia a un grupo. Al final, los Bildungsroman dejarían pistas (o tal vez más enredos) para el esclarecimiento de la formación.

En cuanto a la estructura de la novela, Arango (2009) menciona que algunas obras tienen un carácter autobiográfico o biográfico, mientras que otras se centran en una idea puramente pedagógica sobre la formación del hombre. Algunas novelas siguen un orden cronológico en el desarrollo del protagonista mientras que otras tienen tramas complicadas llenas de aventuras. Pinocho (1883), por ejemplo, leída como un Bildungsroman, exhibe todos los inconvenientes que da el pedazo de madera a su creador Geppetto. Carlo Collodi, el autor, incluso había dado muerte al personaje cuando el texto fue publicado por capítulos seriados en un periódico italiano en 1881, pero debido a las quejas y reclamos de la audiencia modificó el final. De todas formas, “es incierto lo que le depara a Pinocho una vez convertido en humano” (Zipes, 2021, p.17). Aunque ha adquirido cierta responsabilidad por sus actos a causa de las desavenencias que lo hicieron sufrir siendo todavía un trozo de madera ha de encaminarse ahora a la edad adulta, pero no hay certezas sobre qué acaecerá con su porvenir en tanto niño pobre, hijo de carpintero.

Finalmente, la trama de los Bildungsroman no solo afecta al héroe de la historia, sino también al lector, quien de alguna u otra forma es tocado por la experiencia del protagonista. Al decir de Arango (2016) el efecto pedagógico que podría vincularse con la

escritura literaria en las novelas implica una experiencia “que opera alianzas formativas con sus lectores/as. Estas alianzas no son intencionales como en el proceso educativo: no tienen objetivos, ni didácticas. Pero sí tienen un método: la narradora enseña sus propios mecanismos de formación” (p.154). Siguiendo a la autora en esta idea se dirá los Bildungsroman tendrían la facultad de despertar algunas hipótesis en la persona que los lee para profundizar en la formación, en el sujeto, en las instituciones, en el saber, entre otros.

Pero, atención: no se trata de que, de la novela, por ser de formación, se dirija explícitamente a la formación. Quizá, porque la novela no fue escrita para formar es que implícitamente lo hace: su potencia radica en desnudar al héroe por completo, en vínculo con lo que puede hacer o dejar de hacer para exacerbar su condición humana, y a lo mejor algo de esto en la narrativa le sirva al lector. Entonces cada uno habrá de tomar la novela como un regalo sin manual de uso, ateniéndose a lo que sus comprensiones le permitan, no obstante, no podría abusar del registro literario, pues entraría en la broma de que lo que se interpreta es subjetivo y por tanto cualquiera puede decir lo que le plazca del texto.

El carácter abierto de los Bildungsroman no ha de suponer una injusticia con estos. Ya se dijo que, para estos, no hay didácticas, tampoco habría guías sobre el inicio, el nudo y el desenlace, el protagonista y el antagonista, el emisor, el receptor, el mensaje o el código. Será el lector quien deba poner marcas sobre el texto y tolerar las vicisitudes de los personajes. Su apuesta entonces no es por las recetas, como quien lee de cocina y apunta las porciones e ingredientes, sino por lo incalculable y fortuito de la formación.

En el apartado subsiguiente se esclarece la perspectiva elegida para abordar los Bildungsroman. Es pertinente señalar que las producciones del pensador Peter Sloterdijk son bastas, pues sus libros son tan diversos que cobijan meditaciones sobre Dios, el arte, la

cultura, la política, la era del antropoceno y demás. El escrito se ciñe a sus reflexiones sobre el ejercicio como forma de producción de lo humano, independientemente de la época. Si se estudia con detenimiento la cuestión de la técnica se dirá que acompaña al sujeto desde tiempos inmemorables, su aplicación le es precisa para las más variadas ocupaciones y oficios, máxime cuando esta le permite protegerse.

Sloterdijk, sobre ejercicios

La noción de sujeto ha sido puesta en vilo a partir de las reflexiones del filósofo alemán Peter Sloterdijk. La definición que arriesga este pensador desafía concepciones tradicionales, pues cuestiona cierto esencialismo que haría imposible entender al sujeto más allá o al margen de principios metafísicos o inmateriales, como los de alma, espíritu o naturaleza. En cierto sentido, lo que se abre como posibilidad para el pensamiento tiene que ver con un nuevo lenguaje que pone en entredicho al sujeto como entidad fija que posee un predominio dado de antemano, y lo asume como un artista que se da forma a sí mismo para llegar a ser algo que aún no es.

En su obra, *Has de cambiar tu vida*, publicada originalmente en el 2009 y traducida al español en 2012, Sloterdijk acepta que el destino del sujeto se relaciona una perpetua transformación de sí mismo. Es justamente la capacidad de renunciar a cualquier carácter predeterminado lo que permite abrazar la posibilidad de una existencia que quiebra los límites, superando inconvenientes que se pueda presentar en el camino al perfeccionamiento. En este sentido, lo que sería característico a la condición humana es una suerte de búsqueda incesante de aquello que parece inalcanzable. Así pues, cierto tipo de prácticas, declaradas o no como ascéticas, tendrían la facultad de incitar el mejoramiento. De ahí su conclusión: “es el propio hombre el que produce al hombre (...) viviendo su vida en diversas formas de ejercicio” (p.17).

Por lo tanto, como correlato de la historia sobre el sujeto sería necesario una historia sobre los métodos de producción de este, que indague acerca de la manera en la cual el hombre llega a alcanzar una forma, por lo que sería pertinente considerar los variados

procedimientos y técnicas milenarias mediante los cuales los hombres han enfrentado su destino y así señalar, siguiendo al filósofo alemán, que, “[...] respecto al Homo sapiens no ha sido dicha aún la última palabra de la evolución” (Sloterdijk, 2012, p.155). De hecho, la producción y autoproducción de sujetos prototípicos invita a considerar la “voluntad de superar los límites de resistencia del yo, de ir siempre más allá de sí mismo” (Castro-Gómez, 2012, p.72).

Ahora bien, preexistirían tres sistemas (Sloterdijk, 2012) que se yuxtaponen y que colaboran en el logro de la más alta virtud en los hombres, lo que a su vez les permite tomar distancia de su condición originaria. El primer sistema que menciona el pensador de Karlsruhe es el biológico. En él tienen lugar todas las operaciones físicas, además, este orienta los comportamientos más primitivos. Lo biológico es de gran importancia para otras especies, pero para el hombre representa apenas un fragmento de su composición, pues no sería suficiente venerar dicho rasgo como el más determinante para la vida, aunque sería imposible prescindir de este. El segundo sistema es el de las prácticas militares o psico-socio-inmunitarias. Bajo dicho sistema, los sujetos desarrollan barreras de protección contra enemigos de otras latitudes, ya cercanas, ya lejanas. Se encarga de prever daños incluso cuando el enfrentamiento con terceros es inminente y no hay forma de evitarlo, por ello funciona como un programa de defensa a priori, anticipando riesgos de vulneración. El tercer sistema es el sistema de las antropotécnicas.

Sloterdijk (2012) admite que el concepto ya se encontraba en el Volumen III de la Gran Enciclopedia Soviética (1926), insinuando manipulaciones biotécnicas del humano. En los escritos del filósofo alemán la categoría de antropotécnicas apareció en una conferencia titulada *Normas para el parque humano*, pronunciada en Basilea en 1997, y

hacía referencia a aquellas huellas que dan cuenta sobre el cuidado y la cría de los sujetos (Sloterdijk, 2006). En el discurso se puede leer una dimensión más eugenésica de las antropotécnicas, con tintes de ingeniería social, pues el político manipula el rebaño humano con la intención de que se pueda “emprender una nueva crianza sistemática” (Sloterdijk, 2000, p.41) del sujeto más cercano al espécimen cabal.

En la traducción de *Has de cambiar tu vida* -2012- se hizo explícita la definición indicando que la palabra remite a todos los “procedimientos de ejercitación, físicos y mentales, con los que los hombres de las culturas más dispares han intentado optimizar su estado inmunológico frente a los vagos riesgos de la vida y las agudas certezas de la muerte” (p.24). Este sistema, al igual que dos que se mencionaron previamente se incrusta en el sujeto, no actúa de espaldas a él, y cumple la función de una armadura simbólica. Bajo tal plano, se desnuda al hombre “que lucha consigo mismo, preocupado de su propia forma” (p.25), y que no se detiene en la conquista de la mejora de sí en los distintos ciclos etarios. Así pues, los ejercitantes llegarían ulteriormente a poseer un equipamiento de punta, pues, al decir de Castro-Gómez (2012) el tipo de hombre ideal, que ha dejado atrás su ordinariez está compuesto de repeticiones metódicas que realiza sobre diligencias tales como “levantarse a una misma hora, asistir a misa, comer, trabajar en el jardín, cocinar, limpiar, orar, escribir manuscritos, escuchar la lectura de los textos sagrados, etc.” (p.71).

Lo inmunológico se puede rastrear en la definición de las antropotécnicas para entender mejor la manera en que el filósofo de Karlsruhe interpreta al sujeto, pues más allá de los peligros y apuros que han de ser encarados el hombre posee tendencias ascendentes, rasgos que desarrolla en parques humanos, es decir, en lugares esenciales para procesos de subjetivación ya que proporcionan un entorno en el cual se establecen relaciones con el

mundo, cruzando márgenes privados. En esta medida, el ejercitante procura no quedar relegado al extremo negativo de la distinción entre lo perfecto y lo imperfecto (Sloterdijk, 2012), pues este extiende su fuerza para colocarse en el extremo de la “subdivisión de clases polarizadas” (Sloterdijk, 2012, p.28).

Parece indicado en este punto presentar un recurso literario al cual acude Sloterdijk (2012) en su libro para mostrar mejor las ideas en relación con los ejercicios y lo que pueden agenciar en el hombre siguiendo las técnicas de producción. Una colección de textos cortos del escritor y abogado Franz Kafka (1883-1924) se publicó en 1917. *Informe para una academia* hace parte de la compilación. Se narra la historia de un mono y de la manera como abandonó su vida simiesca. Peter El Rojo comienza diciendo que de haberse aferrado a sus orígenes le “hubiera sido imposible cumplir lo que ha cumplido” (Kafka, 2015, p.15). Fue capturado cerca de una playa por marineros de un barco que lo querían incorporar a un circo no sin antes haberle propinado dos disparos para evitar que se escapara. Después, fue enjaulado sin salida.

Desde los barrotes observaba a los tripulantes ir y venir, conversar, tomar algunos tragos, hablar, saludarse, y demás. Pronto se dio cuenta que “era tan fácil imitar a la gente” (Kafka, 2015, p.21), hasta el punto de que ejecutó conductas complejas para un mono: escupirse en la cara con sus cuidadores, fumar en la pipa como un viejo, descorchar una botella de alcohol y beber de ella. Luego Peter fue capaz incluso de seleccionar a sus adiestradores, aprendió, se sintió más seguro de sus capacidades y alcanzó la “cultura media de un europeo (p.25). El esfuerzo había valido la pena, ahora podía informar a los excelentísimos señores de la academia, en primera persona, la manera en que había logrado

la evolución, buscando una salida. En definitiva, a base de imitación el mono “consiguió hacerse hombre” (Sloterdijk, 2012, p.92).

El breve relato confirma que bajo la senda de la acrobacia se pueden dar pasos agigantados en lo que atañe a logros inimaginables si no fuera por la repetición y el ejercicio. De haberse permitido renguear en lo que le quedaba de vida posterior a ser alcanzado por las balas o permanecer en el mero espectáculo de las variedades de un circo o un zoológico nunca el mono habría podido dirigirse hacia un estadio que superaba su condición animal. Era imperativo su conversión, lo que le implicó trabajar sostenidamente en prácticas que lo excedieran a sí mismo, es decir, que lo dirigieran a avanzar en un rumbo distinto al del entretenimiento, más cerca de lo que se considera excelso y lejos de todo vicio.

Informe para una académica (2015) sirve como pretexto para pensar en los límites de lo ejercitante, pues si bien Peter el Rojo termina siendo culto, se ha de dejar en claro que las antropotécnicas están reservadas al género humano, de ahí el prefijo *anthropos* que acertadamente adopta Sloterdijk. Habría un abismo no posible de cruzar entre lo animal y el componente inmunitario en los hombres, sin decir por esto que no existe ejercitación alguna en otros seres vivos. De todos modos, se apela al arte porque dilucida puntos para esclarecer la perspectiva de trabajo.

Otro recurso del que Sloterdijk echa mano, -también suministrado por Kafka-, es el breve cuento *Un artista del trapecio*, publicado luego de la muerte del escritor de Praga. La narración describe a un trapecista extraordinario cuya vida se definía por su habilidad entre las cuerdas suspendidas. Se había acostumbrado a no descender de sus dominios y estaba tan habituado a las alturas que cuando se veía obligado a viajar con la compañía circense de

ciudad en ciudad los trayectos en tren o automóvil por rápidos que fueran le parecían absolutamente insoportables.

El dominio de los picos elevados hacía que las personas lo miraran constantemente: inclusive el público del circo lo acechaba cuando otros actos transcurrían en el escenario. De vez en cuando el artista del trapecio intercambiaba alguna que otra palabra con sus colegas, con obreros que reparaban el techo o con electricistas que revisaban las luces para el gran espectáculo, pero en general las interacciones con otros eran cada vez más esporádicas. Se acostumbró tanto al trapecio que le pareció inadmisiblemente solamente haber tenido uno a su disposición, con lo cual hizo que el empresario a cargo de la compañía le fabricara otro, así su función sería mucho más fascinante y vistosa.

Las páginas del texto permiten señalar que “el artista pierde, de forma creciente, la relación con el mundo del suelo” (Sloterdijk, 2012, p.95). Queda confirmado, a partir de la solicitud de un segundo trapecio, que no basta la perfección, cada ascenso del hombre-artista deja ver más montañas que se enfilan en la escalada hacia lo imposible. En suma, el trapecista encarna al sujeto que se retira metafóricamente del mundo y se optimiza a sí mismo continuamente, esforzándose por cuidarse como un proyecto jamás acabado.

No está demás mencionar que las prácticas ejercitantes tienen origen en la tensión vertical, pues esta funciona como un polo atrayente que invita al hombre-artista a fraguar cercos y desprenderse del suelo. La mirada puesta sobre la superficie dirá el pensador, evidencia que no es en terrenos llanos donde se encuentran atractores que actúen como destinos o metas sublimes. Si se las quiere alcanzar habrá de realizarse todo un plan de conducta que tienda a su logro o, por lo menos, que dibuje un bosquejo para cometerlas. Al respecto afirma el filósofo: “(...) Nadie miraría hacia arriba si no hubiera allí atractores

efectivos” (Sloterdijk, 2012, p.154). Con esto, se introduce una existencia en tanto viaje a las cumbres.

En suma, Sloterdijk reconfigura la noción de sujeto afirmando que son las prácticas antropotécnicas, es decir, las técnicas de producción de sí mismo y de los otros las que moldean la vida. La amplitud de dicho concepto abarca efectos relativos a las tecnologías del yo, como la meditación, la lectura y la escritura, también tecnologías biopolíticas, asociadas, por ejemplo, a la educación, el control de la natalidad, la vigilancia e inspección sobre la higiene, la salubridad y otras disposiciones. Se confirma que el sujeto no es una entidad plenamente cerrada, lo cual indica que sería preciso hablar de subjetivación como un como asunto que fluye y cuyo cauce se altera por efectos de técnicas pedagógicas, de cuidado, que operan individualmente o que tienen como blanco toda la población.

Queda por mencionar que las antropotécnicas más efectivas “emanan del mundo del ayer” (Sloterdijk, 2012, p.109). Con este descargo el académico alemán escapa a quienes desean restringir el concepto a experimentos con técnicas genéticas, como la manipulación del ADN para aislar, modificar o insertar genes, la clonación molecular, y demás. Los ejercicios del hombre sobre sí mismo y sobre los otros han sido efectuados desde hace millones de años, desde culturas milenarias. Lo que quizá cambió recientemente fue una secularización progresiva del ejercicio. De hecho, Sloterdijk (2012) asevera que en la modernidad entró en vigor un “régimen antropotécnico al por mayor” (p.412).

Evidentemente, en esta colectivización del ejercicio jugó un papel importante lo que el filósofo designa como la “desespiritualización de las ascesis” (p.90). Por varios siglos las prácticas religiosas envolvieron una gran parte de la dimensión antropotécnica en la cultura. La férrea disciplina, el estudio de textos sacros, los rígidos horarios de convento o el

ingreso a una orden eran característicos de un tipo de sociedad particular, pero con la progresiva secularización se extienden prácticas que otrora eran reservadas a un grupo específico.

Añádase a esto la problematización sobre el concepto de ejercicio. Se define como “cualquier operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación” (Sloterdijk, 2012, p.17). Esta conceptualización se extiende a un gran espectro de labores: habría ejercicios para superar la estulticia humana, para obtener un cuerpo atlético y esbelto, para aumentar rendimientos económicos, para administrar mejor los negocios y demás. Podría decirse entonces que las antropotécnicas son atemporales, no están sujetas al paso del tiempo, pero se van modificando: por ejemplo, antes era común en las escuelas los dictados, ahora quizá tienen más peso las producciones textuales libres.

Sea como fuere, los ejercitantes como el Artista del Trapecio o como Peter el Rojo integran el ejercicio en su vida de acróbatas, convierten la repetición en su máxima preocupación, dedicándose cabalmente a esta y haciendo uso de todas sus energías. De acuerdo con el motivo, se formalizan ciertas operaciones que ejecutadas óptimamente en escenarios específicos harían que los sujetos se sitúen en un grado distinto frente a sus semejantes, no simétricamente, lo que los llevaría luego a obtener aprecio de la comunidad a la que suscriben: política, filosófica, religiosa, atlética, etc.

Llama la atención un asunto que no ha sido todavía mencionado: los no ejercitantes. Ya se dijo que quienes se apartan o retiran del mundo aceptan o adoptan un régimen antropotécnico con el propósito de agenciar cambios en su conducta o la de los otros. En contraposición a estos, los no ejercitantes son quienes aún no han logrado elevarse,

separarse del suelo, pues asumen la existencia no en el sentido de un camino ascendente, pero sí como una planicie. No se marchan a las cumbres puesto que permanecen aferrados al terreno firme, esquivando cualquier peligro que puede traer consigo la verticalidad absoluta de los hombres-artistas.

A través del pensamiento de Emile Cioran -quien rechaza los designios trascendentales y se enfoca en una existencia sin objetivos - se podrá reflexionar al respecto tomando algunos puntos en los que Sloterdijk se ve obligado a desafiar sus propias comprensiones y a valorar las del escritor nacido en Rumania sobre los comienzos del siglo XX.

Según el pensador alemán, (2012), “Cioran es un nuevo tipo de ejercitante, cuya originalidad y representatividad se revela en el hecho de que se ejercite en negar todo ejercicio conducente a una meta” (p.108). Incluso en la inutilidad, no dejan de extenderse ejercicios, pero estos ya no tienen un carácter teleológico, más bien hacen frente a la idea de perfección o plenitud. Así, quienes se ejercitan al modo del filósofo rumano defienden una ascesis negativa que debate la raíz misma de las prácticas ejercitantes, pues no habría un propósito de mejora o auto cualificación para la ejecución de una tarea en la siguiente oportunidad que se la cometa, lo cual es un tanto paradójico, pues habría ejercicios destinados a lograr nada.

Continuando con lo expuesto, mientras que la pregunta de quienes viven bajo un régimen de ejercicios radica en los medios que colaboran para alcanzar una existencia sublime, considerando variables como el entrenador, las reglas de su disciplina, entre otros, el ejercitante de Cioran introduce un interrogante hasta ahora desatendido: ¿Cómo se sigue adelante si a uno le falta todo y todo le parece demasiado? (Sloterdijk, 2012, p.105).

Aceptar la tesis del carácter malogrado del universo invita a quedarse echando culpas a algo que no se puede reparar, que no admite salvación o para lo cual no hay recetas dispuestas, y, con ello, consentir que la existencia ha perdido toda tensión hacia arriba, que se puede vivir muellemente sin aspiraciones extraordinarias.

Cioran proporciona las bases para acentuar la idea de ejercicios que cargan la conducta sin rumbo alguno. Ya no se trata de desengancharse para escapar al estado natural originario, de luchar por obtener una segunda naturaleza (Sloterdijk, 2012) y franquear los límites, sino de alejarse progresivamente de lo que hace magno a la vida en sí misma. Se abre así el horizonte de un “aborrecimiento de la plenitud del yo” (Sloterdijk, 2012, p.103). No hace falta apostar más por la excelencia, pues de ahora en adelante se pondrá entre paréntesis la distinción entre lo perfecto e imperfecto.

En línea con lo dicho antes, lo que Cioran desarrolla para “sus anti-ejercicios se basa en enaltecer el ocio como una forma de ejercicio de la revuelta existencial. Lo que él llama ocio es, en realidad, un ir a la deriva” (Sloterdijk, 2012, p.111). Esta entrada para estudiar las prácticas no ejercitantes o, mejor, aquellos ejercicios que no conducen a nada rivalizan con conceptos como los de sacrificio, dedicación, compromiso o esfuerzo, subrayando otros como quietud, sosiego o descanso. El fitness, o lo que es lo mismo, la ocupación de sí mismo consigo mismo por ponerse en forma mediante la repetición y la disciplina será una preocupación de segundo plano.

Interesa sobremanera al sujeto que vive en la ociosidad no tener parte de la gran historia, dejar que esta se escriba sin nombrarlo, abstenerse de tomar postura, además, alejarse de todo imperativo que le demande convertirse o incluir en su rutina el ánimo de cualificar su estado por medio de ejercicios planeados sistemáticamente de cara al presente

o al futuro. En suma, hacer como Cioran, de la “acrobacia de suelo” (Sloterdijk, 2012, p.106) la base de su existencia, sin apuros o contratiempos. Con todo, el filósofo rumano no deja de influir, mediante su modo de vida, sobre otros. Inspira, pero desde lejos a otros ejercitantes, los disuade, con sus textos, a abandonar trabajos sobre sí.

Se abre entonces la ocasión para reparar sobre distintos tipos de entrenamiento: habría “buenas ascesis (...) y ascesis peores” (Sloterdijk, 2012, p.53). Las personas sanas practican ejercicios que los conducen por la senda de las tensiones verticales, esto quiere decir que dan forma a su vida influenciados por los designios que vienen desde arriba, de una aspiración alta, dirigiéndose a un curso empinado. Por el contrario, sería característico a las personas enfermas asumir la vida miserablemente como un camino que tendría “que ser desandado hasta el lugar donde había comenzado” (Sloterdijk, 2012, p.54). Tal vez, lo significativo de esta metáfora para comprender la existencia sería el valor que tiene echar para atrás y corregirse para procurar mejores ascesis o continuar descendiendo.

En este sentido, habría que pensar en el tipo de repeticiones y en lo que generan tomando como referencia, por lo menos, tres direcciones: según las antropotécnicas que se ejercen, el sentido del vector será positivo cuando esté coincida con un movimiento ascendente, esto es, con una apuesta por la escalada, pues se rige por un punto elevado en relación con su origen. Pero también habría algo así como vectores nulos: serían del tipo de ascesis que no conducen a nada, que no invitan a un despliegue de las potencialidades del sujeto, por lo tanto, no se les puede asignar dirección ni sentido: su punto de origen y su punto final son el mismo. Además, habría vectores negativos, aquellos que van en contravía del ascenso, su orientación induce a pensar que es posible borrar lo que produjeron las antropotécnicas por medio de otras antropotécnicas. Piénsese en el caso del conocimiento:

sería posible, a fuerza de repeticiones, cuestionar lo errado que ya dábamos por hecho para asumir saberes más precisos en relación con un problema. Por ejemplo: se ha considerado que en una hoja podría dibujarse a escala todo el sistema solar, pero si se utilizara con rigurosidad la relación de proporción sería fácil advertir que el dibujo desbordaría los márgenes del papel. A fuerza de estudio, lecturas y ejercicio en relación con las matemáticas se refuta una idea generada por la misma dinámica ejercitante en la escuela. Se deshacen conocimientos débiles y su lugar lo ocupan otros más fieles a la ciencia.

No obstante, el pensador de Karlsruhe salva de cierta forma su perspectiva aludiendo a la inmunidad superior de unos hombres sobre otros que proporcionan las prácticas ejercitantes que tienden hacia cimas. A través de una lectura acerca de la historia de los lisiados el filósofo indica que nadie está condenado perdurablemente a la resguardarse en la planicie. La experiencia acrobática del riesgo no está vedada ni siquiera los discapacitados, pobres o impedidos. Para explicar su argumento Sloterdijk recurre a la historia del violinista de Prusia Carl Herman Unthan (1848-1929). El artista había nacido sin brazos y cuando tenía apenas 7 años aprendió a tocar el violín con sus extremidades inferiores, solamente requería que el instrumento fuera fijado a las tablas. Antes de cumplir la mayoría de edad había viajado por distintas ciudades y continentes demostrando solvencia con las más complejas piezas musicales. Era reconocido para este entonces como un músico notable.

Un texto mecanografiado por él con sus pies, publicado en 1925, narra parte de su vida. Las imágenes que se encuentran en el libro *Das Pediscrip* permiten atestiguar que el violinista poseía un grado de dominio tan notable de sus piernas que le no le obstaculizaban para acomodarse el sombrero, disparar una escopeta, tocar trompeta, fumar en una pipa,

entre otras. Cada uno habrá de encontrar en su pobre estado inicial el punto de huida o germen para marchar hacia zonas todavía no conquistadas. ¡Has de cambiar tu vida! El título del libro reitera el llamado para elaborar un plan preciso y, a base de repetición, apuntar a un objetivo. El imperativo que se escucha respecto a la tarea de hacer algo consigo mismo puede provenir desde afuera o ser auto impuesto, pero el encargo es más o menos similar para la totalidad del género humano: “(...) mi transformación sería lo único necesario” (Sloterdijk, 2012, p.43).

De modo que las antropológicas, con las prácticas ejercitantes y los ejercicios negativos se convierten en un marco complejo para entender la evolución de las sociedades y culturas humanas. Lo cual llevaría a fijar la atención tanto en los hombre-artista que caminan con paso firme en el mundo tomando la senda de la acrobacia, como aquellos que aún no encuentran tensiones verticales o simplemente las rechazan y se consagran a formas de existencia menos excelsas. De todos modos, es tiempo de destapar al hombre como un ser “surgido de la repetición” (Sloterdijk, 2012, p.17).

Por último, se ha de agregar que no se ha citado el peso que el culto al deporte ha traído en las prácticas ejercitantes. Según Sloterdijk (2012), el deporte podría definirse como una “resomatización (...) de las prácticas ascéticas” (p.45). El filósofo indica que aún no se ha reparado lo suficiente en los atletas y en la manera en que estos han sido vistos como símbolos de un ethos extraordinario, sobre todo desde la realización en 1896 de los Primeros Juegos Olímpicos de la era moderna.

Ese año, el campeón -Spiridon Louis- tomó casi tres horas en una prueba exigente: la maratón de los 40 kilómetros. Este había corrido semanas antes en una carrera aficionada y había alcanzado el quinto lugar, pero fue convencido por un oficial de entrar en la

competencia que congregaba múltiples países y disciplinas. El nuevo atleta, cuyo nombre ha quedado en los libros para siempre, se desempeñaba como un pastor de ovejas. Seguramente, apenas había “oído la palabra «entrenamiento»” (Sloterdijk, 2012, p.124), pero las largas distancias que estaba acostumbrado a recorrer le sirvieron para sus magníficos logros que escapan a lo cotidiano. Quien se ejercita obtendrá efectos casi del orden de lo divino.

Una muestra más reciente de la voluntad de ir más allá de sí mismo a través del ejercicio se podría rastrear ubicando el nombre de Oscar Pistorius (actualmente 37 años). Al exatleta le habían amputado ambas piernas a los 11 meses luego de confirmarse una anomalía congénita. En su infancia utilizó prótesis que se fueron volviendo cada vez más sofisticadas con el propósito de que pudiera vivir su vida con absoluta independencia, sin importar su condición. En su adolescencia, paralelo con la educación que recibía en la escuela, comenzó a practicar, rugby, polo, entre otros.

El representante por Sudáfrica logró múltiples marcas olímpicas, y luego de diversas batallas legales, obtuvo permiso por parte del comité de su país para correr en el Mundial de Daegu en 2011, donde llegó a semifinales y ganó medalla de plata por equipos en la prueba de relevos de 4x400. Además, obtuvo aval para correr en los Juegos de Londres en 2012: ha sido, hasta la fecha, el primer atleta con doble amputación en competir la prueba de los 400 metros utilizando unas prótesis elaboradas con fibras de carbono. Sus logros hacen posible indicar que no hay que conformarse con entrar y permanecer en el campamento base, si así hubiera sido quizá el atleta se hubiera conformado con participar de los juegos paralímpicos, pero sus aspiraciones se dirigían a otra categoría.

Los ejemplos tomados de la literatura, el arte y el deporte sirven para acentuar la fuerza de las prácticas ejercitantes, como ya se ha mostrado. En la pedagogía tampoco son escasos los ejemplos de la voluntad de ir más allá de sí mismo por medio de la repetición. En los casos extremos como en el de Victor, el niño Salvaje de Aveyron, parecen más notables los esfuerzos: su entrenador, Jean Itard (1774-1838), alcanzó logros impensados considerando las penosas circunstancias en las cuales fue encontrado el menor en los bosques de Francia.

Pero, de hecho, afirma el alemán, todos los alumnos son, fundamentalmente “atletas en ciernes, por no decir acróbatas, a los que se trata de poner en forma” (Sloterdijk, 2012, p.219). Dejados de lado por algún tiempo, ignorado casi que por completo, con el descubrimiento del nuevo arte de la conducción los niños tomarán un papel fundamental en la cuestión antropotécnica: su indeterminación y condición abierta les beneficia, pues de lo que se trata es de que puedan adquirir por medio de procesos educativos complejas competencias.

En lo que sigue, se presenta el análisis sobre la formación dos novelas haciendo un uso interesado de los conceptos elaborados por el filósofo alemán, en particular, poniendo el énfasis en las prácticas ejercitantes, los hitos y personajes que se vinculan con los protagonistas y su vida en la escuela. Aunque se dirá que no se trata de aplicar conceptos de la filosofía al texto de enseguida; mejor, se busca examinar los Bildunsroman teniendo como lente de inteligibilidad los esbozos antropológico-pedagógicos del académico procedente de Karlsruhe.

Análisis de *Bajo la rueda*

Bajo la rueda permite un acceso a Hans Giebenrath como un alumno que, en comparación con sus compañeros, era brillante y destacaba por su inteligencia. Tanto sus maestros, como el rector de la institución e incluso sus pares coincidían en las excepcionales facultades mentales de Hans. Así, de repente, esto sirvió para “determinar el rumbo de su vida futura” (Hesse, 2000, p.8), que versaría en el logro por ser admitido en el Colegio Teológico Protestante de Tubinga y en los beneficios que esto le procuraría luego. Se anteponía al ingreso un riguroso examen de conocimientos que ocupaba casi la totalidad de su tiempo, incluso con profesores particulares que con gran esfuerzo su padre se encargaba de contratar. Pero el pueblo estimó que él era el único estudiante de la región que debía de ser enviado a esta prueba.

Antes de proseguir, se dirá que la formación posee un carácter imprevisto, es más bien un azar que una determinación que se le asigna a alguien a priori. Si bien es un estado dinámico, como se afirmó anteriormente, nunca está desprovisto de contrariedades el camino de escalada que propone la escuela, dado por la ocupación activa con los contenidos, máxime cuando la vida de los alumnos no depende de dichos contenidos. De modo que siempre se podrían hallar eventualidades cuando se planean arreglos para la vida futura, pues el porvenir es, por definición, incierto.

Además, no se puede asegurar que la formación vaya a tener lugar como resultado de trabajos adicionales, fuera del aula de clase. Esto no es sensible al azar de la formación. Si efectivamente se comprende que amontonar experiencias es suficiente no habría más que esperar a que en algún momento, posiblemente luego del paso por una institución como la universidad, por ejemplo, el sujeto resulte formado.

Por el contrario, se dirá que las antropotécnicas se insertan en el sujeto por tres vías: como ejercicios que reafirman una dirección negativa en relación al ascenso; como ejercicios que no conducen a nada, que dejan a quien los efectúa en un valle seguro; como ejercicios que tienen al ascenso. La formación tendría que ver con la tercera vía, lo cual le implica al hombre un trabajo sostenido sobre sí mismo a través del saber. En tal sentido, se reafirmaría una elección incesante (por una ciencia o disciplina) que se sostiene a través de lecturas y reflexiones, pero a la cual también se puede renunciar, pues la repetición es susceptible de abandonarse. No son escasos los ejemplos de esto, hay académicos de gran envergadura que terminaron haciendo programas triviales en plataformas online.

Volviendo al texto, las labores por fuera de la escuela, con profesores particulares, le habían ocasionado a Hans dolores de cabeza, cansancio y sueño, no obstante, él sentía que era mejor que sus amigos de escuela, incluso pensaba que llegaría a mirarlos por encima del hombro, “desde puestos elevados” (Hesse, 2000, p.20). Sería acertado pensar, siguiendo esta línea del texto, que ya estaba instalada la metáfora de las alturas, (Sloterdijk, 2012), es decir, la distancia que habría de trazar el muchacho respecto a sus semejantes.

Por lo tanto, había tareas y horas extra con libros y números para lograr ingresar al Instituto, pero quizá todavía no estaba pensado el plan o régimen de ejercicios al que también habría que sumar descansos o intervalos para que el ejercitante pueda recuperarse del todo. Su anhelo -o el de otros- de llegar más alto era como un impulso que no contaba todavía con bases sólidas, algo así como querer remontar riscos sin ningún tipo de arnés y mosquetón.

Hans sospechaba de los riesgos que el examen traía, su actitud era vacilante, pero no lo supieron ver quienes lo rodeaban, o, por lo menos, era algo inconcebible. De hecho, el

vicario aprovechó el fin de la preparación para reforzar la esperanza puesta en él y cerrar la posibilidad de cualquier revés. Respondiendo a la ilusión depositada este preguntó qué pasaría si no tuviese éxito y todo se viniera abajo: - “¿Fracasar? -el vicario se detuvo absolutamente desconcertado-. El fracaso es imposible. Simplemente imposible. ¡Qué idea la tuya!” (Hesse, 2000, p.16). Más allá de leer esto desde cierta violencia simbólica quizá sería pertinente pensar en que tal personaje le marca un límite a Hans, le restringe opciones, clave elemental para disminuir u obturar la contingencia de la formación.

El examen fue en Stuttgart, un pueblo vecino al que había que viajar en tren: el día antes se le restringieron todo tipo de tareas al muchacho, pues el padre tenía la creencia que su hijo debía llegar sin inquietud alguna. Cuando culminó la primera sesión de la prueba Hans se sintió satisfecho por haber encarado el dominio del latín. De hecho, consideró la tarea fácil, pues compuso el borrador y fue uno de los primeros en entregar la versión final del texto solicitado. Pudo descansar en la tarde porque no tenía más deberes así que paseó con su padre.

Al siguiente día vino griego y composición en alemán. Después de dichas secciones, y de luchar con el calor intenso del salón y una pluma defectuosa que le hizo estropear dos hojas antes de terminar su trabajo el alumno presintió que había incurrido en innumerables faltas y que sus posibilidades de aprobar se habían disipado. Cuando el joven regresó a la vivienda había contraído un terrible dolor de cabeza y no hablaba mucho, solamente levantaba los hombros siempre que sus allegados le hacían preguntas, aunque también lo consolaban con ternura y al mismo tiempo le recriminaban su poco empeño con las materias.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, habría que considerar que el trámite de los buenos o malos efectos de las antropotécnicas se realiza también pasando por la senda del ejercicio. Hay ganancias y pérdidas, logros y frustraciones, dedicación y ocio, pero todo aquello hace parte de los matices del sujeto como un ser de la técnica.

Si nos vemos obligados a asumir que los alumnos son atletas en ciernes, los entrenamientos de Hans pretendían acercarlo al fitness académico. Empero, en las páginas de la novela se podría advertir la posibilidad de que el chico ya estuviera fuera de forma por “un entrenamiento equivocado” (Sloterdijk, 2012, p.407) como consecuencia de la falta de descanso y la fatiga que desde hace semanas cargaba en sus espaldas.

Dos horas más tarde Hans habría de comparecer frente a algunos entrevistadores para que evaluaran la parte oral. Le fue solicitado traducir algunos fragmentos del griego, así como responder unas preguntas en las cuales creyó no haber tenido mayor éxito. Finalmente salió, y aunque trató de pensar en lo que había contestado todo era un desorden en su cabeza. Era de suponer que Hans demoraría su regreso, pues quería evitar las preguntas de su padre. De manera que el chico se compró un dulce y anduvo vagando un par de horas por las calles. Al llegar a su destino, sus familiares lo notaron tan “deprimido y exhausto” (Hesse, 2000, p.31) que no le dijeron nada, le ofrecieron algo de comida y lo enviaron a la cama de inmediato.

El último día, después de la sección de matemáticas y religión, ya podían emprender el viaje de regreso al pequeño pueblo. Al estudiante le pareció irónico haber encarado las pruebas y que todo le hubiera salido bien en la jornada final después de la mala fortuna que había tenido apenas unas horas antes. De todos modos, sentía algo de alivio, pues ya había quedado libre para el regreso en tren a su casa.

La carta sobre la aprobación del examen la recibió el rector de la institución donde Hans todavía estudiaba. Como premio, le dijo podía tomarse vacaciones anticipadamente, pues había sido admitido y se convertiría próximamente en estudiante de Teología. Si bien la noticia cayó bien en su casa, el muchacho deseaba transformarse en aquel “estudiante común y corriente totalmente despreocupado” (Hesse, 2000, p.43). En otras palabras, aunque el chico se viera motivado por el anhelo del ascenso, la novela delata más bien la pretensión del muchacho para quedarse en la planicie y no exceder su condición natural, o por lo menos de regular las cargas de sus entrenamientos para evitar más aprietos. Los efectos de excesivo ejercicio debían borrarse con otros ejercicios esta vez no encaminados a la ocupación con los contenidos: distribuyó el tiempo de vacaciones entre caminatas y pescas.

A la mañana siguiente el joven visitó al vicario y le llevó algunos de los pescados que había tomado el día anterior. Este personaje constituiría, en palabras de Sloterdijk, un entrenador. Se puede fundamentar la figura del entrenador “como la de un guía por la vía de lo improbable” (Sloterdijk, 2012, p.352). Lo que señala el filósofo es que el entrenador se encargará de los alumnos insistiendo en ejercicios que deban estos realizar. Será evidente su capacidad para hacer más cercano lo que inicialmente podría imaginarse como improbable para los atletas, de situar lo imposible en el terreno de lo posible. Para Hans, el vicario no era solamente un “intelectual y elocuente orador sagrado, sino también un verdadero sabio” (Hesse, 2000, p.55). Le había concedido un lugar inestimable en su vida.

Durante uno de los encuentros que sostuvieron Hans y su entrenador, este último hablaba con gravedad acerca de un texto que le había compartido al joven. La admiración y la capacidad elocuente hicieron que desde ese momento el muchacho tuviera un “concepto

totalmente nuevo de lo que significaba aprender y lo que es leer” (Hesse, 2000, p.56). Hans se percató de ciertos problemas involucrados en la interpretación de textos religiosos, como sus puntos enigmáticos, pero también comprendió, desde la primera lección, que había quedado cautivo del deseo de “ir en busca de la verdad” (Hesse, 2000, p.56). Al fin y al cabo para la formación no solo bastará la información, los libros, el acceso a todos los recursos de internet, será necesario el despliegue de un performance tan especial que desnude las facultades especiales del entrenador.

El vicario le facilitó al joven algunos textos y aquel no tardó en ocuparse de estos, aunque continuaba con las actividades de pesca por las mañanas. Según la novela, la lectura absorbió a Hans y cada vez le parecía que la erudición tenía el mayor mérito. Lo acompañaba el sentimiento de orgullo por haber dejado atrás la vida del colegio y que estuviera “marchando por la senda que lo llevaría hacia las más grandes alturas de las ciencias y del saber” (Hesse, 2000, p.57).

Del lado del rector de escuela primaria, este veía cada vez con más orgullo los logros del estudiante y reflexionaba sobre sus colegas maestros, quienes, según él, eran los encargados de extinguir toda energía mal encaminada, pues había algo de salvaje en el hombre que “era necesario extirpar” (Hesse, 2000, p.58). En consecuencia, pensaba que una de las funciones de la escuela radicaba en subyugar una energía peligrosa y forzar la naturaleza humana para hacer a todos los hombres sujetos útiles en la sociedad, valiéndose de una rigurosa ordenanza.

Las ideas del este personaje concuerdan con las de Sloterdijk (2012), quien señala que a través de cálculos exactos (como los que se proponen en la Didáctica Magna en relación con el tiempo, los lugares, los sujetos, el cuerpo) se alcanzará una forma de vida

ulterior, algo así como en equipamiento de segundo orden. De ahí que el pensador alemán crea que se debe buscar en las escuelas y universidades los lugares más importantes que han llevado a la práctica la “ortopedia humana de los tiempos modernos” (Sloterdijk, 2012, p.404), o, lo que es igual, la formación de la juventud según esquemas de disciplina susceptibles de modificar disposiciones de hombres y mujeres en masa.

Además de lo dicho, los pensamientos del rector acerca de su profesión y la de otros maestros llevarían a pensar que cierta faceta de la vida consiste en someterse a ciertos ejercicios para dejar de lado “lo que uno arrastra consigo” (Sloterdijk, 2012, p.224). Esto sería únicamente plausible de llevarse a cabo a través de prácticas ejercitantes que hacen de la existencia algo no trivial, y de los hombres acróbatas de las alturas. Valga la admonición de que no se debe continuar viviendo de forma regular, pues la apertura del sujeto le hace posible trazar un desnivel para tender a la perfección, aunque, como ya se afirmó, podría subsistir dejando de lado ejercicios en relación con el saber.

En párrafos posteriores la novela describe el Colegio de Tubinga como un lugar magnifico, situado por detrás de los bosques, apartado de la ciudad para proteger a los muchachos del “nefasto espectáculo de la vida mundana” (Hesse, 2000, p.68). El Monasterio haría que se inculque en los jóvenes una huella particular para que cuando salgan fueran reconocidos y distinguidos socialmente por tal característica. Dicho, en otros términos, el modelo del hombre habría de realizarse teniendo en cuenta el nivel más alto posible para que destacara y rompiera con su estado primero, como ya se mencionó. Nuevamente Sloterdijk (2012), quien señala que la máquina que contemporáneamente es llamada escuela ha sido la encargada de imprimir en el mundo “reproducciones perfectas de

hombres cabales, hombres auténticos y logrados” (p.455). El Colegio Protestante al que ahora pertenecía el estudiante Giebenrath se movía inspirado por tal consigna.

El selecto grupo de compañeros de Hans estaba emocionado de haber ingresado por primera vez en compañía de sus padres a aquel lugar. En la escena, no faltaban recomendaciones de las madres sobre el cuidado y arreglo de la ropa, consejos dirigidos a los menores para doblar las camisas, para ordenar las pantuflas y demás. El muchacho, sin embargo, atravesó el umbral sin especial emoción, y cuando estuvo en la habitación con su padre luego de haber desempacado sus pertenencias se sintió aturdido. Al llegar la noche les fue permitido a los mayores quedarse acompañando a los de nuevo ingreso, que, en su mayoría, dormían de forma profunda, pero a Hans le costó conciliar el sueño y permaneció en silencio por largo tiempo mientras pensaba en las nuevas situaciones que iba a tener que afrontar allí.

Se debe agregar que es posible considerar la escuela como gimnasio, al modo que lo hace Peter Sloterdijk, utilizando un concepto elaborado por el filósofo francés, Michel Foucault, en la conferencia titulada *Las Heterotopías*, de 1966. Para el alemán, los espacios otros son creaciones sociales de tipo particular que se caracterizan por dos asuntos: en primer lugar, pertenecen a una determinada cultura; es decir, es posible localizarlos de acuerdo con una época y unas coordenadas específicas; y, en segundo lugar, lo que sucede dentro de estos recintos es raro, inusual, pues su lógica va en una vía diferente de la del resto de lugares. Foucault (2010) por su parte, aclara que lo más esencial en las heterotopías es que representan “la impugnación de todos los espacios” (p.30). Algo sucede en la escuela que no pasa en la sociedad: las actividades que se realizan allí marcan una frontera con las exigencias y el ritmo propio del mundo exterior, además, el tiempo no transcurre de manera

lineal en tales espacios. Efectivamente el trabajo de los alumnos en las instituciones educativas puede estar inscrito en intervalos o fracciones de minutos, horas, días o meses, sin embargo, el tiempo sufre un borramiento que tiende al infinito, pues “las heterotopías (...) son parientes de las heterocronías” (Foucault, 2010, p.26). Esto acontece también, por ejemplo, en las bibliotecas y museos, donde las tareas sufren una discontinuidad en comparación con otras áreas productivas. De modo que, por regla, una heterotopía estaría acompañada de un tiempo que no se extiende en dirección rectilínea.

La escuela sería entonces una heterotopía que funciona por medio del incesante acatamiento de reglas que benefician a quienes se dedican al ejercicio en dichos recintos. Pero también sería una heterocronía que subsume las actividades en lapsos que hacen posible afirmar que el ritmo de la fábrica, por ejemplo, es diferente. Mientras en la escuela se puede estudiar un párrafo dos veces, discutirlo otras más, establecer posturas alrededor de este, en una fábrica la producción de una cosa obliga a que se ejecuten operaciones linealmente, de ensamble, ajuste, empaclado, envío y demás.

A la llegada del invierno se sumaba la navidad y la época de vacaciones. Todos hablaban de sus planes mientras preparaban la vuelta a su hogar. Hans por su parte esperaba pacientemente el tren que lo llevaría a casa: se sentía alegre por el regreso a su pueblo luego de aquel tiempo en el instituto. El padre estaba aguardaba la llegada del hijo con variados regalos, aunque no celebrara con entusiasmo esas fiestas. Llegado a casa afirmaba que se encontraba bien, pues creía haber dejado tras de sí a sus compañeros de la antigua escuela local, además, a pesar de sus recurrentes dolores de cabeza, “se sentía situado en un mundo envidiable y muy superior” (Hesse, 2000, p.107). Era como si el atleta hubiese ascendido de categoría a partir de sus esfuerzos.

Pero en realidad todos lo encontraron muy pálido y con quebrantos, su mirada estaba alterada, aunque disfrutó el receso de forma tranquila sin tener que verse obligado por él mismo o por otros a cumplir con las tareas del instituto. Además, se procuraba satisfacción los paseos de campo y la caza.

De vuelta a clases, creció la tensión entre un compañero de Hans, Hermann Heilner y él. Ambos habían discutido antes de las vacaciones porque Giebenrath se apartó de su amigo después de que este hubiera sido presentado en público como alguien cuya compañía debía evitarse por agredir a un compañero. Hans decidió visitarlo en la enfermería ya que este sufría de una dolencia: he sido un cobarde, admitió: “antepuse a todo mi firme decisión de estar siempre en los primeros lugares de la clase” (Hesse, 2000, p.117). Hans continuó: prefiero “bajar al último lugar de la clase que continuar dando vueltas en torno tuyo” (Hesse, 2000, p.117). La reubicación, es decir, el descenso como una decisión que tomó el sujeto se hizo cada vez más evidente. De hecho, dicho pronunciamiento sirvió más o menos como una anticipación de lo que habría de ocurrir más adelante, pero además deja entrever la compleja diferenciación vertical que a través de rangos de prestigio o descrédito puede tener un sujeto en un salón de clase.

Las prácticas ejercitantes que hasta ahora habían hecho del chico un buen alumno comenzaban a verse ensombrecidas y, en contraste, empezaba una vertiginosa caída del lugar que antes era inestimable. Ya no más ejercitación ascendente, sino ejercitación negativa, de la que borra efectos antes ganados. A medida que Hans volvía a estrechar los lazos con su compañero más se sentía apartado de sus labores en la escuela. Los maestros ahora acordaban que el joven se había convertido en un problema, ya no era considerado un

alumno ejemplar y lejos estaba de volver a tener una alta estima por parte del cuerpo docente.

Aunque ambos eran vistos como una amenaza, el rector, que estaba orgulloso de Hans por su dominio con la lengua hebrea, intentó rescatarlo y hablar con él personalmente en su oficina. Le preguntó por su salud y aunque el muchacho aún padecía de constantes dolores de cabeza, no había quebrantos mayores que le impidieran poner el mismo empeño que antes dedicada a sus asignaturas. Finalmente, el director le aconsejó no aflojar los esfuerzos, “de lo contrario caerás bajo la rueda” (Hesse, 2000, p.122) y finalizó el encuentro pidiéndole al a Han que se alejara de su amigo, pero dicha solicitud no fue ni siquiera tomada en consideración.

El lenguaje metafórico del texto coincide con la perspectiva de Sloterdijk (2012). Subirás a puestos elevados si haces esto, o caerás en desgracia si haces lo otro, o permanecerás en el mismo estado si te niegas a ponerte en forma. El joven Giebenrath renovó el ánimo después de la reunión con el rector, procuró realizar sus tareas, pero ya no era la misma persona y luchaba por no quedarse atrás, asimismo, no alcanzaba los mismos resultados que había logrado cuando ingreso al Colegio por primera vez. Su resolución de bajar al último lugar de la clase, como ya se dijo, se había ido ganando.

Quizá hubiese sido apropiado algún consejo para ayudarle al muchacho a retomar el rumbo perdido, a modo de una terapia de rescate en la montaña. Siguiendo a Sloterdijk (2012) se trataría de “reconducir al escalador extraviado al valle” (p.212). La cumbre que desde el comienzo desde texto se le planteó a Hans como destino por el cual optar comenzó a ser vista demasiada alta. Cesó casi que por completo la ocupación con los contenidos, pues Hans perdió toda deseo de penetrar en las complejidades de los textos bíblicos.

Heilner finalmente se escapó de la institución, fue encontrado dos días después por los vecinos, obligado por la policía a regresar y expulsado de inmediato por el director, quien prohibió todo tipo de correspondencia con este para cualquier alumno. Mientras tanto, el primero de los desórdenes nerviosos de Hans fue diagnosticado por el médico del lugar.

Aconteció que no atendió una petición que le hizo un maestro para traducir cierto texto; ni siquiera él sabía qué había pasado pues, aunque tenía la firme intención de levantarse y cumplir con tal encargo no lo pudo lograr. El doctor le aconsejó respirar aire puro y prescribió gotas para el dolor de cabeza. La montaña parecía cada vez más empinada, y el camino no daba ninguna tregua al pobre atleta, ya bastante cansado y perdido. Ahora se le dificultaba concentrarse en sus lecturas, no podía retener en su mente el vocabulario de las lecciones, todo se desvanecía y el recuerdo de su padre, de sus antiguos profesores y de sus años tiernos absorbían su atención.

Si se acepta la tesis de Sloterdijk, (2012), según la cual en el comportamiento humano “estaría operando cierta tensión entre lo alto y lo bajo” (p.215), se dirá que, en relación con el personaje, cada vez se “hundía más y más” (Hesse, 2000, p.145). Todos lo venían como obstáculo para que el colegio siguiera por buen camino.

El médico del Colegio precisó otro quebranto en la condición del alumno. En una de las clases Hans fue regañado por el maestro, se sentó sin dominio alguno de sí y luego se inclinó a llorar extensamente. A la mañana siguiente, en clase de matemáticas, se le pidió que hiciera un dibujo en el tablero de una figura y añadiera la comprobación geométrica, mas cuando llegó al frente sintió vértigo, dejó caer las tizas y ya no pudo volver a levantarse.

Aquel intento de poner a este alumno en forma terminó en recomendaciones al padre para que el hijo fuera examinado por un especialista de los nervios; el doctor, entre tanto, formalizó el padecimiento: “Mal de San Vito” (Hesse, 2000, p.146), y le sugirió al director enviarlo lo más pronto posible de vacaciones, aunque este sabía que Hans no regresaría: sería un viaje de ida.

De allí en adelante El Bildunsroman se aboca al descenso del personaje. Regresó a su pueblo muy débil, y aunque a veces intentaba volver a los textos prefería “dejarse ganar de sus ensoñaciones o dejarse atormentar por los más tenebrosos pensamientos” (Hesse, 2000, p.152). El rector de la escuela local, al igual que el vicario y los antiguos docentes le dirigían de vez en cuando unas palabras amables, pero en realidad el joven ya no tenía ninguna importancia y consideraba que no era del afecto de nadie. En ese estado de desesperación Giebenrath cuando un pensamiento le vino de forma inesperada, súbita, y ahora lo acompañaba diariamente en sus paseos por el bosque: el pensamiento de la muerte.

Escapando a cierto fatalismo con el que se podría leer el texto, y antes de decir que algo falló, que hubo excesiva presión por parte de las instituciones o de la familia sobre Hans, habría que señalar que fue él mismo quien no tramitó de manera apropiada la tensión vertical. Efectivamente hubo límites de quienes lo acompañaron, pero aceptar o ceder frente a los entrenamientos depende también del atleta. De manera que antes de echar culpas a tal o cual personaje habría que decirse que el papel del deportista incluye lidiar con fiascos cada tanto, así como recoger frutos esporádicamente. Finalmente fue él mismo quien decidió no apartarse de su amigo, aunque su relación era perjudicial y descuidara sus deberes escolares. También fue él quien se dejaba ganar de sus ensoñaciones, no eran provocadas por un genio maligno que lo quería ver acabado. Ya se dijo que el sujeto no es

pasivo frente a ejercicios con vectores ascendentes o descendentes, le corresponde la responsabilidad de sus actos y de sus productos, pues no es determinado por lo social.

El joven Giebenrath se avocó a la tarea de conseguir el lugar más apropiado para dar el final correspondiente a su vida. Redactó una carta dirigida a Hermann Heilner y otra a su padre, aunque no se menciona el contenido de ninguna. Ambos documentos serían, según sus ideas, encontrados en la ropa de un cuerpo que reposaba sin pulso. Cada vez más se cerraba el paso que pudiera darle a Hans cierto vínculo con la vida de otras personas, con el mundo.

Todavía cabe señalar que en el texto se menciona que el muchacho había perdido absolutamente su rumbo y caminaba por las mañanas antes de dirigirse a su nueva ocupación. “Toda vida sana, para subsistir, necesita tener un fin, un móvil, algo que tener entre sus manos” (Hesse, 2000, p.169), pero nada de esto tenía Hans. Al respecto, se podría advertir que lo que Sloterdijk (2012) entiende como “atractores verticales” (p.29), magnitudes, dan sentido a la existencia, es decir, funcionan como una fuerza superior que invita desde arriba al sujeto a lograr la absoluta perpendicularidad a través de ejercicios. La consigna de trabajar en sí mismo serviría como punto de partida para las más excelente conquistas mediadas por las antropotécnicas. Si los atractores no funcionasen no existiría distinción alguna entre el sabio y el estulto, el fuerte y el enfermo, el artista y el hombre que se refugia en el campamento base.

Un trabajo temporal en algún pequeño taller del pueblo en el que tenía la oportunidad de hacer algo consigo mismo postergó sus fatídicos planes, o por lo menos produjo en el muchacho una sensación que encontraba agradable y que no había experimentado con anterioridad: “la poética belleza del trabajo” (Hesse, 2000, p.202). Le

daba gusto el trajín del día a día. Aunque él juzgaba su presencia en el lugar como algo insignificante y banal, para ese momento se sintió atraído con toda esa agitación. Hans se cansaba fácilmente y su agotamiento físico no lo permitiría estabilidad alguna: no lograba limpiar bien las piezas sucias, tampoco limar las asperezas de los tornillos, sus brazos y sus piernas eran tan frágiles que le costaba mantenerse en pie prolongadamente.

Era venido a menos el trabajo que ahora realizaba Hans, incluso fue presa de burla de dos de sus antiguos compañeros de escuela: “Vaya con el teólogo cerrajero” (Hesse, 2000, p.204). Este no respondió, simplemente apresuró su paso. Soportó las preguntas de su padre con buen humor, pero sus manos se habían llenado de ampollas y por la noche las tenía tan inflamadas que no podía hacer ningún oficio sin sentir dolencias.

La vida de Hans acabó un sábado: este le había dicho al padre saldría en la tarde con Augusto, su amigo del taller. El mayor no puso ningún problema, solamente le advirtió que debía regresar a la hora de la cena. Pero los otros mecánicos empezaron a beber y hablar, lo que ocasionó que se prolongara el encuentro. Giebenrath decidió emprender el camino de vuelta solo ya que no podía continuar bebiendo. Salió de la taberna, caminó y llegó hasta la salida del pueblo. Se tendió a la sombra de un árbol, pero no logró dormir, le acechaban las náuseas, temores y pensamientos inarticulados.

Una hora después comenzó a caminar hacia la colina, mientras en casa su padre estaba impaciente al ver que eran más de las diez, pero para ese momento el causante de todas sus angustias ya estaba flotando “a la deriva en las frías y negras aguas del río” (Hesse, 2000, p.219). Hasta en la última escena del libro no deja de aparecer la metáfora de las alturas: “el agotamiento y el miedo lo habían inducido implacablemente a hundirse en las sombras de la muerte” (Hesse, 2000, p.219).

Hay que entender hundirse, en este caso, como el escalafón más inferior al que se puede llegar, el límite negativo en relación con la franca caída. Aunque se debe agregar que no son explícitas las circunstancias de su fallecimiento: el joven pudo haber decidido arrojarse, haberse tropezado accidentalmente o quizá confundir sus pasos como secuela de los tragos. Sea como fuere, todo habría terminado para el ejercitante.

La novela representa algo así como una ruptura con la previsible estructura o modelo de los Bildungsroman Clásicos. No hubo obtención de títulos, prestigio, desarrollo del héroe, influencia de este sobre el tiempo y el espacio en la narrativa, tampoco logros personales significativos para que luego el protagonista se pudiera abrir al mundo en un estado de completud.

La ejercitación tiene réditos, aunque no son fáciles de percibir inmediatamente. La formación no se alcanza de inmediato, es, mejor, un trabajo insistente que consiste en la ocupación con el saber. De allí que deba ser estudiada en el marco de las condiciones de posibilidad que la pueden producir, y no solamente como un destino al que se ha de llegar en un tiempo ulterior.

Análisis de *Las tribulaciones del estudiante Törless*

El texto de Musil comienza con la mirada de cerca de una estación de ferrocarril cuyo tramo conduce a Rusia. Törless, con ambos de sus padres, junto con los compañeros del estudiante, aguardan por el transporte que iba a llevar de vuelta a los mayores a su hogar, mientras los jóvenes habrían de regresar al Instituto W. La madre tenía sus ojos enrojecidos por las lágrimas, pues ya no tendría la posibilidad de brindar al hijo la incesante protección.

De todas formas al estudiante se le iba a resguardar de los peligros de la ciudad. Al menos por la ubicación del Instituto, lejos de los peligros mundanos, Törless estaría a salvo en los terrenos de un convento alejado. En las escuelas se constituye, dice Sloterdijk (2012), un lugar para el ejercicio en el cual se intenta que los alumnos consigan, mediante la repetición, una forma privilegiada. De ahí que la escuela tenga que servir como un recinto de sosiego y quietud, pues las antropotécnicas pedagógicas se ligan al silencio, la disciplina y todo un conjunto de reglas.

A pesar de ya señalado, nada lograba cautivar la atención del muchacho. Ni las horas de clase, ni los juegos y demás diversiones que ofrecía el Instituto W servían para superar una suerte de nostalgia y abatimiento, sin embargo, para ese momento ingresó a la escuela el príncipe H. Según la descripción, pertenecía a una familia noble y conservadora, muy influyente y con cierto renombre. A algunos les pareció que el príncipe era amanerado y demasiado femenino, pero la mayor burla tuvo que ver con que había sido llevado hasta el lugar por un preceptor, doctor en teología y miembro de una comunidad religiosa, y no por sus padres.

Así pues, el motivo de las risas por parte de los muchachos hacia el príncipe se relacionaba con su formación, mientras que sus delicados rasgos físicos eran apenas un pretexto, pues más allá de ser observado de manera graciosa por sus movimientos de cadera, era reconocido incluso en la corte del imperio. Con todo, el príncipe sí causó en Törless desde el primer momento “una fuerte impresión” (Musil, 1984, p.11). Ya se verá que fue fundamental el vínculo que se estableció entre ambos, aunque el lazo hubiese sido roto tal vez demasiado pronto para el protagonista.

Con H encontramos, en el lenguaje de Sloterdijk, (2012) a un entrenador. Se señala en el texto que los “los ejercicios espirituales parecían aún emanar de él” (Musil, 1984, p.12). Era tan particular su personalidad y tan apreciable su educación que Törless vivió ese tiempo muy animado, intentando comprender mejor a su nuevo amigo del cual le costaba separarse en todo momento. Por lo demás, no le importaba mucho la religiosidad de la que hacía gala el príncipe, más bien la aceptaba sin meditarlo, pues aquella característica “le otorgaba cierta superioridad” (Musil, 1984, p.12). A lo mejor sus avances en teología eran los que le concedían preponderancia en el Instituto.

Törless recibió gran influencia de H. En el Príncipe se incorporaba una personalidad diferente a las que antes había conocido el estudiante, “o sea que no es para él un semejante” (Bustamante, 2022, p.13), la desigualdad entre ambos se asociaba con el saber. Se puede insinuar que la aparición del príncipe era tan extraordinaria que el protagonista se sentía “excluido de toda comparación” (Musil, 1984, p.12). Lo que permite el texto a través de estas líneas es poner el acento sobre la figura de entrenador, se reconoce en él un semblante que parece impregnar a los atletas con una huella indeleble y que los dirige al llamado ejercitante.

Luego de una ruptura por una tontería que no se amplía en el texto ambos se alejaron y el príncipe H, que no se sentía a gusto en el Instituto W terminó por marcharse, mientras que a Törless le quedó el ansia de aquella amistad más o menos irrepetible, pues, como ya se mencionó, el príncipe no era otro de sus compañeros, significaba para el joven alguien desemejante. Decir que no era otro, en este contexto, debe interpretarse como una vía para trazar diferencias y así, atinar a decir, que mientras la carta de presentación de H era el saber, la carta de presentación de la mayoría en Instituto W versaba sobre su capacidad con las mujeres y sus historias entre tragos.

Dicha ruptura ocasionó que el estudiante tomara la compañía de quienes eran considerados los más violentos y peores comportados. Parece que Törless confió en entregarse a Beineberg, Reinting, Mofé y Hofmeir porque era incapaz de encontrar algo distinto que lo moviera a resistir o a apartarse de las negativas amistades. Lo que el joven reclamaba era una autoridad igual o más fuerte que la del príncipe, pues “no recibió ninguna influencia verdadera” (Musil, 1984, p.15), le parecía que todo carecía de sentido.

El vacío antropológico para con el saber, esto es, la interrupción de un trabajo académico va a conducir a Törless a la ejercitación en lo social, dimensión en la que se hallan torturas a un compañero, alcohol y cigarrillos, juegos e indisciplina, exploración de su sexualidad y de sus impulsos reprimidos, entre otros. En este sentido, habría que considerar que si se marcha un entrenador y el atleta no logra restituir la atracción por el saber que el otro encarnaba puede ser presa de asuntos banales que no dejan de aparecer en la escuela.

Teniendo esto presente, no se percibe en la novela que exista un atractor vertical ligado con el Instituto W -más allá de H- para la vida de Törless, incluso, “nada trascendía

de su persona y nada salía realmente de su interior” (Musil, 1984, p.15). Permanecía en ocasiones sentado en la oscuridad por un tiempo prologado, sin encontrar una actividad a la cual dedicar su trabajo y esfuerzo, aunque luego se restituya su atracción por la vía de las matemáticas.

Otro asunto importante en relación con aquellos instantes de la vida del estudiante tiene que ver con algunas visitas que hacía a Bozena, una mujer de origen campesino que en su edad inmadura había trabajado en la ciudad y alardeaba de esto, pero entrada en años servía como camarera en una taberna y en algunas noches recibía visitas de los hombres. Bozena le recordaba a su madre y, por esos días, representó la única alegría del muchacho, quien gozaba con pensar en precipitarse hacia ella totalmente desnudo. Además, su presencia en la taberna le permitía “salirse de su posición prominente para mezclarse con gente baja, para descender más bajo que esa gente todavía” (Musil, 1984, p.37).

No se debe olvidar que el hecho de estar estudiando en el Instituto daba a los aprendices cierta jerarquía, algo así como un aire de excelencia, pues el prestigio de egresar de esa escuela les permitía a los hijos de las mejores familias “alternar con los altos círculos de la sociedad” (Musil, 1984, p.8). No es fortuito, pues, que en la vida del estudiante hayan confluído ideas sobre la superioridad e inferioridad, lo alto y lo bajo, finalmente, así como existe la posibilidad de ejecutar prácticas ejercitantes que tiendan al ascenso, también hay otras para descender o quedarse estancado en la misma posición. Pero siguiendo a Sloterdijk, (2012) se ha de poner atención a los especímenes que se nieguen a romper con lo ordinario, que no se pongan a sí mismos como ejemplo, que no obedezcan el gobierno de los otros para lograr convertirse en mejores. Se verá que la metáfora de las alturas va a impregnar al muchacho, quien se ve compelido a alzarse sobre los demás.

Días después ocurrieron robos de pequeñas sumas de dinero por parte de Basini a algunos estudiantes, Fue descubierto por Beineberg y desde ese momento tomado como esclavo, el protagonista participó en algunas de las sesiones en que azotaban al ladrón y le dirigían todo tipo de groserías, pero con el paso de las semanas se fue desentendiendo cada vez más del asunto hasta que por fin se sentía concentrado en sí mismo. Ocurrió que de repente se había desentendido de Bozena, y ahora “le ocupaban cosas serias, claras” (Musil, 1984, p.80). Un día salió a pasear en el parque, se sentó y comenzó a pensar en las copas de los árboles que tenía a la vista. Bruscamente se dio cuenta del cielo y de sus intensos colores. Fantaseaba con adquirir una escalera suficientemente larga para subir y llegar a la cima, pero en tanto más ascendía más se alejaba aquel azul resplandeciente. De todas formas, “sentía que era menester llegar allí alguna vez y poder detenerlo todo con la mirada” (Musil, 1984, p.81). Se inquietó con sus ideas, pero le era difícil dejar de mirar a lo alto.

Siguiendo a Sloterdijk, (2012) se dirá que “nadie miraría hacia arriba si no hubiera allí atractores efectivos” (Sloterdijk, 2012, p.154). Parece ser que habría de alzarse la cabeza para encontrar motivos que lleven al sujeto a ocuparse de sí mismo en la lógica de un trabajo. Además, los atractores son tan potentes que incluso jalonan algunas conductas: de cierta forma invitan a los sujetos a modificar su comportamiento de cara a una mejora que podría obtenerse siguiendo un plan de ejercicios. Así pues, en la novela se sigue la idea de que es importante llegar a un nivel en términos de lo superior, un estado que no ha sido concedido a priori para el joven. Como Bildungsroman, se comprobará posteriormente que todas las experiencias, incluyendo aquellas que no tributan al saber y a la ocupación directa con los contenidos, darán como resultado un desarrollo del protagonista.

El joven conocía la palabra infinito por sus clases, y el concepto le servía para ampliar su percepción de lo que le acontecía mientras estaba en la hierba, así pues, notaba que se agudizaba su sensibilidad por medio de una referencia a un concepto que luego lo va a asaltar repetidamente. De forma imprevista, la palabra fue penetrando poco a poco en su interior: ese cielo, que le parecía temible y lo atormentaba, tenía el carácter de algo perpetuo, demasiado basto. Törless no pudo soportarlo y decidió cerrar los ojos porque el azul no lo dejaba en paz. Volvió a abrirlos luego de una brisa que hiciera levantar el césped y nuevamente echó un vistazo a lo alto. Estimó la posibilidad de adivinar un secreto del cielo, despojarlo de algunas de sus incógnitas, para lo cual se requiere un procedimiento con la razón, una antropotécnica específica asociada a labores pedagógicas. Con esto, creía que podía de alguna forma lograr algo de dominio frente a un pensamiento que lo sobrepasaba, empero, se “fatigó y le sobrecogió el sentimiento de una profunda soledad” (Musil, 1984, p.85). Se sintió insignificante frente lo inconmensurable del pasaje.

Después de una de las sesiones de matemáticas Törless regresó con más inquietud a sus ideas del infinito. Al parecer, la lección se había tratado de cierto grupo de números que no pertenecen a los reales, pues en la novela se ofrece el ejemplo de cantidades imaginarias para llegar al cálculo de la raíz cuadrada de menos uno. Tal resultado no supone una efectividad por sí misma real, pues es irrepresentable. Törless comentó sus ideas con Beineberg al respecto: le parecía que existía algo así como un abismo con los problemas pues, aunque las cantidades al comienzo eran números “por decirlo así, completamente sólidos” (Musil, 1984, p.97), y aunque se llegara a un resultado también con números reales, ambos estaban ligados el comienzo y el final por “algo que no existe” (Musil, 1984, p.97). La contundencia del producto se obtenía por medio de un puente que tenía vigas de

entrada y de salida, pero los extremos estaban conectados por un fantasma. Beineberg no puso mayor atención a su compañero; más bien, optó por hacer burla a las palabras del joven, a quien arremedó con un tono particular, pues le parecían discursos del catequista de la escuela.

Törless no quedó satisfecho después de hallar sarcasmo y mofa en su camarada. El asunto le había inquietado de manera tan honda que ese mismo día buscó a su maestro y le expresó el deseo de comentar con él la cuestión, en su casa. Se dirá que las prácticas ejercitantes que pueden dar lugar a la ocupación con los contenidos son difícilmente proyectadas por semejantes. Justamente eso era Beineberg para Törless, un igual: no había en el primero algo que lo ubicara como un entrenador del cual pudieran desprenderse reflexiones profundas acerca de las ideas del infinito. En otras palabras, el ejercicio, para el caso de la formación, no es indicado por los pares, debe, por el contrario, hacerse patente una diferencia en términos de desnivel de uno sobre el otro, como acontecía por ejemplo con el príncipe H al comienzo de la novela.

Tampoco se trata, con lo anterior, de afirmar que la relación pedagógica deba acontecer precedida por la intransigencia o violencia de uno sobre otro. Mejor, lo que deja ver el texto es que la diferencia de grado que involucra al ejercitante y al entrenador puede ser definitiva para que se hallen efectos formativos. Mientras que con uno de sus pares Törless se topó con chistes por su desasosiego, con el profesor ocurrió otra cosa que, pues encontró en él la figura del *trainer*. Sentía incluso envidia de su maestro de matemáticas, pues aquel debía conocer todos los secretos de ese mundo reservado que el chico apenas estaba impulsado a penetrar.

Quienes se dedican a la tarea de ser entrenadores han comprendido que no basta ya el modo ordinario de ser de los hombres y por consiguiente trabajan para que aquellos atletas en ciernes puedan, con esfuerzos, equipar su vida con otro tipo de competencias o habilidades. Empero, al comienzo no hay todavía enseñanza o educación, mejor, dice Sloterdijk (2012) “seducción mediante la admiración” (p.350). A lo mejor esto coincida con el estado en que se encontraban el entrenador y el chico: el menor percibía que era en los papeles del escritorio donde el mayor encontraba “verdadero refugio” (Musil, 1984, p.99), aunque lo sabía sin que mediase todavía ninguna palabra. Además, en el texto se advierte que el maestro era un excelente matemático y a pesar de su corta edad -no superaba los treinta años-, ya había enviado a “la academia algunos trabajos importantes” (Musil, 1984, p.99). Acaso lo relevante de haber ido a la casa del maestro haya sido que el estudiante descubrió que el entrenamiento continuaba para el entrenador, pues se ubicaba en un umbral que no le permitía sencillamente abandonar los ejercicios. Aunque el mayor hubiese sido antes entrenado por otros, había logrado autonomía para establecer un régimen antropológico por sí mismo.

El joven formuló sus reparos y el otro escuchó atento hasta que se apresuró a decir que comprendía la inquietud de los valores numéricos imaginarios, pero que “estos eran un hueso duro de pelar para cualquier estudiante joven” (Musil, 1984, p.101). El asunto era en extremo complicado y la edad y conocimientos de Törless no le permitían comprenderlo del todo, aunque le satisfacía la conversación. El trainer le dijo al muchacho que era necesario “haber vivido mucho tiempo en ese mundo” (Musil, 1984, p.102) de los números para entender los problemas que estaba planteando. Luego, cuando el joven supiera diez

veces más matemáticas sería capaz de juzgar de manera más apropiada aquello que no lo dejaba en paz.

En la conversación que sostuvo Törless con el maestro se puede leer que el chico no se había ejercitado lo suficiente como para llegar a alcanzar una zona inestimable en relación con sus pares y con los problemas de una ciencia, pues era un principiante, mientras que el maestro sí gozaba de una posición distinta en comparación con sus alumnos por el hecho de haber atravesado previamente por todo un plan de fitness y sostenerlo, algo así como un deseo incesante que se renueva constantemente con trabajos. Se trata, en definitiva, de una cualificación que el sujeto persigue más allá de cualquier inconveniente.

Sloterdijk (2012) señala que el “el distanciamiento de lo que uno arrastra consigo sólo es posible si el adepto somete su propia vida a un riguroso régimen de ejercicios” (p.224). Como ya se dijo el maestro no se hallaba para ese momento en una fase elemental de los estudios matemáticos, era, por el contrario, una fase bien avanzada y que se dinamizaba con los papers que había escrito y otros que podían estar en proceso. El maestro quiere continuar sabiendo, mientras que el joven lo está viendo, entrenándose a él mismo, en la ocupación con los números. La verticalidad que apartaba a uno de otro contribuiría la formación, pues la más perfecta horizontalidad no contribuiría a la diferenciación de los sujetos en la escuela.

Al final de la discusión el maestro recomendó al joven la lectura de un libro de filosofía que le pudiera dar algunas pistas para agudizar su pensar en relación con el infinito. Le comentó que el libro era “todavía era demasiado difícil” (Musil, 1984, p.102), pero que si Törless pudiera en algún momento repasarlo detenidamente encontraría conjeturas interesantes. De modo que el maestro, a fin de cuentas, sostiene el designio de

“hacer superfluo al trainer mediante el training” (Sloterdijk, 2012, p.377). Con esta escena en la que el más experimentado le sugiere una obra al menos experimentado, lo que queda sellado es algo así como una “despersonalización de las prácticas de entrenamiento” (Sloterdijk, 2012, p.377). Se le lanzan provocaciones al atleta para que abandone las ocupaciones de la planicie. De modo que si bien el maestro pueda ser en algún momento indispensable en la relación pedagógica se lo terminaría abandonando en algún momento posterior.

Se trataría, en medio de todo, de dejar el terreno abonado para que el ejercitante haga lo suyo luego de haberle expuesto los posibles caminos que podría tomar su entrenamiento y de darle claves para aproximarse a la excarceración de su condición. De modo que la formación, más allá de contenidos que deban ser transmitidos de un sujeto A hacia un sujeto B -bajo la idílica idea que no hay interferencia alguna-, obedecería, por el contrario, a un régimen de ejercicios que tributan al saber. En otras palabras, la formación no tiene que ver tanto con informaciones como sí con trabajo.

En la novela de Musil el maestro de matemáticas nunca estuvo realmente interesado en explicar y proporcionar cientos de ejemplos sobre cantidades imaginarias que serían incomprensibles, mejor, optó por la decisión de lanzar un anzuelo que podría llevar a Torless a aplicarse a las matemáticas siguiendo uno de los ejercicios predilectos de la escuela: la lectura. Se diría, pues, que no podría asumirse que el rol de entrenador es el de un facilitador que simplifica o hace más asequible las discusiones; más bien transmite trabajo al otro, ocupación, para que este haga lo suyo de cara al saber, incluso cuando sean intrincados los caminos hacia las ciencias o las disciplinas.

La charla surtió una profunda influencia, pues ahora su actitud frente a la filosofía “parecía haber entrado en una nueva fase” (Musil, 1984, p.104). Sucedió que en la casa del joven, de hecho, se hallaban algunos libros de este género, pero no conservaban un lugar relevante: se mantenían en un armario cerrado y solamente eran expuestos y sacados a relucir cuando se debieran mostrar a los visitantes. Esta era una de las razones por la que la filosofía había “ejercido una desdichada influencia en el desarrollo de Törless” (Musil, 1984, p.104).

Los pensamientos sobre cuestiones matemáticas y filosóficas se revolvían en la cabeza del joven y no los podía organizar, solamente que ahora, detrás de tales pensamientos, “alentaba algo de su propia vida” (Musil, 1984, p.104). Era como si el ejercitante comenzará a entender que las antropotécnicas se debían insertar en él, y que, a pesar del empeño que suponen los números podría obtener cierto placer de estos. En este sentido, se agrega en la novela que la tarde que siguió a la visita en casa del entrenador representó para el muchacho un goce que nunca había sentido antes.

Este fragmento de la obra, junto con las páginas sucesivas, permite poner cuidado a formación, pues cada uno recibe o rechaza el anzuelo del saber, no hay igualación para las satisfacciones de los atletas o alumnos, pues mientras al joven le inquietaban las matemáticas a otros les parecían completamente estériles. No se recibe lo mismo de los *trainer*, por eso la formación es singular pues, aunque el profesor le habla a todo el mundo, al público en general, solamente Törless, según sabemos por los registros del texto, queda de cierta manera conquistado. Agréguese que los *Bildungsroman*, si bien exponen a distintos sujetos en el cronotopo de las obras, es solamente uno del cual tenemos suficiente información de su desarrollo: Pinocho, Wilhem Meister, Frederic Moreau, etc.

El siguiente día Törless adquirió el texto que había sido recomendado, sin embargo, no tardó en darse cuenta de que no entendía ni una palabra aunque siguiera las letras con suma atención. Notó que no había superado la segunda página y que el sudor corría por su frente. Intentó leer hasta que terminó el recreo. En la noche, no se acercó al libro, pero estaba algo intranquilo y en ese estado lo encontró Beineberg. Este comenzó a interrogarlo y a tomarle del pelo por su asidua preocupación por las matemáticas y su visita al que más temprano referimos como el *trainer*. Le dijo que la respuesta del profesor era un enredo, pues no había sabido solucionar el asunto de manera certera, fácil, y parecía que, en lugar de ello, engatusaba con el argumento de haberse ejercitado prolongadamente en un asunto para comprenderlo mejor.

Vuelve a aparecer la burla, como al inicio de la novela, cuando el blanco fue el príncipe H, aventajado en teología. Ahora le tocaba al joven Törless, además, su compañero, Beineberg, desestimaba su preocupación con comentarios como los siguientes: “aquí hay gato encerrado” (Musil, 1984, p.109); “todas esas cimas de las que hablan los profesores (...) son cosa muerta, son cosa helada” (Musil, 1984, p.109); “todo lo que ellos afirman es incierto” (Musil, 1984 p.109). Los comentarios no fueron tomados en cuenta, pues no eran fundados en conceptos, relaciones y cálculos, mejor, en habladurías sin cimiento alguno. Y es que, al decir de Sloterdijk (2012), “la doxa dificulta o hace imposible la aceptación de lo nuevo, de un ethos filosófico, de un logos explícito, de una *mathesis* purificada y un método clarificado” (p.243).

Lo que supondría, interpretando al filósofo alemán, que la función del pedagogo o incluya en una parte importante reconocer la estructura de la opinión, hostigarla por medio de la ciencia, y así desafiar a los que antes creían saber, reemplazando sus sentencias con

conocimientos sopesados por el uso de la razón. Törless respondió que las matemáticas lo atormentaban y que buscaba algo singular en ellas, de forma que debía dejarlo tranquilo, además, no dio ningún crédito a las palabras de su amigo, tampoco a sus burlas, y se acomodó para descansar en su cama.

El estudiante no logró conciliar el sueño luego de apartar a Beineberg. Ya se dijo que la distancia y no la horizontalidad serviría como una condición de posibilidad para la formación, pues es complejo que se ejerza una influencia profunda entre ejercitantes que se encuentran en un estado similar. Sería como ejercitarse con atletas que tienen el mismo rendimiento. Así, Törless se preguntaba si de cierta forma había vencido al otro estudiante. “¿No había logrado acaso elevarse hasta el punto de hacerle sentir al otro la diferencia infinita de fineza de sensibilidad que los separaba?” (Musil, 1984, p.112). La cumbre representaría el lado positivo de la balanza que hace del sujeto que continua en la planicie alguien empequeñecido. La elevación de sí mismo sería para los otros algo extraordinario, pues el artista que se balancea en las alturas “proporciona a los espectadores un motivo para mirar hacia arriba” (Sloterdijk, 2012, p.154). Lo que en el texto se esboza, es, a fin de cuentas, una inquietud del estudiante sobre si había sido capaz de dejar abajo a los otros, de abandonar a sus mal comportados compañeros de escuela que también se ejercitaban, pero en rumbos distintos a los que estaba dedicado Törless.

El tránsito por el Instituto W terminó para el protagonista luego de una especie de interrogatorio donde se le preguntó por la situación con Basini y todos los vejámenes que había sufrido por parte del grupo de estudiantes. A decir verdad, este no dio una respuesta certera sobre su participación en el asunto, estaba confundido y aturdido. Habló de que pensaba en la disyuntiva de querer entregar a Basini por su falta para que fuera castigado a

nivel institucional, pero luego se echaba para atrás pensando en que tal sanción no era necesaria, de ahí su silencio. Al final de ser cuestionado Törless pronunció un discurso que ni quienes lo estaban interrogando supieron interpretar. De todos modos, el director concluyó que no era recomendable que el joven continuara en la institución: a su modo de ver, el joven precisaba de “una vigilancia en su alimento espiritual más cuidadosa que la que nosotros podemos ofrecerle” (Musil, 1984, p.189). Esta persona era consciente que la personalidad de Törless era tan especial que el Instituto W no lograba ejercer una fuerza determinante sobre él. Tampoco el estudiante había puesto mucho empeño en sus labores, quizá el único atractor efectivo, el único móvil para el chico fuesen las matemáticas, pues todavía estaba enganchado con ellas hasta el punto de que no dejó de mencionarlas en el discurso que lo llevó a la expulsión.

Los padres recibieron dos cartas: una del director donde les recomendaba para su hijo una educación especial, privada, y también una del señorito en la cual les solicitaba sacarlo de allí, pues no se encontraba a gusto. Cuando su madre fue a recogerlo, encontró a un joven que no estaba para nada sobreexcitado, más bien, le sorprendió la impavidez del menor. Estando en la estación de tren Törless recordó a Bozena, el bosquecito donde estaba su casa, y miró de manera furtiva a su madre por un instante.

Pasados los años de adolescente se nos dice que “Törless se convirtió en un muchacho de espíritu refinado y sensible” (Musil, 1984, p.151). Por esto mismo el joven no se avergonzaba de su pasado ni de las distintas experiencias de la escuela, pues, aunque sabía que se trataba “de una bajeza” (Musil, 1984, p.152) sintió luego que su alma se vio vigorizada y mejor dispuesta. Además, las inclinaciones del joven fueron tan selectivas luego que se convirtió en uno de esos seres “estético-intelectual (...) que se ahorran el tener

que reflexionar sobre cosas groseras y sobre todo lo que se halle lejos de los estados espirituales más exquisitos” (Musil, 1984, p.151). Había conseguido, pues, elevarse y dejar de lado todo lo que se encuentra en la planicie.

El lenguaje del texto, con la metáfora de los puestos elevados o inferiores, de los altos círculos de la cultura y los rastreros, de la grandeza y de la bajeza, de lo superior y lo exiguo, de lo extraordinario y lo común, confirma que hay estados diferentes para los atletas, pero también confirma sentidos distintos de las antropotécnicas. Así, un sujeto puede ejercitarse en lo social y abandonar lo académico o viceversa. Pero habría que decir que sin la influencia del príncipe H, sin la aparición del profesor de matemáticas y sin todas las tribulaciones que atravesó el joven en su paso por el Instituto W no se habría producido una fuerza tan eficaz como para moverlo hacia un rumbo inestimable, hacia una posición singular que el narrador confirmó al final del *Bildungsroman*.

Conclusiones

Los Bildungsroman pueden servir como un potente recurso para la pedagogía: gracias a las características de dicho tipo de textos podemos investigar la formación en un sentido retrospectivo, pues las historias ponen la mira en un sujeto que estuvo intentando arreglárselas con su vida de distintas maneras. Todo lo que le ocurrió a alguien en la narrativa puede llevarlo a trabajar, es decir, a asumir su existencia en el marco de la ejecución de antropológicas para el ascenso o retirada del mundo, pero también habría que considerar el estancamiento o fracaso como resquicios admisibles.

De todas maneras, los libros nos dejan ver, porque están acabados, que la formación no se puede anticipar, pues el futuro es por definición incierto, aunque para reducir su contingencia se pretendan establecer todo tipo de decretos, logros o metas de aprendizaje. Justamente algunos textos revelan que algo puede no cuadrar del todo, que la ejercitación a veces no encaja con los planes trazados, incluso si estos están cuidadosamente contruidos. Sea como fuere el sujeto está imposibilitado de abandonar ejercicios, algo debe hacer consigo mismo: elevarse, dejarse dominar por otros, abandonarse a los placeres de la vida social y demás. Esto se percibe tanto en los Bildungsroman como en las escuelas. Por ello la verosimilitud de las novelas: el sujeto interactúa con las personas, con los vicios, con la sociedad, etc.

Entonces la formación no se considera tanto como un proyecto pendiente, realizado a posteriori, sino estudiando los sucesos o hitos que pudieron desencadenar efectos tanto a nivel estético, como a nivel político, filosófico, entre otras, pues la formación no sería exclusiva de la escuela: habría también formación para el trabajo, formación deportiva o

formación sindical, por citar algunos ejemplos. El rol de entrenador se modificará de acuerdo con los atletas y su orientación.

Afortunadamente como los Bildungsroman permiten un acceso privilegiado a la psicología del protagonista podemos seguir de cerca las piezas clave, los registros, que indicarían que tal o cual situación pudo ser importante para el sujeto por este u otro motivo. Sería importante, pues, ceñirse a las novelas y tomarlas como una fuente primaria para el estudio del Bildung, con todo lo que esto puede implicar: vínculos con la cultura, con el lenguaje, con la familia, con el Estado, con el saber, etc.

En los nuevos Bildungsroman destacan incluso novelas gráficas como formas originales de ficción escritas por autores de diferentes geografías, con matices específicos, que amplían el género y sus posibilidades, pero sin perder de vista el desarrollo del personaje: héroe o heroína. Tampoco se prescinde de la función del narrador personaje, que lo ve todo y le cuenta al lector lo que le pasó al protagonista, pues su voz es clave para entender la vida de alguien a través de los episodios seleccionados que se nos abren con las letras.

Queda pendiente para futuras investigaciones profundizar en las particularidades de este género, en sus desarrollos, el estilo de algunos de los escritores exponentes, tanto europeos como norteamericanos o latinos, y el talante de los textos. No está dicha la última palabra sobre su conexión con otro tipo de relatos, además, de su especificidad de cara a estos. Vale decir que los Bildungsroman no han tenido un papel preponderante dentro de la pedagogía, tal vez sea una deuda del campo y otros estudios puedan seguir enriqueciendo el estudio de la formación a través de la literatura y de sus vericuetos.

Ahora bien, encarar el abordaje de la formación en las letras debería suponer utilizar como lente de inteligibilidad un arsenal conceptual venido del psicoanálisis, de los estudios decoloniales, también de la misma narratología y demás. En este caso, un uso interesado de ciertos esbozos antropológico-pedagógicos, elaborados por alemán Peter Sloterdijk fueron los que hicieron posibles trazar conjeturas para este trabajo y para los estudios en pedagogía. Se aclara que las obras seleccionadas pertenecen al canon del Bildungsroman, que se han posicionado dentro del género por ofrecer posibilidades para que sean tematizadas en detalle. Justamente, a través de la conversación entre algunas de las categorías de Sloterdijk con las novelas de formación fue que se hizo posible tomar las obras como fuentes de investigación. Lo metodológico entonces fue dado por los conceptos y su relación con la trama, el cruce de ambos permitió la profundidad para la investigación.

Además, parece potente la perspectiva del autor al asumir al sujeto como alguien que se da forma a sí mismo, con la mediación del entrenador, a partir de los ejercicios que se definen en un plan antropológico que responde a fines elevados. Se trataría, con todo, de llevar al ser humano más lejos de sí mismo, de superar su incipiente estado originario. En esto cooperarían la sociedad, los hábitos, las ideas relativas a la moralidad y otros. Basta con un rebajamiento del hombre, dirá el filósofo, pues su posición excéntrica no lo determina, sino que debería lanzarlo a explorar las más altas cimas por el camino de la evolución. No obstante, tal vez la condición humana ha de orientarse también por la vía intersubjetiva, como lo afirma el mismo Sloterdijk (2012) al final de su libro cuando hace énfasis en el gesto comunitario de las antropológicas: no separarse de los otros, dejarse guiar, tramitar la paz y la supervivencia. En definitiva, preguntarse por la tarea, (¿pendiente?) de limitar al sujeto para que este pueda ganar heteronomía, no solamente con

el propósito de perpetuar la existencia, también de cara a la formación: ser parte de una comunidad investigativa, nombrar a quienes nos han precedido, estudiar sus ideas y argumentos, discutir a propósito de estos con toda la profundidad, reconocer en el pasado una herencia que hace posible la reflexión sobre diversos tópicos.

En relación con las novelas analizadas, habrá de decirse que tienen una estructura más o menos similar: un joven que está intentando, si se quiere por la presión de sus padres o anhelos de prestigio, egresar de una institución que le permita salir a flote, entablar amistad con los altos círculos de la sociedad, pero algo sucede en el camino y su impulso se ve truncado por múltiples situaciones que lo atraviesan, con lo cual ha decirse que sufre un cambio de rumbo. Los acontecimientos nos llevan en una senda no provista inicialmente, aunque plausible. Transformación y clasificación como principios de la trama para valorar los eventos o el final, pero también su relación.

En el Bildungsroman sobre Törless hayamos un narrador que alimenta la narrativa con lo que le va ocurriendo al muchacho y sus distintos estados: al comienzo, siente una suerte de nostalgia por separarse de sus padres al ingresar al Instituto W, pero en realidad el objeto de su pesar no tiene que ver con la ausencia de sus progenitores sino con algo más profundo y confuso; se siente seducido por las muchachas desarregladas y sucias que viven en el pueblo, en casas humildes, pero al mismo tiempo no se atreve a acercarse ni a dirigirles palabra aunque su alma sea presa de una profunda obscenidad; asimismo, se entretiene viendo como sus amigos torturan a Basini, se excita en tales escenas, sin embargo no es capaz de poner freno a sus compañeros o de denunciarlos; está abierto a explorar nuevas facetas de su sexualidad, con Bozena, pero también con Basini, con quien se acuesta una de las noches en que la institución está sola, pero la vergüenza lo consume.

Todos estos apartados apuntan a una ejercitación en el terreno de lo social: en la escuela suceden miles de cosas al margen de la relación con el saber y las disciplinas que serían importantes de captar porque en tales situaciones el protagonista del Bildungsroman se agita, se confunde, se pierde, pero termina quizá por modificar su carácter. Esta es una característica esencial del género, pues el héroe se desarrolla, aunque lo que le ocurre no tenga un telos escolar distintivo.

La formación se hace patente cuando la ejercitación se altera y le comienzan a interesar al héroe los objetos abstractos, intenta tomarlos como forma de goce e incluirlos en una nueva rutina de entrenamiento con miras a lo académico, esto es, a la ocupación activa e incesante con el saber, con los contenidos. Por ello Bildung tiene que ver con un quiebre que se establece en la vida del sujeto, pero también cuando sostiene su decisión y persevera en este sentido. No se trata solamente de asumir una existencia marcada por la verticalidad, sino de insistir en su determinación con el paso del tiempo, pues ya se dijo que repetición es susceptible de modificarse: así, como alguien puede desear el saber en cierto momento, en otro puede considerarlo superfluo para el curso de la vida.

En lo que concierne a la ejercitación por la vía académica se encuentran dos personajes claves en la novela, por un lado el príncipe H, aventajado en teología, a quien Törless admiraba profundamente, pues reconocía en él una autoridad, alguien distinto del resto de sus mal comportados compañeros, aunque discute con él sin quererlo, casi inconscientemente, y termina por extrañarlo luego; también el profesor de matemáticas, a quien envidiaba porque creía que conocía todos los secretos de los números, también porque percibía su dedicación, era excelente maestro y escribía artículos; pero acto seguido Törless abandonó el texto que le había recomendado el mayor porque era muy difícil, no

importó que siguiera enganchado con el concepto de infinito, la filosofía y las cantidades imaginarias.

Tanto la ejercitación en lo social como en lo académico parecen dejar ver a un sujeto un tanto irracional, con conductas paradójicas, sinsentido. Para ejemplificar lo anterior: reconocía en H a alguien extraordinario, pero polemizó con él sin motivo alguno; dejó de lado la filosofía porque era ardua, aunque detrás de sus pensamientos alentaba algo de su propia espíritu. Así pues, nos vemos obligados a asumir al alumno y al héroe o antihéroe atendiéndonos a que puede tomar decisiones que le permiten avanzar, empero a veces él mismo se hace zancadilla, se comporta como un rebelde.

De todas maneras, a pesar del aparente fracaso en el Instituto W, de la indisciplina, de lo social, hubo efectos formativos: algo paso con el muchacho en el pasado que repercutió luego en el futuro, como lo confirma el narrador que seguía de cerca la vida de Törless y que pudo dar fe de ello sobre el final del relato.

En la otra novela se nos presenta a Hans Giebenrath, un estudiante que era tomado como el más brillante de su escuela local, y que por ese motivo debía asistir a un riguroso examen de conocimientos para ingresar al Colegio Protestante de Tubinga y luego egresar de este, con los beneficios que supuestamente le iba a traer haber sido parte de esa magna institución. Una de las primeras perplejidades de Hans fue reconocer que sus compañeros lo superaban, ya no se creía tan ilustre como antes, en su escuela local, pues se percató del nivel de sus pares.

En el terreno de lo social, Hans disfrutaba los paseos al aire libre, jugaba con animales domésticos y le fascinaba la pesca: había aprendido cómo hacer distintos nudos,

en qué posición debía acomodar el anzuelo, cómo debía limpiar los animales que había recogido y demás. También, compartía con Hermann Heilner, a quien llamaban el poeta, un estudiante cuya facilidad para las letras le permitía escribir puyas satíricas contra la institución y sus directivos. Hans disfrutaba sobremanera la compañía de su amigo, no fue capaz de separarse de este aunque sabía que la relación entre ambos perjudicaba su desempeño en la institución, afirmó que era capaz de descender al último puesto de la clase con tal de mantener su amistad con Heilner.

En el terreno académico, antes de su ingreso al Colegio, encontramos a un vicario, a quien el joven consideraba como un verdadero sabio por el amplio y detallado dominio de las cuestiones teológicas. Este inspiraba al muchacho a ir en búsqueda de la verdad a través de la lectura y los problemas que planteaba la Biblia, del aprendizaje del hebreo, de las leyendas sobre los milagros y demás. Fue un personaje fundamental en la vida de Hans, aunque el chico nunca logró restituir su ausencia o sostener el rumbo que se le había mostrado.

No hubo algo así como una tensión, un atractor venido desde arriba hacia el cual el joven pudiera enfilear sus esfuerzos. Si bien en cierto momento del Bildungsroman la narrativa nos presentó a un joven de buen ánimo y concentrado en sus labores, el estudiante no encontró en el Colegio una influencia tan fuerte como la que hallaba con el vicario. Así, en lugar de poner empeño en sus estudios descuidó sus actividades escolares y poco a poco sus resultados lo fueron relegando bajo la rueda. Las tribulaciones se le hacían cada vez más persistentes y debilitaban su estado. Por ello un lector no desprevenido podría interpretar que el final no va a ser tan exitoso y que la juventud, rasgo fundamental dentro de los Bildungsroman, se va a extinguir definitivamente.

Aunque es pertinente enunciar que el muchacho fue advertido sobre su bajo rendimiento como atleta, le dieron consejos para reponerse, le sugirieron no descuidar sus labores, le orientaron para que corrigiera su dirección de camino a la montaña antes de que se viera completamente perdido. Esto de alguna u otra forma serviría para leer el libro desprendiéndose de una perspectiva fatalista, que echa culpas a la supuesta presión que pudo haber tenido el muchacho por parte de su padre o de sus maestros.

En todo caso, tramitar fracasos parciales haría parte de la formación, aceptar que las cosas no siempre salen como se piensan, que puede haber traspies en la escalada, que el sujeto no va a renunciar fácilmente a lo social, que establecer una relación con el saber no es sencillo, pero este puede ser en algún momento inestimable para quien desea ejercitarse en rumbos filosóficos, trabajar en esta perspectiva. Por ello sería decisivo insistir en el antihéroe en las novelas de formación.

Queda por precisar un asunto: las antropotécnicas no se ligan tanto a la velocidad del vector que suscitan como sí con su sentido: no importó qué tantas clases particulares hubiera tomado el muchacho, tampoco la prolongada cantidad de horas que estuvo haciendo tareas o su afán y el de otros porque fuera admitido en la institución. En resumidas cuentas, no interesa lo rápido o lento el sujeto se dirija a la cima, lo importante sería que continúe en la misma senda ejercitante. Todo esto para decir que la formación no obedece a plazos fijos: luego de un año el sujeto habrá sido formado en ciencias naturales, o luego de concluir la enseñanza secundaria se habrá formado a una persona crítica, respetuosa, reflexiva y demás, preparada para la universidad. Esto es improcedente para la pedagogía, pues tales ideas no son sensibles con el carácter azaroso de la formación, sabremos de esta solamente mirando lo acaecido antes.

Al final del Bildungsroman el muchacho muere, empero, el autor no esclarece el motivo: pudo haber sido un suicidio o simplemente un tropezón por un paso en falso debido a la ingesta prolongada de alcohol en la taberna del pueblo. Nadie supo cómo fue Hans que terminó en las aguas de un río. Se acabó, junto con su vida, la función del narrador personaje que dejó al lector en ascuas, acaso por cuidarlo de lo sensacionalista del fallecimiento. El narrador de manera premeditada escoge qué contar, también qué datos omitir. Con todo, la novela dio pistas para pensar la formación más allá de las clases con profesores particulares que el padre del chico se esforzaba por pagar, pensando que así su hijo alcanzaría un destino prometedor.

Para la pedagogía, sería importante seguir explorando la fecundidad del pensamiento de Peter Sloterdijk en sus diferentes obras, pues su producción es basta y nos invita a pensar, junto con otros autores notables, en la proximidad de la formación con la antropología filosófica y los saberes de tipo especulativo.

Referencias

- Anónimo. (2015). *Lazarillo de Tormes*. Penguin Romdom House.
- Arango, S. (2009). La novela de formación y sus relaciones con la pedagogía y los estudios literarios. *Revista Folios*, (30), 127-134.
- Arango, S. (2016). *Narrarse a sí misma. El sujeto de la de/formación femenina como constitutivo de la pedagogía en tres novelas publicadas en américa en los 80, s.* [Trabajo de grado, Doctorado en Pedagogía]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arango, S. (2021). La educación sentimental. *Agenda Cultural Alma Máter*, (292), 139-142.
- Bajtín, M. (2003). La novela de educación y su importancia en la historia del realismo. En Bajtín, M. (2003). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. (200-248).
- Bustamante, G. (2022). La formación en Las tribulaciones del estudiante Törless, de Robert Musil. TEXTO SIN PUBLICAR.
- Castro-Gómez, S. (2012). Sobre el concepto de antropológica en Peter Sloterdijk. *Revista de Estudios Sociales*, (43), 63-73.
- De Biasi, P. (2016). Introducción. En Flaubert, G. (2016). *Educación Sentimental*. Penguin Random House. (9-38).
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1994). *Rizoma. Introducción*. Ediciones Coyoacán.
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la Bildung. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 215-225.

- Flaubert, G. (2016). *Educación Sentimental*. Penguin Random House.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Ediciones Nueva Visión.
- Gadamer, H. (1993). Elucidación de la cuestión de la verdad desde la experiencia del arte. En Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme. (31-222).
- Graham, S. (2019). Introduction. In Graham, S. (ed.), (2019). *A History of the Bildungsroman*. Cambridge University Press. (1-9).
- Goethe, J. (2023). *Los años de aprendizaje de Wilhem Meister*. Ediciones Cátedra.
- Hesse, H. (2000). *Bajo la Rueda*. Editores Mexicanos Unidos.
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana* (PEL), 51(1), 35–45.
- Horlacher, R. (2015). *Bildung, la formación*. Editorial Octaedro.
- Jelinek, E. (1993). *La pianista*. MONDADORI.
- Kafka, F. (2015). *Informe para una academia y otros escritos*. Akal.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Akal.
- Kant, I. (2015). *Respuesta a la pregunta: ¿qué es la Ilustración?*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Klafki, W. (1987). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Educación*. (36) 40-65.

Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction. *Journal of Curriculum Studies*, (27:1), 13-30.

Klafki, W. (2000). The significance of classical theories of Bildung for a contemporary concept of Allgemeinbildung. In Westbury, I., Hopmann, S & Riquarts, J. (eds.) (2000). *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. L. Erlbaum Associates. (85-108).

Kontje, T. (2019). The German Tradition of the Bildungsroman. In Graham, S. (ed.), (2019). *A History of the Bildungsroman*. Cambridge University Press. (10-32).

Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial, N. 41.214.

Moretti, F. (1987). *The Way of the World. The Bildungsroman in European Culture*. Verso.

Munýol, Y. (1994). *Nuestro Héroe Desfigurado*. Editorial Norma.

Musil, R. (1984). *Las tribulaciones del estudiante Törless*. Editorial Oveja Negra.

Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. (LC/G.2681-P/Rev.3).

Noguera, (2012). *El gobierno Pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores.

Noguera, C. (2008). Prólogo. En Runge, A. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Universidad Pedagógica Nacional (9-14).

Puga, M. (2014). *La forma del silencio*. Siglo XXI Editores.

Roith, C. (2006). *La teoría crítica en la teoría educativa y los diseños curriculares de Wolfgang Klafki*, I Encuentro Iberoamericano de Educación, Universidad de Alcalá (CD).

Roith, C. (2015). Transiciones en el pensar pedagógico de Wolfgang Klafki: De la pedagogía de las ciencias del espíritu a la teoría crítico-constructiva de la educación. *Con-Ciencia Social*, (19), (159-167).

Runge, P. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Universidad Pedagógica Nacional.

Sloterdijk, P. (2006). *Normas para el parque humano*. Mentidora Ediciones.

Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Pretextos.

Zipes, J. (2021). Introducción. En Collodi, C. (2021). *Las aventuras de Pincho*. Penguin Random House. (9-21).