

# *Novela de formación en Latinoamérica*

Luis Alberto Montenegro Mora



**e**  
**Editorial**  
Universidad de Nariño

# **èditorial**

Universidad de **Nariño**

*Novela de formación  
en Latinoamérica*

# *Novela de formación en Latinoamérica*

Luis Alberto Montenegro Mora

**editorial**  
Universidad de **Nariño**

Montenegro Mora, Luis Alberto

Novela de formación en Latinoamérica / Luis Alberto Montenegro Mora—1ª. ed. — San Juan de Pasto : Editorial Universidad de Nariño, 2025

130 páginas

Incluye referencias bibliográficas p. 113 - 126 y reseña del autor p. 127 - 128

ISBN: 978-628-7771-79-6 Impreso

ISBN: 978-628-7771-80-2 Digital

1. Literatura—Crítica e interpretación 2. Novela de formación—Latinoamérica—Crítica e interpretación 3. Bildungsroman 4. Novela de formación—Historia 5. Novela de formación—Latinoamérica—Mestizaje y diversidad cultural

801.95 M777 – SCDD-Ed. 22



SECCIÓN DE BIBLIOTECA

## Novela de formación en Latinoamérica

© Editorial Universidad de Nariño

© Autor: Luis Alberto Montenegro Mora

ISBN (impreso): 978-628-7771-79-6

ISBN (digital): 978-628-7771-80-2

Primera edición

**Corrección de estilo:** Leidy Stella Rivera Buesaquillo

**Diseño de cubiertas y diagramación:** Liseth Motta Realpe

**Contacto:** lizalejammotta@gmail.com

**Fecha de publicación:** 2025

San Juan de Pasto - Nariño - Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin la autorización escrita de su Autor o de la Editorial Universidad de Nariño

# Contenido

1. Introducción.....	10
2. Breves ideas iniciales.....	18
3. Teorización elemental.....	21
4. Metodología.....	26
5. Resultados.....	30
5.1 Sobre Bildung y formación.....	32
5.2 Bildungsroman y novela de formación.....	45
5.3 Novela de formación: consideraciones conceptuales.....	66
5.4 Contexto histórico y cultural latinoamericano.....	83
5.5 Construcción colectiva de la identidad.....	91
5.6 La figura del antihéroe y el aprendizaje a través de la resistencia.....	95
5.7 Mestizaje y diversidad cultural.....	98
6. Discusión.....	102
7. Conclusiones.....	106
8. Perspectivas y posibilidades investigativas.....	109
Referencias.....	113

## A manera de prólogo

*Novela de formación en Latinoamérica*, constituye una apuesta crítica por comprender y reconfigurar la idea de formación narrativa en el contexto latinoamericano, en contraste con el modelo clásico europeo del *Bildungsroman*. A través de un riguroso análisis filosófico, literario y pedagógico, se plantea una lectura situada de la novela de formación, iluminando cómo las trayectorias individuales de los personajes están entrelazadas con las marcas históricas, sociales y culturales de América Latina.

La investigación parte del concepto alemán de *Bildung*, entendido no solo como educación, sino como un proceso continuo y autorreflexivo de configuración del sujeto en diálogo con el mundo. Desde esta raíz conceptual, se establece un contrapunto con el modelo narrativo del *Bildungsroman*, caracterizado por la formación armónica del protagonista en concordancia con el orden social. Sin embargo, el libro muestra que esta armonía es imposible en los contextos latinoamericanos, donde la violencia estructural, el mestizaje, la exclusión y la colonialidad desestabilizan los supuestos del modelo europeo.

A partir del análisis de un corpus diverso de novelas —entre ellas *Antes que anochezca* de Reinaldo Arenas, *El asco* de Castellanos Moya, *Castigo divino* de Ibarguengoitia, *Los ejércitos* de Rosero, *El zorro de arriba*

*y el zorro de abajo* de Arguedas, *El reino de este mundo* de Carpentier, entre otras—, se identifican trayectorias formativas que no culminan en la integración social, sino en el conflicto, la marginalidad, la resistencia o el exilio. En lugar del héroe ilustrado que alcanza la madurez, aparece la figura del antihéroe, del sujeto fracturado o del ser en constante devenir. Estas narrativas desbordan el modelo clásico y lo interpelan desde una estética de la disonancia, del dolor y del mestizaje.

El texto propone, además, una crítica al universalismo del sujeto formativo moderno, subrayando cómo las novelas latinoamericanas visibilizan sujetos múltiples, disidentes, híbridos o silenciados por la historia oficial. La formación, en este marco, no se da como adaptación al sistema, sino como reapropiación crítica, como lucha simbólica y como afirmación de la diferencia. Así, el proceso de formación se enmarca en coordenadas decoloniales, interculturales y comunitarias, descentrando el foco del “yo” aislado para pensarlo en relación con el territorio, la memoria, los vínculos y las heridas colectivas.

Asimismo, se exploran las potencialidades pedagógicas de la novela de formación, considerándola no solo como objeto literario, sino como acto formativo en sí mismo, como dispositivo narrativo que interpela, educa, emancipa y resignifica. Desde esta perspectiva, la literatura se convierte en archivo de subjetividades, en vehículo de saberes ancestrales, en práctica de resistencia cultural y en espacio de producción de conocimiento.

El libro concluye con una apertura hacia nuevas posibilidades investigativas, proponiendo líneas de trabajo sobre novelas de formación escritas por mujeres, sobre narrativas juveniles contemporáneas y sobre literaturas indígenas y afrodescendientes. En todos los casos, se insiste en la necesidad de construir una crítica literaria situada, plural y comprometida con las múltiples formas de formación que emergen desde los márgenes del canon occidental.

Así pues, la obra no solo estudia un género literario, sino que propone una teoría expandida de la formación como experiencia narrativa, histórica y pedagógica en América Latina. Este libro no cierra un ciclo: lo abre. Porque, como se afirma en sus últimas páginas, la formación — como la novela que la narra— es siempre una travesía inacabada.

---

## INTRODUCCIÓN

La noción de formación, tal como ha sido concebida en la tradición europea —especialmente a través del concepto alemán de *Bildung*—, responde a una estructura cultural, filosófica e histórica, profundamente enraizada en los ideales del humanismo ilustrado, el idealismo romántico y las ideas de progreso individual. Articuladas por pensadores como Goethe (1987), Herder (1982) y Hegel (1966) (Bruford, 1975; Kontje, 2019). Esta visión se concretó literariamente en el modelo de la *Bildungsroman*, definido como un tipo de novela en la que un joven protagonista transita un camino de desarrollo, superación y autoconocimiento, normalmente en armonía con las normas sociales y con un desenlace integrador (Moretti, 2000).

Sin embargo, la trasplantación de este modelo narrativo al contexto latinoamericano no ha sido directa ni lineal. Por el contrario, ha implicado una relectura crítica, una resemantización de la idea de formación y, sobre todo, una reelaboración desde las condiciones coloniales, poscoloniales y multiculturales de nuestros territorios (Doub, 2010; Avechuco y García, 2022). La *Bildungsroman* europea parte del supuesto de un sujeto universal, blanco, masculino y burgués que encuentra sentido en el progreso lineal y racional; mientras que la novela de formación latinoamericana problematiza esa linealidad y, con frecuencia, presenta sujetos fracturados, descentrados o en lucha con el orden social establecido (Boes, 2012; Salmerón, 2002).

El carácter conflictivo, contradictorio y, a menudo, trágico del proceso de formación en América Latina está íntimamente ligado a las condiciones de dominación cultural, racial y económica que han configurado la historia de la región (Beverly, 1999; Fanon, 1983). En este sentido, la narrativa de formación latinoamericana se convierte en un espacio de disputa simbólica y política, en el cual emergen sujetos subalternos, voces marginales y memorias no hegemónicas. Autores como José María Arguedas, Reinaldo Arenas, Horacio Castellanos Moya o Alejo Carpentier, por ejemplo, exponen trayectorias vitales marcadas por la exclusión, la violencia, el desarraigo o la hibridez cultural, elementos ausentes en el modelo clásico europeo.

A diferencia del protagonista goetheano que se integra a la sociedad tras un proceso racional y armónico de maduración, en la novela latinoamericana el protagonista suele experimentar un conflicto irresoluble entre su mundo interior y la realidad externa. La identidad, lejos de ser un destino, es un campo de lucha. La figura del antihéroe, presente en obras como *Antes que anochezca* (Arenas, 1992) o *El asco* (Castellanos, 2020), revela un tipo de formación atravesada por la resistencia, la ironía o la negación del canon identitario moderno (Mora, 2021).

La particular configuración histórica y cultural de América Latina impone, además, una serie de tensiones entre modernidad y tradición, ciudad y campo, saberes ancestrales y conocimiento occidental. Esta pluralidad de tensiones ha llevado a autores y teóricos a pensar la formación desde un enfoque decolonial y heterogéneo, como lo proponen Walsh (2007), Albán (2008) y Mignolo (2003), quienes llaman la atención sobre la necesidad de desmontar la idea de un sujeto único y universal. En esta línea, la novela de formación latinoamericana se configura como una narrativa situada, en la cual la *formación* no es una interiorización de normas, sino una construcción crítica en diálogo con el mestizaje, la diversidad y la otredad (Cornejo, 2002; Anzaldúa, 1987).

## Novela de formación en Latinoamérica

A su vez, la idea de formación en América Latina no puede desligarse de la dimensión colectiva, comunitaria e incluso pedagógica que atraviesa muchos relatos. Como señala Bajtín (1999), la novela educativa tiene un carácter dialógico y polifónico, que se amplifica en el contexto latinoamericano, donde la experiencia formativa es inseparable de las dinámicas sociales y políticas del entorno. Esta relación entre literatura, educación y sociedad aparece también en autores como Freire (1970) y Darder (2012), quienes insisten en que todo proceso de formación es también un acto de conciencia crítica frente al mundo.

En este contexto, en la presente obra, se propone analizar cómo la novela latinoamericana ha reconfigurado la idea de formación más allá del paradigma europeo, articulando elementos propios como la experiencia de la colonialidad, la resistencia cultural, la crítica al autoritarismo y la afirmación de identidades múltiples. La novela de formación en América Latina se distancia de las certezas ilustradas para explorar los márgenes, los silencios, las fisuras del sujeto y del mundo.

Por tanto, la pregunta que guía este libro —¿cómo se configura la idea de formación en la novela latinoamericana en contraste con la *Bildungsroman* europea?— no busca una respuesta única ni esencialista, sino abrir un campo de reflexión crítica que permita comprender los procesos de formación narrativa desde una perspectiva situada, intercultural y transformadora.

En cuanto a los argumentos que sostienen la justificación de esta obra, es preciso señalar que la exploración crítica de la novela de formación en América Latina, en contraste con la *Bildungsroman* europea, constituye una necesidad epistemológica, estética y política. En primer lugar, porque permite evidenciar la manera en que las formas narrativas eurocéntricas han sido reescritas, desbordadas y resignificadas por contextos históricos y culturales marcados por la colonialidad del poder, la heterogeneidad cultural y la desigualdad estructural (Mignolo, 2003; Albán, 2008; Walsh, 2009).

El Bildungsroman clásico europeo, canonizado a partir de Goethe, Hegel y Wilhelm Meister, ha sido tradicionalmente asociado a una visión progresiva, ilustrada e individualista del desarrollo humano, vinculada con valores burgueses como la autodisciplina, la racionalidad y la integración social (Moretti, 2000; Boes, 2012). Esta concepción de la formación responde a un sujeto masculino, blanco, urbano, europeo y letrado, como lo evidencian Bruford (1975) y Swales (2015), y no contempla las rupturas, las contradicciones y los desplazamientos característicos de los procesos vitales en contextos periféricos y subalternos.

Por el contrario, la novela de formación latinoamericana problematiza radicalmente ese modelo de subjetividad. Como lo señala Beverley (1999), la literatura latinoamericana ha servido como espacio de representación de lo subalterno, lo excluido y lo abyecto, en el cual la formación se produce no como integración, sino como resistencia, desplazamiento o reinención. Este giro implica comprender que los sujetos de la narrativa latinoamericana muchas veces no llegan a la “madurez” social esperada ni se integran armoniosamente en el orden, sino que transitan procesos formativos fragmentarios, traumáticos y descentrados (Castellanos, 2020; Arenas, 1992; Doub, 2010).

Además, la pertinencia de este estudio se sustenta en la urgencia de revisar críticamente los modelos educativos, culturales y literarios que han sido importados desde Europa, sin la debida contextualización histórica y epistémica. La narrativa de formación latinoamericana, como plantea Arango (2009), permite tender puentes entre los estudios literarios y la pedagogía crítica, mostrando cómo la literatura produce saberes, subjetividades y memorias que contribuyen a la construcción de una conciencia histórica e identitaria desde el sur.

En este sentido, autores como Freire (1970) y Hooks (1994) han insistido en que la educación —y, por extensión, la narrativa de formación—

## Novela de formación en Latinoamérica

debe ser entendida como práctica de libertad y transformación social. La novela latinoamericana se convierte así en una plataforma de crítica a las condiciones estructurales de dominación, pero también en un medio para imaginar futuros alternativos, desde la diversidad cultural, el mestizaje y la resistencia simbólica (Anzaldúa, 1987; Cornejo, 1992; Bhabha, 1994).

La hibridez, el cruce de fronteras, el bilingüismo y el descentramiento son marcas de una identidad en tránsito, como lo propone Anzaldúa (1987) en *Borderlands/La frontera*, que se incorporan en la novela de formación latinoamericana para configurar una idea de “formación otra”, marcada por la liminalidad, el conflicto y la pluralidad. En esta línea, el pensamiento de Hall (1990, 1996) y García Canclini (1990) aporta herramientas valiosas para repensar la identidad como construcción cultural múltiple, inestable y atravesada por relaciones de poder.

Desde el punto de vista literario, la propuesta de este libro contribuye a llenar un vacío en los estudios sobre narrativa latinoamericana al recuperar la categoría de novela de formación —a menudo relegada o malinterpretada en nuestro contexto— como una herramienta crítica para analizar los procesos de subjetivación narrativa. A través del análisis de autores como Arguedas, Carpentier, Arenas y Castellanos Moya, se ilumina una tipología de formación que no busca la normalización del sujeto, sino su desobediencia, disidencia o reexistencia (Espinosa, 2017; Mora, 2021).

Por todo lo anterior, esta investigación tiene valor en el campo de los estudios literarios, además, se articula con los debates actuales sobre pedagogía intercultural, crítica de la modernidad, decolonialidad y producción simbólica desde el sur global. Aporta una perspectiva situada y crítica que permite repensar tanto las formas de la narrativa como los procesos de formación humana en contextos de diversidad, desigualdad y resistencia.

Ahora bien, este libro es el resultado de una investigación desarrollada con el propósito de analizar cómo se configuran los elementos formativos en la novela latinoamericana y en qué medida estos dialogan, se distancian o tensan el modelo tradicional de la *Bildungsroman* europea. A partir de un enfoque crítico, intercultural y comparativo, se exploraron diversas obras literarias latinoamericanas que abordan el proceso de formación del sujeto desde perspectivas históricas, sociales y culturales propias, distintas a las de la tradición ilustrada germánica.

La investigación se estructuró inicialmente sobre una lectura profunda del canon europeo de la *Bildung*, considerando tanto sus raíces filosóficas como sus formulaciones literarias. Desde autores como Goethe, Hegel o Wilhelm von Humboldt (Bruford, 1975; Swales, 2015) hasta teóricos contemporáneos como Moretti (2000) o Boes (2006), se identificaron los pilares del *Bildungsroman*: un sujeto individual que transita desde la juventud a la madurez en un proceso de integración progresiva y armónica con su entorno. Esta estructura fue problematizada desde el contexto latinoamericano, donde tales trayectorias formativas resultan interrumpidas por múltiples condiciones históricas de colonialidad, mestizaje, exclusión y violencia (Mignolo, 2005; Beverley, 1999; Fanon, 1983).

En ese sentido, los objetivos de esta investigación —ya alcanzados a lo largo del proceso analítico— fueron los siguientes:

- ▶ Caracterizar el modelo clásico del *Bildungsroman* europeo, tanto en sus fundamentos conceptuales como en sus elementos estructurales, con el fin de establecer una base teórica sólida para el análisis comparativo.
- ▶ Estudiar de manera detallada los elementos formativos presentes en un conjunto representativo de novelas latinoamericanas, identificando temáticas como la construcción de identidad, la figura del antihéroe, la resistencia cultural, el exilio y el mestizaje (Arguedas, 1983; Arenas, 1992; Castellanos, 2020; Carpentier, 1973).

## Novela de formación en Latinoamérica

- ▶ Analizar las tensiones entre el ideal de formación ilustrado europeo y los procesos formativos narrados desde el sur global, destacando cómo en la literatura latinoamericana la formación no responde a una integración al orden, sino a formas de disidencia, desplazamiento o reexistencia (Anzaldúa, 1987; Salmerón, 2002; Mora, 2021).
- ▶ Interpretar el papel pedagógico, ético y político de la narrativa de formación en América Latina, reconociendo su capacidad para generar conciencia crítica, interpelar las estructuras de poder y contribuir a la construcción de saberes interculturales y decoloniales (Freire, 1970; Walsh, 2009; Hooks, 1994).
- ▶ Aportar a la consolidación de una teoría crítica latinoamericana de la novela de formación, articulada desde las epistemologías del sur, la literatura comparada y la pedagogía crítica, que recupere la complejidad, la pluralidad y la historicidad de los procesos de formación en contextos marcados por la desigualdad y la resistencia (Albán, 2008; Gómez, 2002; García Canclini, 1990).

Estos objetivos orientaron una investigación que no solo se propone desentrañar estructuras narrativas, sino también generar un horizonte de comprensión más amplio sobre los procesos de subjetivación en la literatura latinoamericana. En su conjunto, la obra evidencia cómo la novela de formación en América Latina produce nuevas formas de pensar la formación del sujeto desde la hibridación, el conflicto, la marginalidad y la diversidad cultural.

La investigación que dio origen a este libro se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, hermenéutica y comparada, centrada en el análisis crítico de un conjunto representativo de novelas latinoamericanas, abordadas como espacios de configuración simbólica del sujeto en proceso de formación. Se adoptó un enfoque documental e interpretativo, que combinó el estudio de fuentes literarias primarias con una amplia revisión

crítica y teórica, proveniente de la filosofía, los estudios literarios, la pedagogía crítica y la teoría poscolonial.

El análisis se fundamentó en una lectura atenta de la tradición europea del *Bildungsroman*, particularmente a partir de los aportes de Moretti (2000), Swales (2015), Kontje (2019) y Boes (2006), y se contrastó con narrativas latinoamericanas que presentan trayectorias formativas divergentes, híbridas o conflictivas, como *Antes que anochezca* (Arenas, 1992), *El asco* (Castellanos Moya, 2020), *El reino de este mundo* (Carpentier, 1973) y *El zorro de arriba y el zorro de abajo* (Arguedas, 1983), entre otras.

Asimismo, se incorporaron aportes teóricos de autores como Anzaldúa (1987), Beverley (1999), Fanon (1983), Freire (1970), Albán (2008) y Walsh (2007), para enriquecer la interpretación desde una mirada situada, intercultural y decolonial. El trabajo hermenéutico se centró en desentrañar las tensiones entre los modelos de formación eurocéntricos y las narrativas propias del sur global, de lo cual se analizaron las representaciones del sujeto, los dispositivos de subjetivación y los contextos socioculturales en que se inscriben.

El desarrollo completo de esta metodología —incluyendo la selección del corpus, los criterios de análisis y las herramientas teóricas empleadas— se expone en profundidad en el capítulo metodológico de este libro. Aquí, se anticipa que la apuesta investigativa no solo fue literaria, sino también filosófica y pedagógica, orientada a comprender los modos en que la literatura configura, interroga y transforma las ideas de formación en América Latina.

## 02

---

# BREVES IDEAS INICIALES

La categoría de *Bildungsroman* —traducida habitualmente como “novela de formación”— ha sido uno de los conceptos más estudiados en la teoría literaria occidental. Desde su formulación inicial en la tradición alemana, este modelo narrativo ha estado ligado a procesos de autoconstrucción del sujeto moderno, articulados en torno a ideales de racionalidad, progreso individual y conciliación con el orden social establecido (Bruford, 1975; Swales, 2015). En su concepción clásica, el *Bildungsroman* plantea una trayectoria ascendente, en la cual el protagonista atraviesa conflictos internos y externos que, finalmente, son resueltos mediante la maduración y su integración a la sociedad (Moretti, 2000; Boes, 2006).

Autores como Hegel y Wilhelm von Humboldt comprendieron la *Bildung* —formación o educación integral del individuo— como un ideal de armonía entre subjetividad y cultura, una aspiración humanista que situaba al individuo en el centro del devenir histórico y moral de la sociedad moderna (Bruford, 1975; Kontje, 2019). En este marco, la novela de formación europea se configuró como un género profundamente pedagógico, en tanto representaba literariamente los procesos de autoconocimiento, interiorización de normas y acceso a la ciudadanía ilustrada (Jeffers, 2005; Salmerón, 2002).

Sin embargo, a partir del siglo XX, numerosas críticas comenzaron a problematizar los supuestos universalistas y normativos de dicho modelo. En particular, se cuestionó el carácter excluyente del sujeto formativo que esta narrativa representaba: blanco, masculino, burgués, urbano y europeo. Tal crítica se hizo más evidente en los estudios poscoloniales, de género y subalternidad, que evidenciaron la necesidad de descentrar los paradigmas eurocéntricos de análisis y abrir paso a narrativas alternativas que emergen desde los márgenes de la modernidad (Beverly, 1999; Anzaldúa, 1987; Hooks, 1994; Bhabha, 1994).

En el ámbito latinoamericano, la recepción del *Bildungsroman* ha sido compleja y heterogénea. Lejos de replicar los esquemas europeos, las novelas latinoamericanas han reconfigurado profundamente el concepto de formación al situar a sus protagonistas en contextos de pobreza, violencia, opresión, mestizaje o exilio (Doub, 2010; Avechuco y García, 2022). En lugar de sujetos que se integran al sistema, emergen figuras liminales, desplazadas, rebeldes o trágicas —antihéroes cuya formación implica rupturas, pérdidas y resistencias— (Mora, 2021).

Autores como José María Arguedas, Reinaldo Arenas, Horacio Castellanos Moya y Alejo Carpentier construyen narrativas en las que el sujeto no alcanza una madurez normativa ni una integración plena al orden; por el contrario, su trayecto vital está marcado por el trauma, la exclusión, la fragmentación o la rebeldía. En este sentido, las novelas de formación latinoamericanas no solo narran un proceso individual, sino que lo entrelazan con la historia colonial, la violencia estructural y la memoria colectiva de los pueblos del sur (Fanon, 1983; Walsh, 2007; Albán, 2008).

El trabajo de Salmerón (2002), por ejemplo, ha sido clave para comprender la distancia entre el *Bildungsroman* canónico y las narrativas periféricas, mientras que investigaciones de Doub (2010) y Gómez (2002) han abordado la especificidad de la novela de formación hispanoamericana

desde perspectivas históricas, comparadas e interculturales. Asimismo, estudios de enfoque decolonial, como los de Mignolo (2005) o Walsh (2008), han enriquecido el marco de análisis al proponer que todo acto narrativo en América Latina está atravesado por las heridas de la colonialidad y por prácticas de reexistencia simbólica.

La crítica feminista y los estudios de género también han hecho aportes fundamentales al cuestionar la estructura patriarcal del *Bildungsroman* tradicional. Investigadoras como Ciplijauskaitė (1988), Lazzaro-Weis (1990) y Reyes (2018) han mostrado cómo las novelas escritas por mujeres, tanto en Europa como en América Latina, introducen rupturas en los modelos formativos convencionales al visibilizar experiencias de subordinación, corporalidad, sexualidad e identidad en clave de resistencia.

Así pues, la revisión de literatura evidencia un giro contemporáneo en la concepción de la novela de formación como género abierto, inestable, intercultural y situado. Ya no se trata de una narrativa de desarrollo lineal hacia la armonía, sino de una forma literaria que da cuenta de los múltiples modos de subjetivación, muchas veces precarios, conflictivos y no concluidos. En este sentido, las novelas latinoamericanas constituyen un campo fértil para pensar la formación como proceso histórico, político, cultural y ético (Freire, 1970; Anzaldúa, 1987; Hooks, 1994; Gómez, 2010).

## 03

---

# TEORIZACIÓN ELEMENTAL

Ahora bien, para evitar caer en una apropiación acrítica del concepto de *Bildungsroman* desde la tradición europea, es necesario precisar que esta investigación no asume dicha categoría como un modelo normativo o universal, sino como un campo problemático que se tensiona desde el sur global. En lugar de replicar mecánicamente el esquema formativo ilustrado, lo que aquí se plantea es una relectura situada y crítica, que permite visibilizar cómo la novela de formación latinoamericana subvierte, desmonta o reapropia los elementos del *Bildungsroman* en contextos marcados por la colonialidad del saber, la exclusión estructural y la violencia histórica.

En este sentido, la obra no se inscribe en una educación comparada tradicional, sino en una comparación epistémica situada, en el marco de lo que Zemelman (s.f.) denomina el desajuste entre el “pensar teórico” y el “pensar epistémico”; este desajuste nos invita a no aplicar conceptos desde matrices externas sin repensarlos desde la historicidad de nuestros pueblos. Como lo ha señalado Walsh (2007), la decolonialidad no es simplemente un enfoque alternativo, sino una práctica de pensamiento insurgente que reconoce la pluralidad de saberes, las ontologías negadas y las pedagogías silenciadas por la modernidad occidental.

Así, el tránsito entre *Bildung* y mestizaje no busca integrar dos visiones en tensión de manera artificial, sino más bien, generar una travesía crítica de resignificación, en la cual el concepto de formación se despoja de sus pretensiones hegemónicas para reaparecer como experiencia narrativa del conflicto, de la resistencia y de la re-existencia. Es aquí donde se sitúa la convergencia con las epistemologías del sur (De Sousa Santos, 2010), entendidas como apuestas por descolonizar el conocimiento y visibilizar formas otras de narrar, habitar y formar-se en el mundo.

Como señala Fanon (1983), la subjetividad del colonizado no puede desarrollarse dentro de los marcos del humanismo europeo, sino que exige una ruptura radical con sus premisas. Por tanto, la novela de formación latinoamericana no es una variación regional del *Bildungsroman*, sino una creación narrativa con autonomía crítica, capaz de imaginar horizontes formativos propios, éticamente comprometidos con la justicia epistémica, cultural y social.

El estudio de la novela de formación en el contexto latinoamericano exige una aproximación teórica compleja y transdisciplinar, que articule aportes de la filosofía, la literatura, los estudios culturales, la pedagogía crítica y las epistemologías del sur. En el centro de esta reflexión se encuentra el concepto de *Bildung*, noción clave de la tradición ilustrada alemana que designa el proceso de formación espiritual, ética y cultural del individuo. Tal como fue formulada por Herder, Von Humboldt y Hegel, la *Bildung* supone el desarrollo pleno de las capacidades humanas a través del cultivo de la razón, la libertad interior y la apropiación crítica de la cultura universal. En esta perspectiva, la educación no es meramente instrucción, sino un proceso integral de autoconstrucción subjetiva que se realiza en tensión con el mundo (Bruford, 1975; Von Humboldt, 1904; Hegel, 1966).

Esta concepción fue plasmada literariamente en el género conocido como *Bildungsroman*, la novela de formación, que se consolida con obras

como *Wilhelm Meister's Lehrjahre* de Goethe y que fue posteriormente amplificada por autores como Dickens, Flaubert y Joyce. *El Bildungsroman*, según Moretti (2000) y Boes (2006), constituye la forma simbólica por excelencia de la modernidad europea: una narrativa centrada en un joven protagonista que atraviesa conflictos personales y sociales hasta alcanzar la madurez, reconciliándose con el orden establecido. Se trata, por tanto, de una pedagogía narrativa que reproduce y legitima los valores de la burguesía ilustrada: autonomía, disciplina, racionalidad y armonía entre el yo y la sociedad. No obstante, esta figura del sujeto formativo es profundamente restrictiva: se trata de un varón blanco, letrado, urbano, europeo y económicamente estable, lo cual excluye otras formas de subjetivación históricamente silenciadas.

Frente a esta estructura normativa, numerosas voces críticas han cuestionado la pretendida universalidad del *Bildungsroman*. Desde los estudios poscoloniales, subalternos y de género, se ha señalado que la experiencia formativa en los márgenes de la modernidad —ya sea en contextos coloniales, rurales, indígenas, racializados o feminizados— no responde a un trayecto de integración lineal, sino que aparece marcada por la fractura, la exclusión, la disidencia o la resistencia (Anzaldúa, 1987; Bhabha, 1994; Beverley, 1999; Reyes, 2018). Esta crítica ha sido especialmente fértil en América Latina, donde la narrativa de formación ha sido reescrita desde las condiciones históricas propias de la región: la colonialidad del saber, el mestizaje cultural, la violencia estructural, la exclusión social y el conflicto identitario.

En este contexto, la formación deja de entenderse como una progresiva y armónica integración del individuo en la sociedad. En cambio, se asume como un proceso complejo de subjetivación, marcado por el trauma, la otredad, la hibridez y la reexistencia. Arguedas, Carpentier, Arenas o Castellanos Moya construyen personajes cuyo trayecto formativo no concluye en la madurez idealizada, sino en el desencanto, la descomposición, la marginalidad o la rebeldía. La figura del antihéroe

se impone como categoría clave en estas narrativas, a diferencia del héroe ilustrado que supera obstáculos y alcanza la autorrealización; el antihéroe fracasa, resiste o simplemente sobrevive, desafiando los imperativos de la modernidad normativa (Mora, 2021; Salmerón, 2002). Estos sujetos no se integran al sistema, sino que lo interpelan desde sus márgenes.

En este sentido, la identidad, lejos de ser una esencia dada o un destino natural, se construye como un campo de fuerzas simbólicas, discursivas e históricas. Tal como lo plantea Hall (1996), la identidad es siempre relacional, fragmentaria, situada y en constante construcción. En el caso latinoamericano, esta identidad está atravesada por el mestizaje, entendido no como síntesis armónica, sino como zona de conflicto y tensión. La crítica de Cornejo (1992, 2002) al discurso celebratorio del mestizaje evidencia que este no debe leerse como fusión, sino como coexistencia conflictiva de proyectos culturales, lenguas y memorias desiguales. La literatura recoge esta complejidad mediante la representación de sujetos fronterizos, híbridos, desplazados o excluidos, cuya formación ocurre en territorios simbólicamente contaminados y socialmente adversos.

En este marco, el concepto de pedagogía intercultural adquiere una especial relevancia. Inspirada en los planteamientos de Freire (1970), Walsh (2007) y Albán (2008), esta pedagogía crítica se basa en el reconocimiento y el diálogo de saberes diversos, en la valorización de las culturas originarias y en la denuncia de las estructuras de poder que jerarquizan los conocimientos. Si entendemos que toda novela de formación implica una forma de pedagogía narrativa —una propuesta sobre cómo llegar a ser—, entonces la narrativa de formación latinoamericana puede leerse como una pedagogía de la otredad, de la resistencia y de la diversidad epistémica. En este sentido, el presente estudio no se limita a una comparación formal entre géneros literarios, sino que asume la literatura como un espacio privilegiado para pensar la educación, la subjetividad y la emancipación en el sur global.

Así, los conceptos de *Bildung*, *Bildungsroman*, formación, identidad, mestizaje, antihéroe y pedagogía intercultural no son tratados aquí como categorías cerradas, sino como campos dinámicos de problematización. Juntos configuran una red teórica desde la cual se interpreta el proceso narrativo de formación en la novela latinoamericana no como una adaptación del modelo europeo, sino como una relectura crítica, situada y transformadora. Esta perspectiva permite abordar las novelas estudiadas como objetos estéticos y, además, como dispositivos ético-pedagógicos que intervienen en la construcción simbólica de los sujetos, las memorias y los horizontes posibles de nuestra América.

---

## METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló a partir de una perspectiva cualitativa, hermenéutica, documental y comparativa, orientada a comprender cómo se configura la idea de formación en la narrativa latinoamericana contemporánea en relación y contraste con el modelo tradicional europeo del *Bildungsroman*. En el estudio se propuso no solo describir diferencias formales o temáticas, sino analizar críticamente las condiciones históricas, epistémicas, culturales y pedagógicas que han modelado las narrativas de formación en América Latina como un campo de producción simbólica, profundamente vinculado a la colonialidad, la interculturalidad y la resistencia.

Desde sus primeros planteamientos, en la investigación se asumió que el análisis literario debía ser articulado con un marco filosófico y pedagógico, en el que la literatura fuera comprendida como una práctica social y cultural con capacidad de producir sentidos sobre la subjetividad, el poder, la otredad y la educación. Para ello, se recurrió a enfoques provenientes de la teoría literaria crítica, la pedagogía intercultural, la filosofía de la educación, los estudios poscoloniales y la teoría de la narrativa, lo cual permitió enriquecer la mirada hermenéutica con una fuerte dimensión ético-política.

El objeto de estudio fue delimitado inicialmente en torno al concepto de *novela de formación*, entendido no como una categoría rígida, sino como un campo de tensiones históricas y culturales. Se partió del análisis del *Bildungsroman* europeo, a partir de autores como Goethe, Hegel y Wilhelm von Humboldt, y de sus desarrollos críticos posteriores en Moretti (2000), Swales (2015), Bruford (1975) y Boes (2006). Desde allí, se construyó un marco referencial sobre los rasgos constitutivos de esta tradición narrativa: la linealidad temporal, la coherencia interna del sujeto, la reconciliación con el orden y el carácter progresivo del desarrollo.

A partir de esta caracterización, se diseñó un dispositivo comparativo y hermenéutico para analizar un conjunto de novelas latinoamericanas contemporáneas que, sin inscribirse necesariamente en el *Bildungsroman*, abordan explícita o implícitamente trayectorias formativas. La selección del corpus se basó en tres criterios fundamentales: (1) la presencia de un proceso formativo individual o colectivo como eje narrativo; (2) la inscripción en contextos históricos y culturales que evidencien tensiones con el modelo europeo de formación, y (3) la relevancia crítica y literaria de las obras y sus autores en el ámbito latinoamericano. De esta manera, el análisis se centró en obras como *Antes que anochezca* de Reinaldo Arenas, *El asco* de Horacio Castellanos Moya, *El reino de este mundo* de Alejo Carpentier, *Los ejércitos* de Evelio Rosero, *El zorro de arriba y el zorro de abajo* de José María Arguedas, *Los de abajo* de Mariano Azuela, *Castigo divino* de Jorge Ibarguengoitia y *El montero* de Pedro Bonó.

El procedimiento metodológico se dividió en tres fases interdependientes. La primera fue una fase de lectura crítica y análisis textual, en la que se construyeron fichas de lectura interpretativa para cada obra del corpus, atendiendo a las categorías de formación, identidad, marginalidad, resistencia, mestizaje, figura del antihéroe, temporalidad, narrador y desenlace. Esta fase permitió identificar patrones, rupturas y reconfiguraciones en la manera en que los personajes atraviesan sus procesos formativos.

La segunda fase consistió en una lectura teórica transversal, en la cual se confrontaron los hallazgos del análisis textual con un conjunto amplio de fuentes filosóficas, literarias, pedagógicas y culturales. En esta etapa se tomaron como referentes autores como Hall (1996), Gloria Anzaldúa (1987), Walter Mignolo (2005), Boaventura de Sousa Santos (2009), Catherine Walsh (2007), Frantz Fanon (1983), Gayatri Spivak (1993), Hooks (1994), Beverley (1999), Freire (1970), Gadamer (1993), Bhabha (1994), Albán (2008), Cornejo (2002), Moretti (2000), Doub (2010), entre otros. Estos marcos teóricos ofrecieron elementos para comprender el carácter situado, conflictivo y plural de la formación en América Latina.

La tercera fase fue de sistematización conceptual y estructuración temática, a partir de la cual se elaboró el capítulo 1 del libro, con siete apartados específicos que organizan los hallazgos y reflexiones en torno a los siguientes ejes: (1) “Sobre la *Bildung* y la formación”, que establece la genealogía filosófica del concepto; (2) “Aproximaciones a la *Bildungsroman* y novela de formación”, en el cual se problematiza la categoría desde una perspectiva comparativa; (3) “Consideraciones conceptuales sobre la novela de formación”, en el que se sistematizan las características del modelo latinoamericano; (4) “Contexto histórico y cultural latinoamericano”, que sitúa las narrativas en las condiciones estructurales que las configuran; (5) “La construcción colectiva de la identidad”, que analiza la dimensión colectiva del proceso formativo; (6) “La figura del antihéroe y el aprendizaje a través de la resistencia”, en el cual se estudia cómo los personajes subvierten el modelo heroico clásico, y (7) “El mestizaje y la diversidad cultural”, que aborda la hibridez como rasgo identitario y estructural de la novela de formación en América Latina.

La metodología se basó en un enfoque crítico-interpretativo que permitió desnaturalizar las nociones tradicionales de formación, sujeto, desarrollo y narrativa. Al inscribir la literatura en el campo de las prácticas pedagógicas y de la producción cultural, se concibió la novela

de formación no solo como objeto de análisis estético, sino como espacio de disputa simbólica sobre las formas posibles de existencia, identidad y transformación en un continente históricamente atravesado por la exclusión, la violencia, la resistencia y la esperanza.

Este enfoque metodológico también buscó ser coherente con los principios de una pedagogía intercultural crítica, que no impone categorías externas al objeto de estudio, sino que dialoga con él, lo interroga, y se deja interpelar por las voces narrativas que emergen desde los márgenes. Así, la literatura fue leída como archivo de saberes, narrativa formativa y experiencia pedagógica situada, capaz de revelar otras maneras de construir humanidad desde los bordes del canon.

---

## RESULTADOS

A continuación, se examina la idea de novela de formación en Latinoamérica a partir de la tensión con la *Bildungsroman*, lo que implicó establecer un lugar crítico de enunciación a partir del cual se conoce, define y describe tanto los componentes como el estado de la idea en el cual se ubica inicialmente. En este caso, la *Bildungsroman*, la cual ejerce una fuerza conceptual, filosófica, histórica, literaria y práctica sobre la cuestión de la pedagogía intercultural, que, a su vez, es tensionada por una la idea de novela de formación en Latinoamérica, la cual cuenta con una fuerza particular que no solo responde al impacto de su antecesora alemana, sino que representa en sí misma un estado, es decir, una manera de ser, donde es posible pensar la formación desde una pedagogía intercultural como posibilidad otra de comprender y explorar el asunto de lo humano a través de lo literario.

De esta manera, la *Bildungsroman* es un género literario que ha desempeñado un papel significativo en la tradición literaria occidental. Originado en Alemania en el siglo XVIII, el *Bildungsroman* se centra en el desarrollo moral, intelectual y psicológico de un protagonista, desde su juventud hasta su madurez. Sin embargo, en Latinoamérica, esta idea de novela de formación ha experimentado transformaciones y tensiones particulares debido al contexto histórico, cultural y social de la región.

En cuanto a si el *Bildungsroman* en Alemania ha cambiado en la actualidad, varios autores han analizado su evolución. Según Kontje (2019), la *Bildungsroman* ha experimentado una transformación significativa en la literatura alemana contemporánea, la cual se ha adaptado a las nuevas realidades sociales y políticas del país; además, señala que el género ha incorporado temas como la migración, la identidad multicultural y las crisis económicas, de esta manera, se refleja una Alemania más diversa y globalizada.

Por su parte, Swales (2015) afirma que, aunque la *Bildungsroman* ha mantenido su enfoque en el desarrollo del individuo, las narrativas modernas han comenzado a cuestionar y subvertir las estructuras tradicionales del género; por tanto, destaca cómo las obras recientes desafían la noción lineal de progreso y desarrollo personal, y presentan protagonistas que no necesariamente alcanzan una madurez convencional.

Estas perspectivas sugieren que, si bien la *Bildungsroman* en Alemania ha conservado algunos de sus elementos fundamentales, esta ha evolucionado para reflejar las complejidades y desafíos de la sociedad contemporánea, lo que contrasta con la experiencia latinoamericana, donde la novela de formación ha sido reinterpretada y adaptada a las realidades locales, creando una rica y diversa tradición literaria que dialoga con la identidad y la cultura de la región.

Por otra parte, el análisis de la idea de novela de formación en Latinoamérica implica comprender cómo esta se ha configurado a través de un diálogo con la *Bildungsroman*, adaptándose y resignificando sus elementos en función de la realidad latinoamericana. En este sentido, se examinan las múltiples aproximaciones y distancias entre ambas concepciones, así como las influencias que han dado lugar a una concepción única y en constante evolución en territorio latinoamericano.

Por eso, la literatura latinoamericana ha sido moldeada por un contexto histórico y social complejo, caracterizado por procesos de

independencia, consolidación de los estados nacionales, tensiones socioeconómicas y luchas por la justicia social. Estos factores han influido en la concepción de la formación individual y colectiva en la región, y han generado narrativas que trascienden los límites de la *Bildungsroman* europea y se adentran en problemáticas propias de Latinoamérica. A través del corpus de obras literarias seleccionadas, se propone un análisis sobre la posibilidad de la idea de novela de formación en Latinoamérica, la cual, de manera premonitoria, se ha enriquecido con la construcción colectiva de la identidad nacional, la figura del antihéroe, el aprendizaje a través de la resistencia, las tensiones entre lo urbano y lo rural, el mestizaje y la diversidad cultural. Estos elementos han conferido a la idea de novela de formación en Latinoamérica una identidad y han permitido la exploración de la formación humana bajo una óptica intercultural.

De este modo, este capítulo se adentra en el abordaje de la idea de novela de formación en Latinoamérica a partir de la tensión con la *Bildungsroman*, y destacan las transformaciones, tensiones, aproximaciones y distancias que han dado forma a esta idea en el contexto latinoamericano. Esta exploración insinúa una posibilidad de comprensión sobre el cómo la novela de formación en Latinoamérica representa una posibilidad interesante para abordar la pedagogía intercultural y profundizar en la comprensión de lo humano a través de la literatura.

### 5.1 Sobre *Bildung* y formación

Hablar de *Bildungsroman* es evocar un núcleo cultural sustantivo del pensamiento alemán, esto, en gran medida, por la destacable trascendencia de la idea de formación implícita en el término *Bildung*. No cabe duda que este es un asunto que atañe al desarrollo histórico de una nación como la germana, distinguida por sus estados reflexivos de mayor intensidad y con pretensiones teóricas sobre la formación en un sentido más amplio y profundo.

Ahora bien, el abordaje de la *Bildungsroman* indiscutiblemente convoca a la comprensión de la idea de *Bildung*, razón por la que desarrolla todas las posibilidades y objetos que están relacionadas con ella. En este sentido, y en palabras de Kant (2003) y Salmerón (2002), la *Bildung*, entendida como formación, es una idea de la razón práctica, puesto que permite al ser humano no solo pensarse, sino también —quizás con mayor propiedad— pensar en lo que quiere ser de sí. De este modo, la *Bildung* se establece como posibilidad de reconocimiento; es decir, por un lado, mirarse y explorarse, incluso perderse, si es preciso, en las profundidades de la misma identidad, y, por otro lado, implica un cuasi sueño, un anhelo que puede ser proyectado como la posibilidad de llegar a ser: un querer ser, resultante de la experiencia y de todas las aristas que esta conlleva.

Ahora bien, *Bildung* es una idea original, propia e intraducible en concepción en un escenario diferente al de su contexto de germinación, puesto que no hay rasgos semánticos equivalentes en idiomas próximos o distantes que comprueben lo contrario o la idea de algo idéntico (Salmerón, 2002). En este sentido, en principio, etimológicamente hablando, *Bild* como raíz de *Bildung* tiene dos posibilidades interesantes en relación con la cuestión de la formación: la primera, referida a la imagen, y la segunda, aquella que evoca la forma.

De manera que, al traducir *Bildung* como *education* (para el caso del inglés y el francés), se realiza un énfasis sustancial a la idea de instrucción, cuestión limitada y contraria a la que propone el término alemán. Así mismo, la palabra *self-education*, próxima al concepto de autodidacta, se propuso como un posible sinónimo del término; no obstante, es *self-formation* aquella propuesta semántica que se vincula más estrechamente con *Bildung*, y no solo eso, su influencia en la construcción del concepto alemán del siglo XVIII es notoriamente visible. Términos como *individual experience of self formation*, evocado por Disraeli (citado por Koselleck, 2012), considerando el concepto de *Bildung* propuesto por Goethe, también han sido considerados; al igual que *self-cultivation*, traducido por Bruford (1975).

De igual forma, si se reemplaza por *civilisation*, se evoca la idea de un accionar dinámico relacionado con algunos ámbitos propios de la vida social; pero, en el plano occidental, ligado a la procedencia de lo que se conocería como *societas civilis* —término propio de las sociedades burguesas—, es destacable considera cuestiones como las planteadas por Wagner (citado por Koselleck, 2012), quien emplea tanto civilización como *Bildung* de formas contrarias y alejadas, especialmente como comentario indirecto a la batalla de Sadowa.

Debido a esto, al traducir *Bildung* como *culture*, se hace referencia al resultante de las acciones de los grupos sociales y a los productos tanto materiales como espirituales que dichas acciones generan en sus dinámicas. Justamente aquí es donde se designa la autorreflexión como actividad individual que puede ser retratada en el concepto alemán. Entonces, *Bildung* forja la idea de educación desde el exterior en sintonía con las apreciaciones conceptuales propias del siglo XVIII, en un enfoque de apropiación del mundo desde la autonomía; por ende, *education* es una traducción que está alejada de las percepciones que el concepto alemán ha propuesto. Paralelamente, un signo distintivo del *Bildung* es la trascendencia del campo de la comunicación social —lo que se define como *societas civilis*— a la comprensión desde la diversidad de *Bildung* presente en los grupos sociales, marcando así distancia con conceptos como *civility* y *civilisation*. Además, otro de los elementos identitarios del *Bildung* es el nexo que establece entre aquellas actividades propias de la cultura con la autorreflexión en la construcción de lo que se conoce como cultura social.

Estos cambios y transformaciones vertiginosos, tanto a nivel conceptual como semántico, de las palabras concebidas lingüísticamente en Occidente constituyen algunos de los justificantes sobre el estado actual de las cosas. Entre ellos se encuentra la sustitución del latín; no obstante, es preciso mencionar que está determinó la conservación dedicada de muchos de los conceptos gestados en dicha lengua, más allá del hecho

de que el latín ya no fuera la lengua común en Europa y las lenguas nacionales comenzaran a ser tendencia.

Considerando lo anterior, es importante revisar y matizar las afirmaciones sobre la historia de la lengua. En Occidente, la evolución del lenguaje ha seguido diferentes caminos dependiendo del contexto cultural y lingüístico. En Alemania, por ejemplo, se realizó una incorporación significativa de palabras extranjeras y una estilización de términos propios para la teorización y reflexión filosófica. Este proceso no es exclusivo de Alemania ni completamente distinto de otros países occidentales, pero tiene sus particularidades.

En lo referente a *Bildung*, este es un concepto gestado en Alemania que se distingue por su profundidad y especificidad semántica. *Bildung* implica no solo educación, sino también formación integral y desarrollo personal, un matiz que puede no tener un equivalente directo en otras lenguas occidentales. Asimismo, el concepto de *geschichte*, que en alemán significa historia, está profundamente interconectado con *Bildung*. Hablar de *Bildung* en el contexto alemán implica una comprensión de *geschichte*, ya que ambos conceptos proponen la reflexión como un garante de las movilizaciones sociales y las diferentes maneras de acción. Este vínculo entre *Bildung* y *geschichte* subraya la importancia de la historia y la formación personal en el desarrollo de la sociedad, destacando la reflexión crítica como una herramienta esencial para la transformación individual y colectiva.

Al respecto, Koselleck (2012) define *Geschichte* como “el ámbito en el que tienen lugar tanto las acciones reales como su reflexión histórica” (p. 54), y se refiere a *Bildung* textualmente bajo la idea de que “no es una forma previamente dada que haya que realizar, sino un estado procesual que mediante la reflexividad se modifica de forma constante y activa” (p. 54). Considerando lo anterior, uno de los elementos principales en los dos conceptos es la reflexión, y es precisamente esta la que vincula las

ideas propias de dichos conceptos con el ejercicio filosófico orientado al trascender. En este sentido, y desde la perspectiva propuesta por Herder (1982), tanto *Bildung* como *Geschichte* deben comprenderse desde su interrelación, ya que *Bildung* se establece en la evolución diacrónica, lo que la determina como histórica; mientras que *Geschichte* se concibe como un espacio diacrónico en el cual se realizan acciones orientadas a la autodeterminación reflexiva de sus actores, quienes son conscientes de este proceso.

Entonces, una de las principales características que posee el concepto de *Bildung* es su génesis, que se enmarca en un ambiente teológico, por su carácter ideológico crítico, porque en sí mismo representa una idea, que parte de un significado activo trascendental. La *Bildung*, desde su raíz *bilden*, expresa la idea de crear y dar forma, noción que sería adoptada en el plano espiritual, especialmente desde lo concebido en la teología de la creación. De allí que se gestara una diversidad de conceptos referidos a esta idea; tal es el caso de *entbilden* —deshacerse de la imagen—, *einbilden* —formar la imagen— y *überbilden* —transformarse en la imagen—.

En consonancia, *Bildung* ha conservado su definición religiosa consignada en dos focos temáticos: el primero, la transformación, como el trasegar hacia un punto evolutivo, y el segundo, el renacimiento, como una mejor construcción, es decir, una reconfiguración a partir de la experiencia. Al respecto, *bilden* adquiere una potencia significativa desde el léxico místico, en el cual se ubica la idea de que se refiere a “Formar la imagen de Dios en uno mismo, transformarse a través de Cristo para participar de Dios, más aún, apropiarse de Dios para poder vivir como hombre” (Koselleck, 2012, p. 56). De este modo, en primer lugar, se presenta la cuestión de ubicar a Dios en el ser, lo que remite a la necesidad de reivindicar aquella imagen de Él, la cual, desde la creación, el ser humano lleva consigo; en segundo lugar, se afirma que es posible aproximarse y formar parte del Padre por intercesión de Cristo, entendido como el medio que posibilita la transformación, y, en tercer

lugar, se destaca la condición de hombre en su ser y estar, a partir de la comprensión de Dios.

Con tal motivo, esta idea de *Bildung* se aleja, de cierta manera, de las concepciones propiamente burguesas de la Edad Media y de aquellas referidas a la modernidad, ya que se vincula con el conocimiento que dinamiza el accionar del ser humano hacia la gracia de Dios. En efecto, a partir de esta perspectiva, se encuentran comentarios como el de Herder (como se citó en Koselleck, 2012): “Todo hombre lleva en sí mismo la imagen [*Bild*] de lo que debe y deberá ser. En tanto todavía no lo sea, habrá intranquilidad en sus huesos” (pp. 56-57). Entonces, si aquella imagen referida es la de Dios, y la no consecución de dicho propósito conduce al conflicto permanente entre lo que se es y lo que se debería ser, el devenir del ser humano radica en esa construcción constante de la imagen de Dios en sí mismo. De igual manera, Von Humboldt (1969) sostiene que toda *Bildung* tiene su origen en el interior del alma, y que las manifestaciones externas solo pueden motivarla, pero no producirla. En este sentido, existe una clara distinción sobre la *Bildung*, en cuanto a que esta no puede ser concebida por fuera del ser; además, la idea moral del ser humano se gesta a partir de la imagen de la divinidad.

Así, *Bildung*, desde su historia conceptual, determina la autorreflexión como el elemento identitario de una etapa de modernidad. No obstante, anterior a esta concepción, se marcan dos etapas: la teológica, y la pedagógica ilustrada. Es preciso señalar que el carácter teológico también formó parte de la Ilustración alemana y de su lenguaje, argumento por el cual tanto la idea de redención como la de reivindicación, en el caso de la educación, están presentes en un punto de interés: *Bildung*. Al respecto, Koselleck (2012) sostiene que «es la reivindicación de la educación de los que se ven a sí mismos como ilustrados la que sitúa el concepto de *Bildung* en el ámbito pedagógico» (p. 57). Por su parte, Mendelssohn (como se citó en Altmann, 1983) entiende por *Bildung* el «esfuerzo de desarrollar

las acciones y las ideas de forma que coincidan en la consecución de la felicidad y que eduquen y gobiernen a los hombres» (p. 110).

Gadamer (1993) trata el asunto de formación desde los conceptos básicos del humanismo; reconocen la importancia de la génesis de los conceptos y su trasegar histórico como elementos fundamentales al momento de comprenderlos y contextualizarlos. De este modo, podría considerarse que los conceptos en atributo posibilitan la aproximación a los objetos de estudio y sus ambientes históricos (Koselleck, 2012). La formación como concepto parte del término alemán *Bildung*; no obstante, no es su única acepción, ya que también está estrechamente relacionado con la cultura, en la cual es el constructo de la formación condicionada por las herencias transgeneracionales de su contexto. Así, la dualidad presente en dicho concepto se compone de la relación entre *Bildung* —como proceso orientado a la adquisición de cultura— y cultura —entendida como el distintivo y la identidad del hombre culto—.

En este sentido, Gadamer (1999) destaca la evolución histórica del concepto de *formación* e identifica su origen en la mística medieval y su posterior desarrollo en el barroco, así como su espiritualización a través de la religión y el romanticismo alemán. Esta trayectoria resalta la transformación semántica que ha experimentado el concepto en el siglo XIX, cuando adquirió nuevas connotaciones en función de los cambios religiosos y culturales, lo que ha permitido su reconfiguración y adaptación a los debates contemporáneos sobre la educación y el desarrollo humano.

En cuanto a la formación, existe una idea inicial que orienta su configuración semántica hacia la relación con lo natural, de alguna manera, con las manifestaciones físicas externas, probablemente vinculadas con la idea de forma y función, de lo completo e incompleto; aunque esto se situaría en la periferia de la formación como concepto de la cultura. En consecuencia, el vínculo entre formación y cultura se intensificaría progresivamente, hasta postular que la condición humana hace maleable las disposiciones naturales.

Kant (1996) concibe la cultura como un acto de libertad por parte del sujeto, lo que implica la práctica de todos los talentos que este posee. Por otro lado, en el caso de Hegel (1984), se hace referencia tanto la palabra *formación* como a *formarse*, desde la idea de los compromisos del sujeto consigo mismo. No obstante, es Von Humboldt (1904) quien establece una diferencia en el significado entre los conceptos de formación y cultura, sugiriendo, para el primero, la idea de que está relacionado con algo superior y profundo, donde el conocimiento, al igual que la espiritualidad, constituyen sus fuentes generadoras, lo que define el carácter del ser humano. De este modo, se distancia del concepto de cultura como desarrollo de aquellas capacidades que forman al ser.

De esta manera, Gadamer (1999) intuye que el resurgimiento del concepto de formación está orientado al reconocimiento de la tradición mística del hombre con su creador, especialmente, en la idea de que el ser humano tiene en su alma la imagen de Dios, y como creación debe reconstruirla en sí mismo, es decir, retomar lo divino que habita en él —formas de ser que llevan la impronta de Dios y lo vincula con Él— y hacer presencia de estos elementos que lo identifican como creación. Considerando lo anterior, la idea de formación en símil con la imagen.

Es preciso señalar que el concepto de forma deja su sentido naturalista superficial y es atravesado por la dinámica y la praxis, por lo cual adquiere profundidad y establece una polisemia, prueba de ello son las respectivas equivalencias que en su momento se establecieron, en el latín con la palabra *formatio*, en inglés con *form* y *formation*, en alemán con variantes del concepto de forma como *formierung*; pero es justamente cuando *Bildung* presenta sus dos consideraciones semánticas: la primera, como imagen imitada (*Nachbild*), y la segunda, como modelo por imitar (*Vorbild*), desde el referente de la imagen, que aplaca todas esas variantes conceptuales emergentes, y propone una conceptualización interesante desde el punto de vista hermenéutico, ya que la naturaleza del concepto *Bildung* expone el devenir como énfasis de acción que el mismo ser establece como meta.

Desde esta perspectiva, el concepto de *Bildung* como formación centra su interés en su propia naturaleza procesual, definida como cambio continuo, desarrollo, progreso o tránsito, y no se determina exclusivamente por la obtención de objetivos. De este modo, al hablar de objetivo(s) de la formación podría estar refiriéndose superficialmente a una acción puramente técnica, ya que se dejaría de lado la idea de ser en trayecto reflexivo y continuo, inacabado y en constante reconfiguración; entonces, la formación trasciende más allá de aquellas acciones que la ubican como desarrollo de cualidades o capacidades. Esta idea la comenta Gadamer (1999) cuando expresa:

La materia docente de un libro de texto sobre gramática es medio y no fin. Su apropiación sirve tan solo para el desarrollo del lenguaje. Por el contrario, en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. (p. 40)

Por consiguiente, pensar en formación es considerar el hecho de que todos aquellos tránsitos y procesos desarrollados se depositan y guardan, pero no solo esto, sino que son nutridos constantemente a través de su práctica. Desde el plano de las ciencias del espíritu, esa acción de depositar o guardar la formación determina la naturaleza histórica de dicho concepto.

En relación con lo anterior, Hegel (1984) considera que el vínculo entre formación y filosofía es estrecho; así, el primer elemento es fundamental del segundo. Posteriormente, Gadamer (1999) amplía este vínculo a las ciencias del espíritu, lo que le permite estructurar la idea de que el ser humano no es lo que debe ser y justamente allí es necesaria la formación. Entonces, Hegel (1984) considera que la generalidad es el alma del concepto de formación, en el cual ese trasegar que posibilita la trascendencia de dicha generalidad no es exclusiva de la teorización o

de la práctica, sino que, además, configura una idea de totalidad desde la racionalidad.

En este plano, la idea de formación para el desarrollo permanente del ser espiritual desde la generalidad o totalidad concluye que aquellos que están limitados por lo particular presentan incapacidad para abstraer, desde la generalidad, aquellos elementos que lo definen, siendo esta una de las razones por las que se referencia una tarea propiamente humana, donde la particularidad debe ser ofrecida para la trascendencia a la generalidad.

Hegel (1984) presenta la idea de formación como propósito del trabajo, relacionada con una autoconciencia libre en y para sí misma, en la que aquella conciencia que trabaja vuelve a su encuentro, pero desde la autonomía, en la cual atraviesa la inmediatez de su condición de estar ahí para superarla y llegar a la generalidad. Es decir, en la dinámica de formar la cosa, se forma a sí misma, lo que refiere a la idea de que, mientras el hombre apropia una habilidad —“poder” en términos de Gadamer (1993)—, simultáneamente adquiere un sentido de sí mismo, propio, en contraste con la autoignorancia de la conciencia que es limitada por un sentido ajeno.

De acuerdo con lo anterior, Hegel (1984) considera que la esencia de la formación práctica reside en la generalidad que se confiere a sí misma, en la cual se supera la particularidad a partir de la apropiación de aquello externo a ella. Por ende, se vislumbra la determinación fundamental del espíritu histórico desde dos ideas nucleares: la reconciliación consigo mismo y el reconocimiento en el otro de sí mismo.

Ahora bien, en contraste con lo anterior, la formación teórica se presenta como el quehacer orientado a la atención de aquellas cuestiones que están presentes en lo extraño, el pasado, el pensamiento, entre otras. De esta manera, a través de la formación teórica, el ser humano trasciende más allá de aquellas cosas que sabe y experimenta de forma directa, y

aprende a aceptar la validez de otras cosas externas a él y a ubicar vínculos que le permitan aprehender el objeto; de ahí que, mediante los intereses teóricos, la adquisición de la formación puede ser factible.

Dicho lo anterior, Gadamer (1993) consolida la idea de que es a partir del reconocimiento del otro como propio —hasta el punto de vincularlo como familiar— que el ser retorna a sí mismo desde el ser del otro. A esto se refiere como aquel movimiento fundamental del espíritu. De este modo, la formación teórica es un proceso que tiene sus comienzos mucho antes de lo que se podría creer, en el momento en que el ser humano trasciende de su ser natural al ser espiritual, ubicándose en un mundo de tradiciones por adquirir, desde el lenguaje hasta la cultura. Esto hace posible que las comunidades o grupos humanos perduren bajo un campo de ideas sobre la vida y su existencia, en los cuales aquello que el sujeto ha elaborado y puesto de sí mismo está altamente influenciado por esas apropiaciones de lo externo dado por el mundo mismo.

El ascenso del espíritu de lo particular a lo general no es la única idea que se instala en la formación, sino que, además, se conjuga con aquellos movimientos que realiza el ser humano que está en este elemento. No obstante, al hablar de formación como un elemento propio del espíritu, no determina obligación de comulgar con aquellas ideas hegelianas del espíritu absoluto, incluso, para aquellas opiniones que se alejan de esta postura, y esto debido a que la formación como elemento es un gran campo en el cual se proyectan este tipo de ciencias históricas del espíritu. Caso similar es el que se expone con formación completa, el cual, desde una visión de los fenómenos corpóreos, es un estado final, terminado de desarrollar, que permite el correcto funcionamiento de algo. De esta manera, es precisamente como las ciencias del espíritu suponen la idea de que la conciencia científica ya se encuentra formada.

Por su parte, Helmholtz (como se citó en Gadamer, 1993) enuncia que la movilidad del espíritu como libertad está vinculada con la sensibilidad

y el tacto artístico; sin embargo, no es preciso concebir que estas son simples aditivos de capacidad anímica que se ejecutan en una memoria y establecen conocimientos inciertos. En similar situación, se ubica la idea de memoria, la cual se la determina como la capacidad general de «Retener, olvidar y recordar, [que] pertenecen a la constitución histórica del hombre y forman parte de su historia y de su formación» (Gadamer, 1993, pp. 44-45). La memoria como simple habilidad no forma parte de lo propio en cuestión; la memoria debe ser formada y, a su vez, debe ser selectiva con lo que quiere guardar y aquello que quiere olvidar, en términos de Nietzsche (1874), como rasgo de la vida del espíritu.

Así, al hablar de tacto, se presupone como sensibilidad, en la cual aquellas situaciones de las cuales el ser humano no cuenta con experiencia previa son desarrolladas de acuerdo a su percepción, a partir de esos saberes ubicados en algunos principios generales. Por esta razón, el tacto cuenta con la particularidad de no poder ser representado ni representarse; aún más, el tacto determina la distancia, establece el límite de lo excesivamente próximo y lo extremadamente lejano.

Las ideas de tacto expuestas convergen en algunos elementos en común, uno de ellos es la conciencia, puesto que el tacto no se desarrolla desde un sentir inconsciente, porque se establece como forma de conocer y ser. Al respecto, Helmholtz (como se citó en Gadamer, 1999) sostiene que el tacto involucra formación en dos instancias: la estética, y la histórica. A través del sentido estético e histórico, se forja el tacto para el trabajo tanto espiritual como científico, ya que este sentido no es una condición natural del ser humano, cuestión por la cual se habla de una conciencia desde esos dos lugares de enunciación; no obstante, la conciencia opera de manera que distingue y valida a pesar de no dar razón del objeto, esto se debe a que se orienta con la agilidad de los sentidos.

El que tiene sentido estético sabe separar lo bello de lo feo, la buena de la mala calidad, y el que tiene sentido histórico sabe lo que es posible y

lo que no lo es en un determinado momento, y tiene sensibilidad para tomar lo que distingue al pasado del presente. (Gadamer, 1999, p. 46).

Ahora bien, el foco de atención en la formación se ubica en el devenir más que en cuestiones procedimentales o comportamentales, es decir, la continuidad en su ser, el tránsito permanente. Aún más, una de las principales características de la formación desde la perspectiva hegeliana es la apertura hacia la generalidad, que trasciende más allá de las particularidades y las realidades inmediatas, en la cual reside un sentido claro sobre lo próximo y distante que puede encontrarse el ser humano sobre sí mismo, lo que le permitiría dicha trascendencia. No obstante, las generalidades a las cuales el ser humano se pretende enrolar no son cuestiones propiamente acabadas, con criterios de validez inamovibles, finitos, irrefutables, ya que son posibilidades varias. Por tanto, cuando se hace referencia a la conciencia formada, se remite a esa superioridad que esta representa como un sentido general, puesto que no posee aquellas limitaciones propias de los sentidos.

Así, la configuración de la idea de formación se encuentra dispuesta en un extenso contexto histórico, que efectivamente la potencia como sentido general y comunitario. En efecto, desde las consideraciones propuestas por Helmholtz (como se citó en Gadamer, 1999), es indispensable identificar y caracterizar ese trasegar histórico de la formación como una contextualización que permita interpretar y comprender las tensiones entre la filosofía y las ciencias del espíritu, principalmente aquella referida a la metodología del siglo XIX. En la tradición humanista del concepto de formación radica la adjetivación de ciencias para aquellas relacionadas con el espíritu, y no propiamente desde la ciencia moderna en la idea de método.

## 5.2 *Bildungsroman* y novela de formación

Al abordar el tema de la novela de formación en Latinoamérica, es imperativo referenciar la idea del *Bildungsroman* europeo y su relación con el colonialismo, lo que implica una aproximación a las conceptualizaciones generadas en torno a la naturaleza de los géneros literarios, cuestión que goza de relativo interés y gran atención por parte de los estudiosos de los fenómenos literarios y pedagógicos (De Man, 1984; Sarlo, 1993; Sommer, 1993). De este modo, el asunto en cuestión se suscribe al campo de la estética, más específicamente, de las diversas formas en que es posible la creación artística, lo que resulta en el constante debate sobre el objeto de estudio, la función disciplinar y la analítica metodológica de la teoría de los géneros literarios. El *Bildungsroman* cuenta sobre un momento histórico de Alemania, por lo tanto, sería más que necesario poder indagar sobre todas aquellas situaciones que gestaron el surgimiento de dicha propuesta de la literatura en lo pedagógico.

La *Bildungsroman* es el término alemán para definir un conjunto de novelas en las que se plasma la evolución de un personaje (López, 2013). Más que una evolución, se trata del retrato dinámico del desarrollo de este hasta que alcanza la “madurez”; no obstante, el entramado que se gesta en el camino que dicho personaje transita hace pensar que es el viaje, la experiencia de la aventura, lo que incita el proceso de formación, lo configura y le imprime los elementos necesarios para convertirse en experiencia vital.

Por otra parte, son variadas las perspectivas que han puesto el foco en el fenómeno del *Bildungsroman*, adjetivándolo e instalando ciertas particularidades. Entre las más distinguibles se encuentran las propuestas por Bellver (2006), Lee (2004) y Martínez (2000), quienes mantienen una postura más clásica al respecto, en sincronía con la opinión de Bajtín (1999), quien lo concibe como una novela de desarrollo del hombre o novela de educación. Por otro lado, Larrosa (2003) la entiende desde

## Novela de formación en Latinoamérica

el ámbito pedagógico, donde ubica la intención del autor de la obra en educar o reflexionar sobre el hecho educativo; Rodríguez (2015) la reseña como género literario, y Castro (2000), como un subgénero de la novela.

Cabe mencionar que fue Dilthey, en 1870, quien popularizó el término, claro está, retomando la base conceptual que había establecido Morgenstern en 1803. A este último se lo relaciona como el padre de dicha locución, quien, a su vez, calificó la novela *Wilhelm Meister Lehrjahre* (1795) de Goethe como una de las obras genesistas del *Bildungsroman* (López, 2013; Bellver, 2006).

Precisando lo anterior, es necesario enunciar que la novela *Anton Reiser* del alemán Karl Philipp Moritz es considerada, por muchos críticos y estudiosos, como el primer *Bildungsroman*, debido a varias razones clave, a saber: la obra sigue la vida de su protagonista, *Anton Reiser*, desde su infancia hasta la adultez, trazando su evolución moral, psicológica y social; *Anton Reiser* es notable por su profunda introspección (exploración interna) y análisis psicológico del protagonista (conflictos internos y tensiones del personaje hacia su autoconciencia). Al igual que en muchos *Bildungsroman*, el protagonista *Anton Reiser* enfrenta conflictos tanto en su ambiente social y cultural como en sus propias ambiciones y deseos internos. Esta dualidad de conflictos externos e internos es esencial para el género; la novela se centra en los temas de educación, formación y autodescubrimiento; *Anton Reiser* tiene un carácter semiautobiográfico, basado en las propias experiencias de Moritz. Esta conexión entre la vida del autor y la del protagonista añade una dimensión adicional de autenticidad y profundidad a la narrativa.

Por otro lado, el crítico literario Franco Moretti realiza un trabajo más que significativo al respecto, ya que estudia rigurosamente el fenómeno de la *Bildungsroman* en la cultura europea, y consigna sus principales tesis en la obra *The Way of the World*. En sincronía con lo anterior, para Dilthey (como se citó en Swales, 2015) el *Bildungsroman* se define:

They all portray a young man of their time: how he enters life in a happy state of naiveté seeking kindred souls, finds friendship and love, how he comes into conflict with the hard realities of the world, how he grows to maturity through diverse life-experiences, finds himself, and attains certainty about his purpose in the world<sup>1</sup>. (p. 98)

Efectivamente, a partir de esta idea se puede pensar la vida misma como el escenario de formación natural del hombre, en el cual las múltiples relaciones junto con las distintas emociones, vivencias, personas, lugares, entre otros, dilatan al ser humano hasta el encuentro consigo mismo y su idea de propósito, desde el transitar, el trasegar y recorrer; palabras más palabras menos: desde el vivir la vida.

Para Dilthey (como se citó en López, 2013), existen tres características fundamentales en el *Bildungsroman*: la primera hace alusión al personaje principal, una persona joven y normalmente varón; no obstante, esta segunda condición está regulada por el momento histórico de conceptualización, ya que en esa época la mujer no poseía la libertad necesaria para realizar diversidad de experiencias vitales significativas; sin embargo, obras como *Little Women: or Meg, Jo, Beth and Amy* (1868) y *Good Wives* (1869) de la escritora estadounidense Lousie May Alcott y *The Fortunes and Misfortunes of the Famous Moll Flanders* (1722) del inglés Daniel Defoe son ejemplo de la posibilidad de una *Bildungsroman* con protagonistas femeninas, gestoras de perspectivas contestatarias a su lugar social, político, económico, cultural y moral.

La segunda se basa en que la historia comienza con la tensión entre protagonista y contexto, donde este se ve afectado por los acontecimientos

---

<sup>1</sup> Traducción propia: todos retratan a un joven de su tiempo: cómo llega a la vida en un feliz estado de ingenuidad, buscando almas afines, encuentra amistad y amor, cómo entra en conflicto con las duras realidades del mundo, cómo crece hasta la madurez a través de una vida diversa. -experimenta, se encuentra a sí mismo y alcanza certeza sobre su propósito en el mundo.

y, a partir de ellos, aprende. Se concluye que existe un mentor, un personaje en sí, que se establece como guía o modelo, y que ubica en las experiencias las lecciones que configuran el carácter del personaje, quien sufre por las brechas entre su vida deseada y la vida que le toca vivir.

Por último, la tercera está vinculada a la idea del final feliz o un final sin consecuencias netamente desalentadoras y trágicas, imposibles de sortear, razón por la cual no se contempla la muerte del protagonista, entre otros aspectos. Asimismo, el relato no obedece a una lógica cronológica de acontecimientos, sino que prevalece su intención en el viaje espiritual que el protagonista realiza para alcanzar sus propósitos de madurez. Lo anterior permite que sea factible la escritura de otras novelas que den continuidad a las historias relatadas. Este es el caso de *Wilhelm Meister Lehrjahre* (1795), la cual consta de ocho libros; los primeros cinco están relacionados con algunos episodios de la vida del escritor alemán Johann Wolfgang von Goethe autor de la mencionada obra.

Ahora bien, Bajtín (1999) propone que este tipo de novela, más que referirse a un cambio biográfico por parte del protagonista, alude a una transformación de corte histórico, puesto que, si bien parte del mundo interior del personaje, en su transitar o viaje, la angustia interna y la tensión individual van más allá y tocan la existencia del sujeto como ser histórico, lo que tipificó dicha novela como realista.

Al respecto, Moretti (2000) sostiene que el protagonista, en su experiencia vivencial, toma una serie de decisiones relacionadas con hechos o acontecimientos que le van sucediendo; pero dichas decisiones no son propias, sino que están reguladas por el contexto que lo rodea.

De este modo, surgieron con frecuencia distintas denominaciones para señalar la *Bildungsroman* (Arango, 2009). Entre las más reconocidas están la novela de formación sentimental posmodernista (Ramírez, 2005), la novela de autoformación, novela de concienciación o *Bildungsroman*

femenino (Pratt, 1981; Ciplijauskaitė, 1988; Allende, 2000; Castro, 2000). Adicionalmente, casos como los de las obras de Wieland y Goethe —es decir, *La historia de Agathon* escrita en 1767, y *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* (1796), respectivamente— evidencian el desconocimiento de su condición de *Bildungsroman*, a pesar de contener algunas ideas tradicionales sobre el asunto de la formación.

Por su parte, la idea de novela de formación como posibilidad de la *Bildungsroman* puede ubicarse en diferentes instancias de interés, desde la cuestión filosófica —con la razón práctica referenciada en párrafos anteriores— hasta lo estético —como expresión artística— (Salmerón, 2002).

En definitiva, otros tipos de novelas que comparten algunas características con la *Bildungsroman*, como las novelas de caballería o picarescas, se definen claramente por propósitos aparentemente claros y concretos, tanto en su concepción como en su logro. Su estructura abierta y episódica funciona a través de una lógica de acción y reacción, reveladora para el autor. Además, se observa una búsqueda apasionada por ideas como el valor o la honra desde las consideraciones sociales hegemónicas, una idealización exacerbada del amor entre un hombre (ejemplo de masculinidad) y una mujer que requiere protección, la glorificación de la violencia como evidencia del poder sobre el otro, la configuración del héroe, quien cuenta con una “suerte” tal que es capaz de asumir su destino, y lugares y tiempos mágicos que permiten un crecimiento vertiginoso del personaje como obra de lo divino. De este modo, la novela de formación no es tan “simple” u obvia como podría considerarse, ya que su punto de atención es el desarrollo de la idea de la formación como una posibilidad que se configura en el relato, en la narrativa y en el acontecimiento que la historia entreteje.

En coherencia con lo mencionado, resulta curioso destacar el hecho de que la idea teórica o conceptual sobre la novela de formación y las novelas de formación como creaciones literarias —y, más aún, definidas

## Novela de formación en Latinoamérica

desde su escritura y con conciencia de estar adscritas a este subgénero— presentan una brecha histórica importante. Por una parte, el concepto se ubica a comienzos del siglo XIX, mientras que las primeras obras de este tipo aparecen un siglo después. Ejemplo de ello es la novela ilustre del escritor alemán Thomas Mann, titulada *La montaña mágica*, publicada en 1924. Ante esto, son destacables dos cuestiones: la primera, Mann es uno de los escritores más reconocidos de su generación en Europa, considerado un clásico de la literatura contemporánea; la segunda, sus obras abordan y desarrollan la idea de alma europea y alemana, las cuales toman como referentes principales la Biblia y algunas de las ideas expuestas por Goethe (1987) y Nietzsche (1874).

Según Moretti (2000), el *Bildungsroman* se centra en la búsqueda de la madurez personal y moral del protagonista. Esta narrativa de formación es una reflexión sobre el proceso mediante el cual el individuo es moldeado por su interacción con la sociedad, en un intento por reconciliar sus aspiraciones personales con las expectativas sociales.

Bakhtin (1986) también resalta la relación entre el individuo y las circunstancias históricas y sociales en la *Bildungsroman*. En su obra, el autor destaca que la novela de formación no solo se preocupa por el crecimiento personal, sino que también refleja el impacto de los cambios sociales y cómo estos afectan al desarrollo individual. Bakhtin (1986) considera que el género está profundamente vinculado al realismo, ya que busca capturar las interacciones entre las transformaciones históricas y el crecimiento del personaje.

Para Swales (2015), la *Bildungsroman* es una expresión literaria del conflicto entre los ideales individuales y las demandas de la vida social. Este género permite a los autores explorar la tensión entre el deseo del individuo de alcanzar la realización personal y la necesidad de integrarse en una sociedad que a menudo limita o frustra ese deseo. La *Bildungsroman* se convierte, así, en una narrativa donde el protagonista no solo busca

su lugar en el mundo, sino que también, cuestiona los valores y normas de la sociedad.

Así pues, algunos elementos identitarios de la *Bildungsroman* clásica, como lo describe Buckley (1974), siguen una estructura definida en la que un joven protagonista abandona su hogar o entorno familiar para emprender un viaje de autodescubrimiento. Este viaje no es solo físico, sino también emocional e intelectual, y está marcado por una serie de pruebas que permiten al personaje comprender mejor su lugar en el mundo. El protagonista de manera final se reconcilia con la sociedad, lo que marca el cierre del proceso de formación. Buckley (1974) resalta que la *Bildungsroman* es un medio a través del cual la narrativa refleja la reconciliación del individuo con la sociedad, aunque muchas veces esta reconciliación puede estar cargada de tensiones y compromisos.

Por otra parte, Redfield (1996) proporciona una crítica más aguda de esta reconciliación en su obra *Phantom Formations: Aesthetic Ideology and the Bildungsroman*. En su análisis, Redfield (1996) argumenta que la *Bildungsroman* perpetúa una ideología estética que busca reconciliar al individuo con un sistema social problemático, dejando sin resolver las tensiones inherentes entre el deseo personal y las limitaciones impuestas por la estructura social. Aún más, las narrativas de la *Bildungsroman* a menudo presentan una resolución que enmascara las tensiones más profundas, lo que plantea preguntas sobre la efectividad del género para tratar temas de poder y opresión.

Pues bien, con el avance del modernismo y la literatura posmoderna, la *Bildungsroman* ha experimentado significativas transformaciones. Boes (2006) señala que, en el contexto modernista, el género abandona en gran medida la idea de una reconciliación final entre el individuo y la sociedad. Los personajes de los *Bildungsroman* modernistas a menudo terminan alienados o aislados, incapaces de encontrar un lugar en un mundo fragmentado y cambiante. En lugar de un crecimiento lineal, el

modernismo introduce la idea de un desarrollo discontinuo y fragmentado, en el que los protagonistas no logran una integración plena en la sociedad.

Al respecto, Minden (1997) aborda cómo la *Bildungsroman* en el siglo XX comienza a desafiar las normas tradicionales de género, especialmente en las novelas escritas por mujeres. Así, argumenta que el género permite a las autoras explorar la experiencia femenina en una sociedad patriarcal, donde el desarrollo personal a menudo está limitado por las normas sociales y las expectativas de género. En este sentido, la narrativa de la *Bildungsroman* femenino se convierte en un espacio de resistencia y cuestionamiento de las estructuras de poder dominantes.

Asimismo, Lazzaro-Weis (1990) resalta que las escritoras cuestionan los límites de la *Bildungsroman* clásica, subvirtiendo sus convenciones para abordar temas como la opresión de género y la marginalización de las mujeres en la sociedad. El *Bildungsroman* femenino, según esta crítica, no busca simplemente la reconciliación con la sociedad, sino que a menudo presenta una crítica abierta a las restricciones que impiden el pleno desarrollo del individuo.

Por otra parte, al referenciar la *Bildungsroman* en contextos poscoloniales y globales, es necesario comentar que los autores utilizan el género para explorar las tensiones entre el individuo y la sociedad dentro de un marco de colonización y resistencia. Jeffers (2005) observa que, en las literaturas coloniales y poscoloniales, el proceso de formación está marcado por el conflicto entre culturas, donde los personajes luchan por definir su identidad en un mundo dominado por los valores y estructuras coloniales.

Por su parte, Esty (2007) sugiere que las versiones coloniales de la *Bildungsroman* utilizan el género para criticar el legado del imperialismo, en el cual el desarrollo individual está condicionado por las dinámicas de poder impuestas por la colonización. En estas narrativas, el protagonista

no solo busca su lugar en el mundo, sino que se enfrenta a la tarea de navegar entre dos culturas en conflicto.

Así, Boes (2012) destaca que la *Bildungsroman* ha sido un medio clave para explorar los temas del nacionalismo y el cosmopolitismo en la era moderna. En su obra *Formative Fictions*, Boes (2012) interpreta cómo las narrativas de formación pueden servir tanto para reforzar como para cuestionar los discursos nacionalistas, dependiendo del contexto en el que se desarrollen.

En este sentido, la *Bildungsroman*, como género literario, ha mostrado una capacidad notable para adaptarse y evolucionar a lo largo del tiempo y en diversas tradiciones culturales. Desde sus orígenes en la tradición literaria alemana hasta sus manifestaciones en la literatura moderna, poscolonial y femenina, la *Bildungsroman* sigue siendo un espacio fértil para la exploración de la identidad, la resistencia y el conflicto entre el individuo y la sociedad; sin embargo, las críticas de autores como Redfield (1996) y Bakhtin (1986) han subrayado que el género también enfrenta limitaciones significativas, especialmente en su capacidad para abordar las tensiones de poder, género y clase, que persisten en las narrativas contemporáneas.

En Latinoamérica, la *Bildungsroman* se transforma bajo la influencia de las condiciones históricas, sociales y culturales del continente. Esta adaptación incluye la tensión entre lo individual y lo colectivo, donde los personajes deben enfrentarse no solo a sus propios conflictos internos, sino también a contextos de desigualdad, violencia y subalternidad (Arango, 2009). La novela de formación latinoamericana se caracteriza por el uso de escenarios donde la realidad histórica y la lucha social son inseparables del proceso formativo de los personajes (Doub, 2024). Autores como Reinaldo Arenas en *Antes que anochezca* y José Eustasio Rivera en *La vorágine* retratan a personajes cuyo proceso de autoconocimiento está fuertemente influenciado por la interacción con el entorno geopolítico y

social, donde los dilemas de poder, identidad y cultura juegan un papel determinante (Doub, 2024).

Para entender la adaptación de la *Bildungsroman* en Latinoamérica, primero, es esencial explorar sus raíces en la tradición europea. Según Moretti (2000), la *Bildungsroman* en Europa surge como un género en el que el protagonista busca su lugar en el mundo, a menudo enfrentando conflictos internos y externos que lo llevan a un proceso de maduración. Esta narrativa tradicional se centra en la idea del crecimiento individual en una sociedad estructurada, donde el protagonista finalmente encuentra una reconciliación con el entorno social y cultural.

Buckley (1974) agrega que la *Bildungsroman* europea está marcada por la necesidad de un viaje físico y metafórico del protagonista. Este viaje es tanto una búsqueda interna de identidad como una confrontación con las normas y expectativas sociales. Sin embargo, a medida que el género se expande fuera de Europa, las características fundamentales de este se adaptan para reflejar las particularidades de cada contexto cultural.

En Latinoamérica, la adaptación de la *Bildungsroman* adquiere una nueva dimensión debido a las complejidades históricas de la región, como el colonialismo, la lucha por la independencia, las dictaduras y los procesos de modernización. Según Doub (2010), la *Bildungsroman* en la literatura latinoamericana refleja la búsqueda de identidad no solo individual, sino también nacional. En este sentido, la formación del protagonista está intrínsecamente ligada a la formación de la nación, con una narrativa que explora las tensiones entre lo indígena, lo mestizo y lo europeo.

Pues bien, un ejemplo paradigmático de esta adaptación se encuentra en novelas como *Los de abajo* de Mariano Azuela, que retrata a un protagonista inmerso en la Revolución mexicana, una lucha social que transforma tanto al individuo como a la nación. Aquí, la *Bildungsroman* se convierte en una herramienta para explorar la alienación del individuo

frente a los cambios sociales radicales, una característica distintiva de las versiones latinoamericanas de este género, como sugiere Boes (2006) en su análisis sobre el impacto de los movimientos políticos en la narrativa de formación.

Por otra parte, Bakhtin (1986) destaca que la *Bildungsroman* es un género que, en sus versiones europeas, refleja la historia de una sociedad en transición. En Latinoamérica, esta característica se intensifica, ya que los protagonistas a menudo deben enfrentarse a cambios radicales en sus contextos sociales, marcados por la opresión, la resistencia y la lucha por la autonomía. De modo que novelas como *El reino de este mundo* de Alejo Carpentier o *Antes que anochezca* de Reinaldo Arenas exploran la búsqueda de identidad personal en medio de contextos políticos opresivos, lo que refuerza la relación entre el desarrollo individual y los procesos históricos.

La *Bildungsroman* en Latinoamérica también se ha convertido en un espacio de resistencia frente a las narrativas dominantes. Como señala Lazzaro-Weis (1990), las versiones de la *Bildungsroman* escritas por mujeres latinoamericanas subvierten las estructuras patriarcales de poder al centrarse en las experiencias de formación de personajes femeninos que desafían las expectativas sociales de género. En este sentido, la *Bildungsroman* latinoamericana permite explorar cómo las mujeres luchan por encontrar su voz y autonomía en un contexto marcado por la violencia, el machismo y la exclusión social. Novelas como *La casa de los espíritus* de Isabel Allende y *Arráncame la vida* de Ángeles Mastretta presentan protagonistas femeninas que, a través de sus viajes de formación, desafían las normas impuestas y reconstruyen su identidad en oposición a las expectativas patriarcales. Estos relatos, en lugar de culminar en una reconciliación con la sociedad, como en la *Bildungsroman* clásica, a menudo concluyen con una ruptura o transformación que rechaza las estructuras sociales que limitan el desarrollo de las mujeres.

## Novela de formación en Latinoamérica

Además, la *Bildungsroman* latinoamericana ha sido una herramienta para examinar las tensiones raciales y culturales, como señala Jeffers (2005), quien analiza cómo el género se ha utilizado para abordar los conflictos identitarios en comunidades indígenas y afrodescendientes. En estos contextos, la narrativa de formación se convierte en un medio para explorar la opresión racial y la búsqueda de autonomía cultural en un marco social y político hostil.

Ya en el contexto modernista y posmoderno latinoamericano, la *Bildungsroman* a menudo presenta a protagonistas que no logran una reconciliación final con la sociedad. Al respecto, Boes (2006) sugiere que las versiones modernistas de la *Bildungsroman* reflejan la fragmentación del sujeto en una sociedad marcada por la desigualdad, la alienación y la violencia. Los personajes de estas narrativas no experimentan un crecimiento lineal, sino, más bien, un proceso discontinuo y caótico de formación que refleja las crisis de la modernidad en Latinoamérica. En novelas como *Los ejércitos*, el protagonista no encuentra una resolución a su conflicto interno, sino que su experiencia de vida está marcada por la guerra y la deshumanización. Este tipo de narrativas pone en duda las posibilidades de madurez y reconciliación con una sociedad que ha perdido sus valores y está inmersa en la violencia y la descomposición.

Asimismo, Redfield (1996) destaca que la *Bildungsroman* poscolonial utiliza la figura del protagonista fragmentado para cuestionar la viabilidad del crecimiento personal en un contexto de colonización y opresión; en lugar de narrar la formación de un individuo que se integra a una sociedad estable, la *Bildungsroman* latinoamericana moderna muestra protagonistas cuya identidad permanece en constante conflicto, lo que refleja la crisis social y cultural en la que están inmersos.

La adaptación de la *Bildungsroman* en Latinoamérica es un proceso dinámico que refleja las complejidades históricas, sociales y políticas de la región. En este proceso, a través de sus diversas versiones, el género

ha sido utilizado para explorar la identidad individual y colectiva, la opresión de género y raza, y las tensiones entre tradición y modernidad. En su adaptación latinoamericana, la *Bildungsroman* se convierte en una narrativa de resistencia, en la que los protagonistas no siempre encuentran una reconciliación con la sociedad, sino que a menudo permanecen en un estado de conflicto y transformación constante. Por lo tanto, la *Bildungsroman* latinoamericana no solo adapta las características formales del género europeo, sino que también las transforma profundamente para abordar las realidades de una región marcada por la lucha, la resistencia y el cambio.

La relación entre la novela de formación y la pedagogía intercultural se centra en cómo las narrativas literarias pueden contribuir a una comprensión más compleja y matizada de la formación individual en contextos pluriculturales. En la novela de formación latinoamericana, la diversidad cultural y los conflictos de identidad se convierten en puntos clave para discutir la interculturalidad. La pedagogía intercultural, como sostiene Gasché (2002), debe centrarse en el diálogo y la reciprocidad, conceptos que también se encuentran en las dinámicas de interacción entre personajes de diferentes orígenes y culturas en muchas novelas de formación latinoamericanas. Estos textos literarios permiten explorar las tensiones entre la identidad individual y las influencias sociales, culturales y políticas, lo que ofrece nuevas formas de interpretar la educación intercultural en términos literarios.

La *Bildungsroman* ha encontrado una resonancia particular en Latinoamérica, donde los protagonistas de las novelas de formación suelen enfrentarse a procesos de crecimiento marcados por las tensiones entre la tradición y la modernidad, así como entre las culturas locales e influencias externas. A diferencia de la *Bildungsroman* europea, que tiende a centrarse en la reconciliación del individuo con su entorno social, las novelas de formación latinoamericanas presentan protagonistas que

están en constante conflicto con una sociedad en transformación, que reflejan las complejas dinámicas sociopolíticas de la región.

De este modo, uno de los temas recurrentes en la novela de formación latinoamericana es la búsqueda de la identidad en un contexto marcado por la mezcla de culturas y la historia colonial. Arango (2009) señala que el crecimiento del protagonista en estas novelas está intrínsecamente ligado a los procesos históricos y sociales, en los que la formación individual se convierte en un reflejo de la lucha por la autonomía cultural y política. Este enfoque pedagógico en la novela de formación no solo resalta la importancia de la educación formal, sino que también sugiere un tipo de aprendizaje intercultural, en el cual el individuo debe navegar entre diversas tradiciones culturales y formas de conocimiento.

Ahora bien, el género ha sido particularmente relevante en la literatura femenina hispanoamericana contemporánea, autoras como Rosario Castellanos en *Balún-Canán* han utilizado la *Bildungsroman* para explorar la formación de protagonistas femeninas que deben enfrentarse a las expectativas sociales de género mientras buscan su propia identidad en un contexto de dominación cultural y de género. Al respecto, Lagos (1997) analiza cómo el viaje de formación de la protagonista femenina en *Balún-Canán* es una metáfora de la lucha por la autodeterminación en una sociedad patriarcal y colonial.

En este sentido, la novela de formación femenina en Latinoamérica puede interpretarse como un espacio donde convergen las tensiones de género y cultura. Como sugiere Reyes (2018), la *Bildungsroman* femenina no solo aborda el crecimiento personal, sino que también desafía las narrativas dominantes sobre la feminidad y la identidad. En estos textos, las protagonistas experimentan un proceso de crecimiento que implica la negociación entre su identidad individual y las expectativas culturales que las rodean. Este proceso podría sugerirse como profundamente

intercultural, en la medida en que las protagonistas deben integrar y desafiar los valores tradicionales y las influencias coloniales.

Complementariamente, la pedagogía intercultural ofrece un marco teórico para comprender cómo las novelas de formación latinoamericanas abordan las complejas dinámicas de la identidad cultural y el aprendizaje. Según Ortega (2013), la pedagogía intercultural se basa en la idea de que el aprendizaje es un proceso de interacción entre diferentes culturas, lo que permite una comprensión más profunda y crítica del mundo. Este enfoque se refleja en las novelas de formación, en las cuales los personajes protagonistas deben navegar por diversas identidades culturales y formas de conocimiento.

Por su parte, Palomero (2006) destaca que uno de los principales desafíos de la pedagogía intercultural es integrar diferentes perspectivas culturales en el proceso de formación, algo que se refleja claramente en las narrativas literarias. En novelas como *Garabato*, analizada por Gómez (1998), el protagonista experimenta un proceso de crecimiento personal que está profundamente influenciado por su interacción con diversas culturas, lo que refleja la idea de que la identidad no es fija, sino que se construye a través del diálogo intercultural.

Este enfoque también es relevante en la obra de José Emilio Pacheco, en la que, según Martinetto (2004), el conflicto entre el principio del placer y el principio de la realidad en el *Bildungsroman* es un reflejo de las tensiones entre las expectativas culturales y las aspiraciones personales. En este sentido, la pedagogía intercultural ofrece una lente crítica para interpretar cómo las novelas de formación en Latinoamérica abordan el desarrollo personal en un contexto de diversidad cultural.

Así pues, la pedagogía intercultural no solo se aplica a los estudios literarios, sino que también tiene implicaciones pedagógicas más amplias. Vila (2012) sugiere que la pedagogía intercultural puede servir como un

espacio de encuentro, donde diferentes culturas dialogan y aprenden unas de otras. Esta situación es evidente en novelas como *Shunko*, que interpreta el contacto entre el español y el quechua en un contexto educativo, analizado por Lorenzino (2011). En esta novela, el proceso de aprendizaje del protagonista está marcado por la interacción entre dos culturas, lo que refleja el enfoque pedagógico intercultural.

De manera similar, Gasché (2002) argumenta que la pedagogía intercultural es fundamental en contextos educativos, en los cuales la diversidad cultural es la norma. En las novelas de formación latinoamericanas, los protagonistas, casi siempre, deben aprender a navegar entre diferentes tradiciones culturales y formas de conocimiento, lo que subraya la importancia de una educación intercultural que promueva el diálogo y el respeto por la diversidad.

De otro modo, a pesar de los avances en la teoría y la práctica de la pedagogía intercultural, todavía existen desafíos significativos en su implementación. Sartorello (2016) analiza cómo las escuelas tseltales en Chiapas han adoptado el método inductivo intercultural, que busca integrar el conocimiento indígena en el currículo escolar. Sin embargo, este tipo de pedagogía enfrenta resistencia debido a las jerarquías culturales y la dominación de las formas de conocimiento occidentales. De manera similar, las novelas de formación en Latinoamérica representan a personajes que deben luchar contra estas jerarquías y encontrar su lugar en un mundo dominado por influencias coloniales.

La pedagogía intercultural también ofrece oportunidades para una educación más equitativa y significativa. Sobre el tema, Merino y Muñoz (1998) proponen que la pedagogía intercultural no solo debe centrarse en la diversidad cultural, sino también en la equidad y la justicia social, lo que es particularmente relevante en el contexto de las novelas de formación, en las cuales los protagonistas deben confrontar las injusticias sociales y buscar formas de resistencia y transformación.

Así las cosas, la novela de formación y la pedagogía intercultural están profundamente interconectadas en la literatura latinoamericana. Esto se debe a que las novelas de formación ofrecen un espacio para explorar las complejidades de la identidad y el aprendizaje en un contexto de diversidad cultural, mientras que la pedagogía intercultural proporciona un marco teórico para comprender cómo los individuos pueden desenvolverse entre diferentes culturas y formas de conocimiento; a través de esta interacción, tanto la literatura como la pedagogía pueden contribuir a una comprensión más profunda y crítica del mundo.

A pesar de los avances en el estudio de la novela de formación en Latinoamérica, existen vacíos en cuanto a la conexión entre este tipo de novela y la pedagogía intercultural, especialmente en lo que respecta a la representación de personajes subalternos y marginales (Bolaki, 2011). Es necesario profundizar en el estudio de cómo estas novelas abordan las nociones de subalternidad, resistencia y autodeterminación en un contexto de formación, aspecto que aún no ha sido suficientemente explorado (Lazzaro-Weis, 1990). Además, la revisión crítica debería incluir un análisis más detallado de cómo las novelas de formación contribuyen a la construcción de una pedagogía intercultural que no solo valore la diversidad, sino que también la integre como un componente formativo esencial para la creación de identidades colectivas (Vila, 2012).

Así pues, uno de los vacíos más críticos en la pedagogía intercultural es la falta de una formación docente adecuada. Vargas (2019) argumenta que la pedagogía intercultural debe enfrentarse a retos significativos en la educación contemporánea, especialmente en su capacidad para preparar a los docentes en contextos de diversidad. A pesar de los esfuerzos en algunas instituciones educativas, la implementación de estos enfoques sigue siendo superficial o inexistente, lo que impide una verdadera transformación del proceso educativo.

En una línea similar, Walsh (2009), en su análisis de las aportaciones de Freire a la pedagogía intercultural, señala que, aunque la pedagogía

de Freire ofrece un marco robusto para el desarrollo de una pedagogía intercultural crítica, la aplicación práctica de estos principios en la formación de docentes sigue siendo insuficiente. El autor resalta que la transformación pedagógica requiere no solo cambios teóricos, sino también una capacitación profunda que permita a los docentes aplicar estos enfoques en la práctica diaria.

En esta medida, es evidente que uno de los principales retos de la pedagogía intercultural radica en su integración efectiva en los planes de estudio y en la formación docente. González (2010) propone la adopción de la pedagogía inductiva intercultural como una metodología clave para lograr este objetivo; su experiencia en Oaxaca, México, demuestra que este enfoque permite una mayor apropiación de los contenidos interculturales por parte de los docentes y estudiantes, lo que promueve una enseñanza más inclusiva y adaptada a las realidades locales.

A nivel epistemológico, Gasché (2002) también sugiere que los criterios e instrumentos de una pedagogía intercultural deben ser recontextualizados en función de los entornos educativos específicos, como los proyectos de desarrollo en el medio bosquesino amazónico. Además, Gasché (2002) propone que, más allá de la simple enseñanza de contenidos interculturales, se deben implementar estrategias pedagógicas que respeten y valoren los saberes locales, a fin de contribuir al desarrollo integral de las comunidades.

Por otro lado, Sartorello (2016) introduce el método inductivo intercultural, implementado en una escuela tseltal de Chiapas, México. Este enfoque se centra en la recuperación de los saberes comunitarios y en la construcción de un diálogo genuino entre culturas, lo que representa una alternativa prometedora para la pedagogía intercultural. La experiencia de Sartorello (2016) muestra cómo las comunidades indígenas pueden convertirse en protagonistas de su propio proceso educativo, rompiendo con los modelos pedagógicos hegemónicos y coloniales que predominan en muchos sistemas educativos.

Así las cosas, la pedagogía intercultural enfrenta vacíos significativos que limitan su capacidad para transformar los sistemas educativos contemporáneos. Autores como Walsh (2009), Gasché (2002) y Sartorello (2016) ofrecen nuevas direcciones que podrían contribuir al desarrollo de una pedagogía intercultural crítica y transformadora; no obstante, para que estas propuestas tengan un impacto real, se requiere que los sistemas educativos promuevan la formación integral de los docentes en estos enfoques, al tiempo que se reconfiguren los planes de estudio para incorporar la diversidad cultural como un componente central del proceso educativo. Solo de esta manera será posible avanzar hacia una educación que no solo reconozca, sino que también valore y promueva la pluralidad cultural como una riqueza indispensable para el desarrollo humano y social.

La discusión sobre los vacíos en la pedagogía intercultural y las posibles direcciones futuras no puede limitarse únicamente a la formación docente y la implementación de metodologías innovadoras. Es esencial también abordar aspectos estructurales y epistemológicos que subyacen a estos enfoques pedagógicos. En este sentido, resulta necesario considerar cómo las políticas educativas y las dinámicas de poder influyen en la adopción de la pedagogía intercultural, y cómo estas barreras estructurales pueden ser desafiadas para avanzar hacia una transformación educativa más profunda.

Uno de los obstáculos más significativos para la implementación efectiva de la pedagogía intercultural radica en las políticas educativas que, en muchos casos, siguen perpetuando un enfoque monocultural y homogeneizador. Merino y Muñoz (1998) señalan que las políticas educativas suelen estar diseñadas desde la conveniencia de la cultura hegemónica, lo que dificulta la integración de la diversidad cultural en las escuelas. Para superar este obstáculo, los autores sugieren la necesidad de un debate profundo sobre el papel de las políticas educativas en la

promoción de una pedagogía intercultural que no solo tolere, sino que celebre la diversidad.

Por su parte, Gómez (2010) plantea una pregunta clave: ¿es la pedagogía intercultural simplemente un eufemismo que tranquiliza conciencias, o puede convertirse en una verdadera alternativa para la transformación social? Esta crítica se dirige a las políticas que, bajo la apariencia de fomentar la diversidad, no logran implementar cambios estructurales que permitan a las culturas minoritarias y marginadas tener un papel activo en la configuración del sistema educativo. Para Gómez (2010), es fundamental que la pedagogía intercultural trascienda el discurso y se traduzca en acciones concretas que incluyan a todos los actores educativos.

Asimismo, Palomero (2006) destaca que la formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural es una asignatura pendiente. Este autor subraya la urgencia de una reforma educativa que permita la incorporación de programas de formación intercultural desde las primeras etapas de la carrera docente, en lugar de tratar la interculturalidad como un tema complementario o periférico. En este contexto, Palomero (2006) aboga por la creación de currículos específicos que capaciten a los futuros docentes para enfrentar los desafíos de la diversidad cultural en el marco de lo inclusivo y crítico.

Otro aspecto determinante que debe considerarse en el desarrollo de una pedagogía intercultural transformadora es la revalorización de los saberes comunitarios y el conocimiento local. Sartorello (2016), en su investigación sobre el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México, demuestra cómo estos saberes pueden integrarse de manera efectiva en el currículo escolar. El autor subraya que la pedagogía intercultural no debe limitarse a una simple adaptación de los contenidos convencionales, sino que debe basarse en un diálogo auténtico entre las

culturas, donde los conocimientos locales tengan un papel central en el proceso educativo.

En esta misma línea, Vila (2012) introduce la idea de la pedagogía intercultural como un “juego de espejos”, en el que las identidades culturales se construyen y reconstruyen constantemente a través del contacto con el otro. Aún más, sugiere que, para que la pedagogía intercultural sea efectiva, es necesario desarrollar un enfoque epistemológico que permita a los estudiantes no solo aprender sobre otras culturas, sino también reflexionar críticamente sobre su propia identidad cultural. Este proceso de autorreflexión es fundamental para construir una ciudadanía intercultural que valore la diversidad como un componente esencial de la convivencia.

Freire (1970) plantea que la educación no puede ser un proceso neutral, ya que está intrínsecamente ligada a las relaciones de poder y dominación. En este sentido, una pedagogía intercultural, basada en los principios freirianos, debe estar orientada hacia la liberación de los oprimidos y la creación de un espacio educativo en el que todas las voces sean escuchadas y valoradas. Para Freire (1970), la educación intercultural no es solo una cuestión de contenidos, sino una práctica política que debe desafiar las estructuras de poder que perpetúan la exclusión y la marginación.

Pues bien, el desarrollo de una pedagogía intercultural transformadora requiere un enfoque integral que aborde tanto los aspectos estructurales como epistemológicos de la educación. Como se ha visto, autores como Palomero (2006), Sartorello (2016), Vila (2012) y Walsh (2009) ofrecen perspectivas valiosas sobre cómo superar los vacíos actuales en la implementación de la pedagogía intercultural y abrir nuevas direcciones para su desarrollo.

Ahora, es imperativo que se revisen las políticas educativas, con el fin de garantizar que la interculturalidad no sea tratada como un tema

marginal, sino como un pilar fundamental de los sistemas educativos. Además, es sustantivo que los programas de formación docente incluyan un enfoque profundo en la interculturalidad, que permita a los futuros educadores desarrollar las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos de la diversidad cultural en las aulas.

Así, la pedagogía intercultural debe ser vista como una posibilidad para la transformación social, capaz de desafiar las relaciones de poder y promover una educación más justa e inclusiva. Solo a través de una reflexión crítica y una acción concertada será posible avanzar hacia una educación intercultural que no solo reconozca la diversidad, sino que la integre plenamente en el proceso formativo; de esta manera, promover la construcción de sociedades más equitativas y solidarias.

### 5.3 Novela de formación: consideraciones conceptuales

La novela de formación se establece como un género que se centra en el desarrollo del individuo (Salmerón, 2002), amplio en el tiempo y con matices autobiográficos. Esta novela posibilita la conexión entre las vivencias relatadas y la experiencia del lector, al parecer, de uno u otro modo, estas podrían ser sentidas u evocadas bajo el deseo del reconocimiento del sujeto en el otro. Así mismo, hay una relación que se establece entre novela de formación y educación, la cual está dada por el hecho de que estas dos son procesuales y evidencian lo inconcluso del desarrollo humano.

De este modo, emerge la condición de trascendentalidad de la obra, en la cual su naturaleza artística<sup>2</sup> se ciñe a las diversas conexiones que le permiten al lector identificarse con las situaciones que acontecen en

---

<sup>2</sup> Al respecto, Arango (2009) deja entrever una articulación entre la novela de formación y la novela de artista en la manera cómo estas se articulan desde una idea de formación alemana *Bildung*, aspecto que Marcuse (1978) enuncia como la ficcionalización de esa distinción entre arte y vida.

el relato. No obstante, como bien lo expresa Salmerón (2002), no son los artificios literarios los que establecen dicha condición, sino el elemento común que está presente en la mayoría de las experiencias humanas y es encontrado en el viaje en sí mismo que hace el autor, en otras palabras, en sus trayectos de vida y en las paredes que lo contienen y le dan forma.

Por otra parte, Lukács (1968) sostiene que una de las características de la novela moderna es el conflicto entre lo ideal y la realidad, cuestión que supone analizar la novela de formación en esta idea de modernidad desde sus ideales, como añoranzas sobre lo que el sujeto desea y la realidad como impedimento o atadura que no deja ser posible lo idealizado, por el contrario, es configurado bajo ideas preconcebidas desde las consideraciones propias del poder, entre ellos, el cultural y el social, demarcados por la época, la historia, las tradiciones, los imaginarios, entre otros. En relación con lo anterior, y en especial con lo expresado por Lukács (1968) y Arango (2009), se propone pensar la novela de formación como base de la novela de artista o la bien conocida *Künstlerroman*.

A partir de las posibles relaciones, tanto conceptuales como prácticas entre las ideas que suponen el sentido de formar, la novela de formación ha sido abordada con ciertas particularidades. Las más destacables la señalan como educativa o de desarrollo del hombre, en su sentido clásico (Bajtín, 1999); pedagógica o como una interrogación sobre el hombre (Larrosa, 2003), con propósito educativo o sobre la educación, casi como herramienta didáctica. En este mismo sentido, Dilthey (como se citó en López, 2013), desde la perspectiva de Bellver (2006), entiende la idea de novela de formación como la bitácora pictórica del ser humano, donde se ubican todos los paisajes, colores y matices que hacen parte de sí y de su viaje interior en esa búsqueda de su propósito.

También, Bajtín (1999), desde su postura clásica, sostiene que el desarrollo del hombre que propone la novela no es solo una pequeña referencia a la vida del sujeto y sus acontecimientos particulares o

las angustias propias de su conciencia, sino, por el contrario, son una representación de un sentido histórico de la existencia. Claro está, en una menor escala, la novela en su esencia relata la posibilidad que tiene de trascender de lo privado a lo existencial histórico. Al respecto, Moretti (2000), en interpretaciones de Lee (2004), reconoce que el personaje en este tipo de novelas aparentemente toma decisiones que están determinadas por el contexto social, cultural, económico y político. En consecuencia, esto lo envuelve como sujeto, siendo así el resultado, o una construcción, más que social, históricamente heredada de su condición humana.

Ahora bien, a inicios de la década de 1950 surgieron otras denominaciones referidas a la novela de formación. Este es el caso de la novela de formación sentimental posmodernista<sup>3</sup>, la novela de autoformación (Rodríguez, 2015), la novela autoconsciente (Orejas, 2003), la novela de formación femenina o de concienciación (Ciplijauskaitė, 1988) o el *Bildungsroman* femenino (Castro, 2000; Lutes, 1995). Igualmente, con el surgimiento de las anteriores denominaciones e ideas, la teoría literaria<sup>4</sup> empieza a contemplar la novela de formación como un género que puede proporcionar reflexiones sustanciales sobre el asunto de la madurez del ser humano y su trasegar en el camino que esta le depara.

---

<sup>3</sup> De acuerdo con Ramírez (2005), estas novelas superan la condición clásica o tradicional de la *Bildungsroman* como formación y de la novela sentimental, donde lo afectivo demarca el carácter de los personajes en esa búsqueda de sí mismos y de su ideal, para considerar la condición relativa del proceso de formación, es decir, cuestiones como la madurez del hombre es existente desde lo efímero, tan solo como parte de un instante de su propia historia vital.

<sup>4</sup> Desde la teoría literaria, la novela de formación, aparentemente, se ubica, de acuerdo con Ryan (2002, como se citó en Arango, 2009), en corrientes literarias como el formalismo, el estructuralismo, el psicoanálisis, el marxismo, el posestructuralismo, la deconstrucción, el posmodernismo, el feminismo, los estudios de género, la teoría queer, la perspectiva homosexual, el historicismo, el etnicismo, el poscolonialismo y el interaccionismo, entre otras.

Al respecto, es válido mencionar que los estudios literarios proponen el lenguaje como aquella herramienta, escenario y posibilidad donde son factibles las realidades imaginarias e imaginadas que permiten la configuración de sentido, no solo en el plano de la existencia individual, sino la interacción social y su influencia en lo que se concibe como mundo. De este modo, este tipo de estudios son tripartitos: por una parte, cuentan con la teoría, por otro lado, con la crítica, y finalmente, con la historia literaria o el asunto epocal literario. En este sentido, la novela de formación se ubica como un subgénero de la novela, por lo que su interpretación se determina, de algún modo, por la tipología de sus personajes, especialmente los principales o principal y el movimiento literario<sup>5</sup> del cual forma parte.

De acuerdo con Moretti<sup>6</sup> (2000, como se citó Bellver, 2006), la novela de formación o *Bildungsroman* es un subgénero de la novela propia de la modernidad, la cual ratifica principalmente el modelo capitalista burgués y los cambios o adaptación de las sociedades y sus ideas tradicionales desde la razón —como verdad y conocimiento—, progreso —para la distinción y segregación— y bienestar social —la idea de la felicidad—. Así, este tipo de novelas representarían los valores distintivos del orden social europeo como vencedor, triunfador y doblegador de su propio destino.

Aunado a lo anterior, una de las perspectivas más interesantes de estudio es la propuesta por Bajtín (1999), que considera este tipo de obras como novelas de educación, equiparando su condición de formación

---

<sup>5</sup> Arango (2009), al igual que Bajtín (2003) y Lee (2004), manifiesta que la novela de formación toma referentes de movimientos como el realismo; por otra parte, Bohórquez (2005) considera que hay una fundamentación fuerte con el modernismo; y para Ramírez (2005), este tipo de novela hace parte del posmodernismo.

<sup>6</sup> Los aportes de Moretti (2000) sobre la conceptualización de la novela de formación o *Bildungsroman* parte de sus disertaciones expuestas en su obra *The way of the world*, en la cual intuye, a partir de la teoría de la narración y la historia social, que detrás de este tipo de novelas hay una idea burguesa de sociedad.

## Novela de formación en Latinoamérica

a la cuestión educativa; además, propone que estas novelas aportan sustancialmente al entendimiento y representación del realismo. Por otra parte, Lutes (1995) retoma la novela de formación como *Bildungsroman*; no obstante, encuentra cierta fascinación con aquellas obras que tienen como personaje principal a mujeres, con lo que adjetiva este tipo de *Bildungsroman* como femenino.

Retomando a Bajtín (1999), el análisis de la figura del héroe, tanto en la novela realista como en la novela de formación, muestra una diferencia importante que vale la pena destacar. En las primeras, el héroe, que es el personaje principal, está en constante movimiento; sin embargo, no hay transformación alguna en su esencia. Es decir, no cambia a pesar de que las condiciones que lo rodean se transforman y lo posicionan en relación con sus logros. De esta manera, se podría decir que el héroe sigue firme o fiel a su condición inicial, la cual es, de por sí, un modelo ético que puede verse nublado esporádicamente, pero que en el fondo permanece igual.

Por otra parte, en las novelas de formación, es el héroe quien cambia y dicha transformación sostiene, en gran parte, el argumento de la novela. Esto evidencia que es el hombre el que reflexiona sobre sí mismo y sus pensamientos, momentos, reflexiones y conocimientos, entre otros. Por ello, este tipo de novelas se centran en el desarrollo del individuo.

Teniendo en cuenta lo anterior, Bajtín (1999) propone la relación novela de formación, novela de educación y novela de desarrollo del hombre. Para el caso específico de esta última, detalla que son autobiográficas o biográficas, lo que ubica ya una intencionalidad en el narrador, que da una explicación a los acontecimientos para desarrollar la idea de vida. Algunas de estas se refieren o sostienen un principio sobre la formación del ser humano; no obstante, esto no es una constante en todas las novelas adscritas a esta tipología. Por otra parte, los argumentos de las novelas obedecen a una cuestión cronológica en su gran mayoría; sin embargo, hay casos en los cuales los argumentos sostienen la idea de

formación, la cual puede ser temporalmente limitada pero significativa, lo que devela la posibilidad de una experiencia de formación.

La novela de formación como educativa y de desarrollo del hombre configura la idea del hombre epocal, es decir, el sujeto que adquiere o perfila un estado de conciencia en su relación con su momento histórico, el cual está en constante movimiento, lo cual permite intuir que no solo da cuenta de la transformación de su mundo o lo que él considera como realidad, sino que, además, debe responder a su designio, cumplir su cita consigo mismo en ese mundo cargado de sentidos. Las experiencias que vive el sujeto son las que le permiten entenderse y entender su realidad desde la relación sujeto e historia. De acuerdo con Arango (2009) y Gómez (2002), algunas novelas de formación no se encuentran determinadas por esta condición, por ello, el elemento medular de sus argumentos reside en la representación —o lo que representa<sup>7</sup>— que el personaje principal realiza.

La narración hipercodificada, según el análisis de Propp (1977), se caracteriza por la rigidez y previsibilidad en las estructuras narrativas, especialmente en los cuentos populares. En estos relatos, los personajes asumen roles fijos y el desarrollo de la trama se organiza en secuencias estandarizadas que responden a funciones específicas. Justamente, Propp (1977) estudia cómo los cuentos siguen un patrón predefinido, en los que cada función narrativa cumple un propósito dentro de un marco estructural rígido; en contraposición, la novela de formación, como explica Buckley (1974), se distingue por su naturaleza abierta y por enfocarse en el desarrollo personal del protagonista, cuya experiencia subjetiva y transformación individual son los ejes de la trama.

---

<sup>7</sup> Una representación válida en esta idea podría ser la que identifica Gómez (2002) en la obra de Goethe titulada: *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, en la cual el determinante epocal no es mencionado o ubicado como elemento fundamental de análisis.

## Novela de formación en Latinoamérica

Un ejemplo claro de esta diferencia se encuentra en *Los de abajo*, en la que el protagonista, Demetrio Macías, no sigue un camino predeterminado o una función narrativa fija, como en los cuentos populares descritos por Propp (1977). Por el contrario, Macías enfrenta una serie de experiencias transformadoras que alteran profundamente su identidad y su comprensión del mundo. Esta evolución personal es una característica central de la novela de formación, que contrasta con la estructura cerrada de la narración hipercodificada. Esta distinción entre estructuras rígidas y el desarrollo personal flexible subraya las diferencias fundamentales entre los géneros narrativos estudiados.

En relación con lo anterior, y desde el abordaje de la novela de formación a partir de la teoría literaria, el concepto de formación supera la idea conceptual tradicional que esta conlleva, es decir, el ascenso del personaje principal hacia el reconocimiento social burgués, lo que a su vez implica involucrar la pregunta sobre el hombre. En estos términos, significaría indagar sobre su esencia y todas aquellas experiencias o vivencias que han proporcionado su forma y las transformaciones que le han definido como ser humano.

Ahora bien, si bien la novela de formación está marcada por el proceso de crecimiento personal, autodescubrimiento y transformación del protagonista, muchas novelas latinoamericanas, particularmente las del realismo social o el naturalismo, no encajan perfectamente en esta categoría. La novela de formación se caracteriza por narrar el proceso de maduración del protagonista, quien, a través de una serie de experiencias formativas, llega a definirse a sí mismo dentro de su contexto social, cultural e histórico. Según Boes (2006), este género no se limita simplemente a narrar eventos, sino que considera profundamente la interacción entre el individuo y su entorno. En novelas como *David Copperfield* o *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, el crecimiento psicológico y moral del protagonista es central; no obstante, en el contexto latinoamericano, este enfoque no siempre se aplica de manera sistemática.

En este mismo sentido, Doub (2010) enfatiza que, en Latinoamérica, aunque existen novelas que pueden considerarse formativas, la mayoría de las obras tienden a centrarse más en el entorno social y político que en el crecimiento interno del personaje. Este contraste se debe a las diferencias históricas y culturales que afectan la narrativa, ya que las novelas del realismo social o histórico en América Latina, como *Los de abajo*, suelen priorizar el análisis de las estructuras sociales, económicas y políticas, muchas veces relegando el desarrollo personal del protagonista a un segundo plano.

A diferencia del *Bildungsroman* europeo clásico, en el que el individuo es el centro de la narrativa, muchas novelas latinoamericanas, aunque tratan el desarrollo del personaje, lo hacen en función de sus interacciones con estructuras sociales opresivas o revolucionarias. Esto es evidente en obras como *Doña Bárbara* de Rómulo Gallegos, en la cual la dicotomía entre civilización y barbarie se convierte en el eje de la historia, y el crecimiento personal del protagonista, aunque presente, no constituye el núcleo de la trama.

Asimismo, en *Los de abajo*, se retrata la Revolución mexicana a través de los ojos de su protagonista, Demetrio Macías, pero el énfasis no está en su desarrollo personal ni en su autodefinición, sino en la representación de la violencia y el caos que caracterizaron la revolución. Si bien el protagonista sufre transformaciones a lo largo de la historia, estas no se dan dentro de un proceso formativo clásico, sino como resultado de las duras condiciones externas que moldean su destino. Doub (2010) menciona que este tipo de novelas deben entenderse más como novelas de contexto social que como novelas de formación, ya que el foco está en la colectividad y no en el individuo.

Ahora bien, la transformación del *Bildungsroman* en América Latina también es un tema de relevancia. Según Boes (2006), aunque el *Bildungsroman* ha sido adaptado en diversas culturas y contextos, en

## Novela de formación en Latinoamérica

América Latina se observa una evolución del género, donde el protagonista se enfrenta a problemas no solo internos, sino también a los dilemas existenciales y estructurales de su tiempo. Esto se puede observar en novelas como *El astillero* de Juan Carlos Onetti, en la cual el protagonista, Larsen, no experimenta un proceso de crecimiento clásico, sino una serie de fracasos y desilusiones que lo llevan a una decadencia personal, que muestran cómo el contexto social en el que vive restringe sus posibilidades de crecimiento y desarrollo personal.

En este sentido, autores como Moretti (2000) sugieren que el *Bildungsroman* en América Latina ha mutado para reflejar las realidades complejas de las sociedades poscoloniales y en crisis. La formación del individuo, por lo tanto, no sigue un patrón lineal de crecimiento, sino que está marcado por tensiones, conflictos y, en muchos casos, la imposibilidad de alcanzar la plenitud personal debido a las limitaciones impuestas por su entorno.

De modo que no todas las novelas latinoamericanas pueden ser clasificadas como novelas de formación. Si bien algunas obras, como *Balún-Canán* o *Pedro Páramo*, presentan elementos de crecimiento personal y autodescubrimiento, muchas otras se centran en la representación del contexto social y político, relegando el desarrollo individual a un segundo plano. Como lo señala Boes (2006), el *Bildungsroman* es un género que requiere una interacción constante entre el personaje y su entorno, pero esta interacción debe estar orientada hacia la formación de la identidad del protagonista.

En muchas novelas latinoamericanas, aunque el protagonista se transforma, lo hace como respuesta a las fuerzas externas, más que como resultado de un proceso interno de autodescubrimiento. Entonces, hacer una distinción clara entre novelas formativas y novelas de otros géneros como el realismo social o el naturalismo, que, aunque presentan un desarrollo del personaje, no siempre cumplen con los criterios del *Bildungsroman*.

Al respecto, aunque las novelas del realismo naturalista en Latinoamérica, como *Doña Bárbara* de Rómulo Gallegos, presentan un profundo análisis del entorno y las fuerzas sociales que moldean a los personajes, no siempre pueden considerarse novelas de formación. El realismo naturalista tiende a subrayar la influencia del entorno y las circunstancias externas sobre los personajes, lo que reduce el protagonismo del desarrollo interno del individuo. En una novela de formación, el proceso de autodescubrimiento del personaje central es fundamental y va más allá de las condiciones externas. Sin embargo, algunos críticos, como Buckley (1974), sugieren que ciertos elementos del realismo pueden encontrarse en el *Bildungsroman*, en tanto que los personajes deben enfrentar su entorno para definir su identidad.

En este sentido, novelas como *La vorágine* de José Eustasio Rivera podrían considerarse en el límite entre el realismo naturalista y la novela de formación, ya que el protagonista se enfrenta tanto a la hostilidad del entorno como a un proceso interno de crecimiento y autodescubrimiento.

El realismo naturalista en la literatura latinoamericana, que tiene sus raíces en las teorías deterministas de autores europeos como Émile Zola y Guy de Maupassant, pone un fuerte énfasis en el entorno, la herencia genética y las circunstancias sociales como factores determinantes de la conducta humana. En este contexto, es relevante preguntarse si las novelas pertenecientes a este movimiento literario pueden ser consideradas como *Bildungsroman* o novelas de formación, dado que los protagonistas, más que moldear activamente su propio destino, parecen estar sujetos a las fuerzas ineludibles de su entorno social y biológico.

Para abordar esta cuestión, es necesario comprender que la novela de formación, tal como la define Boes (2006), se caracteriza por el desarrollo interior del protagonista a través de la experiencia y la reflexión, lo cual le permite integrarse o enfrentarse al mundo social y cultural que lo rodea. Este proceso implica una autodefinición progresiva del individuo,

lo que distingue al *Bildungsroman* de otros géneros literarios. En el caso del realismo naturalista, este crecimiento personal se ve limitado por el determinismo que domina las tramas y a los personajes.

Un ejemplo relevante en la literatura latinoamericana es el trabajo de Manuel Zeno Gandía, autor puertorriqueño que adoptó elementos del naturalismo europeo en su obra *La charca* (1894), la cual retrata un entorno rural degradado por la miseria y la explotación, donde los personajes parecen estar atrapados por sus circunstancias socioeconómicas. A pesar de que los personajes enfrentan desafíos significativos, estos no contribuyen necesariamente a un proceso de formación o desarrollo interior, como en una novela de formación clásica.

En *La charca*, el protagonista, Silvina, y otros personajes no muestran un crecimiento personal consciente o una reflexión sobre su lugar en el mundo. En lugar de eso, son arrastrados por las condiciones ambientales y sociales que los rodean, lo que refleja el determinismo característico del naturalismo. En este sentido, Zeno Gandía enfatiza cómo los factores externos —la pobreza, la opresión social y el entorno rural hostil— moldean la vida de los personajes, dejando poco espacio para el libre albedrío o el desarrollo personal consciente. Esto contrasta fuertemente con la estructura de una novela de formación, en la cual el protagonista suele aprender de las adversidades y, a través de la reflexión, se forja una identidad propia.

Las diferencias entre el realismo naturalista y el *Bildungsroman* son fundamentales para entender por qué las novelas de este movimiento no encajan perfectamente en la categoría de novela de formación. Según Doub (2010), el *Bildungsroman* exige que el protagonista sea agente activo de su propio desarrollo, lo que incluye la capacidad de reflexionar y adaptarse a los cambios de su entorno. En cambio, en la novela naturalista, los personajes suelen ser víctimas de las circunstancias, por ende, el entorno determina su comportamiento y les impide la autodefinición.

Este conflicto también se refleja en las obras de otros autores del realismo naturalista en América Latina, como Federico Gamboa, cuyas novelas presentan personajes atrapados por fuerzas mayores, ya sean sociales, económicas o psicológicas. En *Santa* (1903), por ejemplo, la protagonista es conducida hacia su trágico destino, no por decisiones reflexivas o por un proceso de autodescubrimiento, sino por la pobreza, la explotación y la falta de oportunidades, características del determinismo naturalista.

Así, mientras que el *Bildungsroman* propone un viaje de autodescubrimiento y crecimiento personal, el realismo naturalista, en su representación más pura, presenta un proceso en el que el crecimiento personal es obstaculizado, incluso destruido por la influencia determinante del entorno. Este contraste es particularmente evidente en las novelas latinoamericanas que retratan las clases marginales, en las que la lucha por la supervivencia en un entorno hostil deja poco espacio para la reflexión y el desarrollo interno.

A pesar de estas diferencias, algunos críticos han argumentado que el realismo naturalista puede, en ciertos casos, considerarse una variante del *Bildungsroman* si se considera que el “crecimiento” del protagonista puede incluir su adaptación o resistencia a las circunstancias que lo rodean. En este sentido, obras como *La vorágine* (1924) de José Eustasio Rivera, aunque influenciadas por el naturalismo, muestran a personajes que, si bien están sujetos a un entorno implacable, experimentan un crecimiento en términos de resistencia y lucha por la supervivencia, lo que podría alinearse con una forma más trágica de formación.

Según Moretti (2000), el *Bildungsroman* puede adoptar diferentes formas dependiendo del contexto social y cultural. En América Latina, donde las novelas suelen centrarse en la lucha contra la pobreza, la injusticia y la opresión, el crecimiento personal del protagonista puede no ser evidente en un sentido positivo, pero sí puede manifestarse como

## Novela de formación en Latinoamérica

una lucha continua contra las fuerzas externas que intentan suprimir su desarrollo. En este caso, la novela de formación en América Latina podría caracterizarse más por la resistencia que por la integración.

Aún más, en Latinoamérica, las novelas del realismo social y naturalista, además de retratar las condiciones estructurales que limitan las oportunidades de los personajes, han incluido elementos de reflexión y resistencia. Esta aparente contradicción entre determinismo y agencia personal es clave para entender si tales obras pueden considerarse dentro del género de formación.

Por ejemplo, *Los de abajo* (1916), una obra icónica del realismo social y de la Revolución mexicana, presenta un grupo de personajes atrapados en las circunstancias violentas y desestabilizadoras de la guerra. Aunque muchos críticos han argumentado que la novela se centra en la decadencia y el fracaso de la lucha revolucionaria, también es posible leerla como una novela de formación en el sentido en que los personajes, aunque limitados por su entorno, desarrollan una consciencia sobre su lugar en el mundo y sobre los sistemas de poder que los oprimen. De acuerdo con Doub (2010), las novelas latinoamericanas de formación no siempre concluyen con una integración armónica del personaje en la sociedad, sino que, a menudo, reflejan la lucha continua entre la identidad personal y las estructuras sociales opresivas.

En la obra de autores como Zeno Gandía, la influencia del determinismo naturalista es evidente, pero también lo es el deseo de los personajes por desafiar las limitaciones impuestas por su entorno. En *La charca*, *Silvina* y otros personajes no solo son víctimas de sus circunstancias, sino que también luchan, de manera limitada, por encontrar una salida a la opresión que enfrentan. Aunque estos esfuerzos no culminan en una transformación exitosa, sí reflejan un proceso de toma de conciencia, que es un aspecto fundamental en la novela de formación. Así, autores como Vargas (2019) sugieren que, en las novelas de realismo naturalista

latinoamericano, la formación puede adoptar formas más sutiles y trágicas, donde la lucha por la supervivencia y la resistencia a las circunstancias adversas también pueden verse como formas de crecimiento personal, aunque no culminen en una “formación” tradicional.

Ahora bien, la resistencia ante las circunstancias adversas es, de hecho, un tema recurrente en muchas novelas naturalistas latinoamericanas. En *Doña Bárbara* (1929) de Rómulo Gallegos, aunque no es una novela completamente naturalista, se observa cómo los personajes luchan contra fuerzas sociales y naturales que buscan moldear su destino. Santos Luzardo, el protagonista, atraviesa un proceso de formación que no solo implica superar los desafíos externos del Llano y su enfrentamiento con la poderosa doña Bárbara, sino también una lucha interna por reconectar con sus raíces y asumir una posición ética en un mundo de corrupción y barbarie. Este proceso de autodescubrimiento y crecimiento personal alinea a *Doña Bárbara* con los principios de la novela de formación, aunque esté fuertemente influenciada por el realismo.

De esta forma, en el contexto latinoamericano, las novelas naturalistas pueden presentar elementos del *Bildungsroman* si se adopta una perspectiva más flexible sobre lo que constituye “formación”. Boes (2012) argumenta que, en las culturas no europeas, la novela de formación refleja un proceso de resistencia y adaptación a circunstancias adversas más que una integración armoniosa en la sociedad, lo que es particularmente relevante en Latinoamérica, donde la historia de colonialismo, desigualdad y violencia ha modelado tanto a los individuos como a las comunidades.

Si bien las novelas del realismo naturalista en Latinoamérica no encajan perfectamente dentro del modelo clásico del *Bildungsroman*, es posible interpretarlas como variantes de la novela de formación, en tanto que presentan personajes que, aunque limitados por su entorno, experimentan un proceso de autoconocimiento y lucha. El determinismo, en este caso, no impide que los personajes desarrollen una consciencia

crítica sobre su situación, lo cual puede considerarse una forma de formación. Autores como Zeno Gandía, Azuela y Gallegos, a través de sus retratos realistas y naturalistas, ofrecen versiones alternativas de la novela de formación que se ajustan a las particularidades históricas y culturales de América Latina. Estas novelas no presentan un crecimiento personal convencional, pero sí exploran cómo los personajes, al enfrentarse a fuerzas externas opresivas, desarrollan una mayor comprensión de su identidad y su papel en un entorno hostil. Como señala Doub (2010), el *Bildungsroman* latinoamericano es, en muchos casos, una narrativa de resistencia más que de integración, lo que abre nuevas posibilidades para la interpretación de las novelas naturalistas dentro de este género.

En el análisis de la superestructura textual en las novelas de formación, Bakhtin (1986) ofrece una perspectiva esencial al destacar la importancia del “cronotopo” o la interrelación entre tiempo y espacio. En su obra *The Bildungsroman and its Significance in the History of Realism*, Bakhtin argumenta que una de las características centrales de la novela de formación es su estructura temporal, donde el protagonista no solo envejece, sino que experimenta un desarrollo intelectual y emocional a lo largo del tiempo. Esta noción es clave para distinguir el *Bildungsroman* de otras formas narrativas, ya que el crecimiento del personaje está íntimamente vinculado al paso del tiempo, que actúa como una fuerza transformadora en la vida del protagonista.

El cronotopo en la novela de formación latinoamericana es particularmente relevante cuando se examina cómo las condiciones históricas y culturales locales influyen en la estructuración de las experiencias de los personajes. Según Bakhtin, esta evolución cronológica no es simplemente un recurso narrativo, sino una forma de conectar el desarrollo personal con el contexto social en que ocurre. En el análisis de la superestructura textual en las novelas latinoamericanas, este enfoque ofrece un marco teórico que permite profundizar en la interacción entre el tiempo, la historia y la subjetividad de los personajes.

Justamente, Boes (2006) amplía este análisis en su obra *Modernist Studies and the Bildungsroman*, sugiriendo que la *Bildungsroman* moderna no solo es una narración sobre el individuo, sino también una forma de explorar cómo el tiempo histórico y cultural transforma al personaje. Al aplicar esta teoría a las novelas de formación latinoamericanas, se puede evidenciar cómo las superestructuras textuales, basadas en eventos históricos significativos como la revolución o las dictaduras, influyen en la progresión de los protagonistas, en su autodescubrimiento y en su interacción con su entorno.

Por otra parte, el suicidio como tema literario ha sido analizado en diversas teorías críticas, especialmente en relación con la novela de formación, en la cual el fracaso o la imposibilidad de completarse a sí mismo puede conducir a la autodestrucción. Esty (2007), en su análisis de *The Colonial Bildungsroman: The Story of an African Farm and the Ghost of Goethe*, desvela cómo el suicidio en algunas novelas formativas simboliza el fracaso del proceso de formación, ya que el protagonista no logra adaptarse a las expectativas sociales y normativas que la sociedad impone. El suicidio, en este sentido, se convierte en un acto final de rechazo hacia un mundo que no permite el desarrollo pleno del individuo.

Además, Doub (2010) también ofrece una perspectiva crítica sobre este tema en su análisis del *Bildungsroman* hispanoamericano, al señalar que muchas veces los personajes en estas novelas enfrentan un desarrollo incompleto o trágico. Esto se debe a los contextos políticos, sociales y culturales que impiden su crecimiento pleno. El suicidio, en estos casos, no es solo un acto individual, sino un reflejo de las limitaciones estructurales que el entorno impone sobre el protagonista, lo que marca una ruptura con las normas del *Bildungsroman* clásico, según las cuales el personaje logra un grado de autocomprensión y resolución.

Ahora bien, el análisis de la historia en la literatura, particularmente en relación con la novela de formación, ha sido explorado por Moretti

(2000), quien argumenta que el *Bildungsroman* no solo es una narrativa del desarrollo individual, sino que refleja, de manera profunda, los cambios históricos y sociales que rodean al protagonista. Según Moretti, la novela de formación es un vehículo a través del cual se pueden examinar los procesos históricos, ya que el desarrollo del individuo está intrínsecamente ligado a las fuerzas sociales que lo rodean. Esto se observa claramente en las novelas latinoamericanas, en las cuales los protagonistas frecuentemente enfrentan contextos históricos marcados por la revolución, la dictadura o el colonialismo.

En Latinoamérica, las novelas de formación no solo narran el crecimiento personal del protagonista, sino que también funcionan como representaciones literarias de procesos históricos más amplios. Un ejemplo de ello es *Don Segundo Sombra* (1926) de Ricardo Güiraldes, la historia personal del protagonista está entrelazada con la historia de los cambios sociales y económicos en las pampas argentinas, lo que convierte a la novela en una reflexión tanto sobre la identidad individual como sobre el destino de una nación en transición. La novela de formación, entonces, se convierte en un espacio donde el cambio personal refleja los cambios históricos y viceversa.

De acuerdo con Vargas (2019), en el contexto latinoamericano, la novela de formación adopta un carácter histórico-político que la diferencia de su contraparte europea. Aquí, la lucha por la identidad y el autodescubrimiento del personaje está íntimamente conectada con la historia de la colonización, la independencia, y las dictaduras militares que han marcado el destino de la región. Por lo tanto, la novela de formación latinoamericana no solo narra el crecimiento personal, sino que también sirve como testimonio de los traumas y transformaciones históricas que afectan a sus personajes.

## 5.4 Contexto histórico y cultural latinoamericano

La novela de formación en Latinoamérica ha experimentado una evolución significativa a lo largo del tiempo, y comprender esta transformación requiere un análisis detallado del contexto histórico y cultural de la región. Durante el siglo XIX y principios del XX, América Latina se vio inmersa en una serie de eventos y procesos que dejaron una profunda huella en su identidad colectiva. La lucha por la independencia, la consolidación de los Estados nacionales y las tensiones socioeconómicas fueron algunos de los factores que influenciaron las narrativas literarias y la concepción de la formación del individuo en la región.

La lucha por la independencia en América Latina fue un proceso relevante en la configuración de la identidad latinoamericana y en la concepción de la formación del individuo. Durante este período, se libraron batallas por la emancipación política y se cuestionaron las estructuras de dominación colonial. Figuras como Simón Bolívar en Venezuela, José de San Martín en Argentina y Miguel Hidalgo en México se convirtieron en figuras emblemáticas de este movimiento de liberación. Sus ideales de libertad, igualdad y justicia permearon las narrativas literarias de la época y dieron origen a la figura del héroe nacional, cuyo proceso de formación se entrelazaba con la construcción de la identidad colectiva.

La lucha por la independencia en América Latina, que se desarrolló a lo largo del siglo XIX, dejó una marca indeleble en la conciencia colectiva de los países latinoamericanos. Estos movimientos de emancipación política y la búsqueda de la autonomía frente a las potencias coloniales europeas se reflejaron en las narrativas literarias de la época. Simón Bolívar en Venezuela, José Martí en Cuba y José de la Riva-Agüero en Perú, entre otros, plasmaron en sus escritos el anhelo de libertad, justicia y autodeterminación, que caracterizó este período histórico. Durante esta época, los países latinoamericanos se enfrentaron a una serie de conflictos armados y movimientos revolucionarios con el objetivo

## Novela de formación en Latinoamérica

de obtener su emancipación política y liberarse del yugo colonial. Estas luchas inspiraron un sentimiento de identidad colectiva y despertaron en la población un anhelo de libertad y autodeterminación.

En este contexto histórico, la literatura jugó un papel fundamental como medio de expresión y difusión de las ideas independentistas. Figuras como Simón Bolívar, conocido como el Libertador, plasmaron en sus escritos las aspiraciones y los ideales que motivaban la lucha por la independencia. Sus discursos y proclamas, como el Discurso de Angostura en 1819, reflejaban la búsqueda de la justicia social, la igualdad y la libertad política.

José Martí, por su parte, fue un destacado escritor y líder político cubano que se convirtió en un símbolo de la lucha por la independencia de Cuba. Sus escritos, como los *Versos sencillos* y los *Ensayos políticos*, expresaban la necesidad de la independencia como medio para alcanzar la plenitud y la dignidad de la nación cubana. Martí abogaba por una independencia basada en la unidad, la justicia y la solidaridad entre todos los países latinoamericanos.

En Perú, José de la Riva-Agüero fue un intelectual y político que contribuyó a la lucha por la independencia y dejó una importante obra literaria. Sus escritos abordaban temas como la identidad nacional, la historia peruana y los desafíos políticos y sociales de la época. A través de sus obras, Riva-Agüero buscaba fortalecer la conciencia colectiva y promover la construcción de una sociedad justa y libre.

Estos autores y otros de la época compartían un profundo compromiso con la independencia y la formación de identidades nacionales fuertes en América Latina. Sus escritos reflejaban la lucha por la libertad y la justicia, así como el anhelo de construir naciones soberanas y autónomas.

Por otra parte, la consolidación de los Estados nacionales también tuvo un impacto significativo en la evolución de la novela de formación

en Latinoamérica. A medida que los países de la región se independizaban y buscaban establecerse como entidades políticas autónomas, surgía la necesidad de definir una identidad nacional compartida. La literatura desempeñó un papel indispensable en este proceso, ya que se convirtió en un medio para explorar y reflexionar sobre los desafíos, las aspiraciones y los valores que conformaban la identidad latinoamericana. José Martí en Cuba y Rubén Darío en Nicaragua, a través de obras como *Nuestra América* (1891) y *Azul* (1888), respectivamente, contribuyeron a la construcción de una conciencia colectiva y a la formación de una identidad regional.

La independencia de las colonias españolas en América, acaecida a inicios del siglo XIX, planteó numerosos desafíos para los emergentes Estados nacionales, los cuales se vieron en la necesidad de definir no solo su soberanía política y organización social, sino también, su identidad cultural. En este proceso, la literatura emergió como un vehículo crítico utilizado por intelectuales y escritores para meditar acerca de estas cuestiones y forjar una conciencia tanto nacional como regional.

De modo que, la novela de formación, adaptada al contexto latinoamericano, se convirtió en un género privilegiado para explorar las tensiones entre el individuo y la sociedad, la tradición y la modernidad, y lo local frente a lo universal. Como explica Rama (2008) en su obra *Transculturación narrativa en América Latina*, esta adaptación del género permitió explorar las interacciones entre el individuo y las estructuras sociales, que revelaron las complejidades del contexto poscolonial. Asimismo, Sommer (1993) permite inferir cómo las novelas de formación en Latinoamérica no solo narran la evolución de un protagonista, sino que también reflejan y contribuyen a la construcción de identidades nacionales.

Uno de los primeros ejemplos de novela de formación en Latinoamérica es *Facundo o civilización y barbarie* (1845), del argentino Domingo Faustino Sarmiento, que narra la vida del caudillo Juan Facundo Quiroga y su

## Novela de formación en Latinoamérica

enfrentamiento con el gobierno unitario de Buenos Aires. Esta obra combina elementos históricos, biográficos y ficcionales, para ofrecer una interpretación del conflicto entre el campo y la ciudad, entre la barbarie y la civilización, que marcó la historia argentina del siglo XIX. Sarmiento utiliza el personaje de Facundo como una metáfora de la naturaleza salvaje e indómita de América, que debe ser educada y civilizada por la influencia europea.

Otro ejemplo de novela de formación es *Martín Rivas* (1862), del chileno Alberto Blest Gana, que cuenta la historia de un joven provinciano que llega a Santiago a estudiar leyes y se enamora de Leonor Encina, una joven aristocrática. Esta obra retrata la sociedad chilena de mediados del siglo XIX, sus costumbres, sus clases sociales, sus conflictos políticos y sus ideales liberales. El protagonista representa el ideal de progreso y modernización al que aspiraba la generación del 48, que participó en la revolución contra el gobierno conservador de Manuel Montt.

Un tercer ejemplo destacado de novela de formación es *María* (1867), del colombiano Jorge Isaacs, que trasciende el género romántico para ofrecer una narrativa sobre el crecimiento y la formación del protagonista Efraín. A lo largo de la novela, Efraín no solo experimenta el amor, sino también la pérdida y la madurez que esto implica. Su relación con María le permite entender la naturaleza efímera de la vida y la complejidad de las emociones y responsabilidades humanas (Gutiérrez, 1971). A medida que Efraín evoluciona, se ve atrapado en un conflicto entre sus deberes familiares, sociales y sus deseos personales, lo cual prueba su carácter y moldea su identidad. Además, su partida hacia Bogotá para continuar sus estudios no solo representa un cambio geográfico, sino también la tensión entre tradición y modernidad, y entre el campo y la ciudad, que simboliza la travesía hacia la adultez que muchos jóvenes deben enfrentar.

A lo largo de la novela *María*, Efraín se somete a un proceso de introspección, es decir, reflexiona sobre sus acciones, decisiones y

emociones. Se enfrenta a las expectativas y normas de la sociedad, y, a través de sus interacciones con otros personajes, aprende a navegar en el entramado social, lo que le permite asumir su rol en la comunidad. Uno de los conflictos más profundos en la novela radica en la lucha de Efraín por reconciliar sus emociones internas con sus responsabilidades externas, su deseo de permanecer en el hogar y la necesidad de aventurarse al mundo exterior para su crecimiento personal. Isaacs retrata esta tensión con una sensibilidad y profundidad que elevan a *María* más allá de una simple historia de amor, situándola firmemente dentro de la categoría de novela de formación.

Estos ejemplos muestran cómo la novela de formación en Latinoamérica se relacionó con el contexto histórico y cultural de la región, reflejando sus problemas sociales, políticos e ideológicos. Estas obras contribuyeron a la formación de una literatura nacional y regional que expresaba las aspiraciones y los valores de los pueblos latinoamericanos; sin embargo, también respondían a la época, como el eurocentrismo, el elitismo, el machismo o el racismo, cuestionados por generaciones posteriores (Rama, 2008).

Caso aparte, las tensiones socioeconómicas también dejaron su huella en la novela de formación en Latinoamérica. Durante este período, la región experimentó profundas desigualdades sociales y económicas, que generaron movimientos sociales y políticos en búsqueda de mayor justicia y equidad. Estas realidades socioeconómicas se reflejaron en las obras literarias, en las cuales se abordaron las condiciones de vida de las clases marginadas y se exploraron las experiencias de aquellos que luchaban por superar las barreras impuestas por la sociedad. Ciro Alegría —en Perú con su novela *El mundo es ancho y ajeno* (1941)— y Graciliano Ramos —en Brasil con *Vidas secas* (1938)— ofrecieron una visión crítica de las condiciones de vida y presentaron los desafíos a los que se enfrentaban los individuos en su proceso de formación en contextos socioeconómicos adversos.

## Novela de formación en Latinoamérica

Es pertinente analizar el contexto histórico y cultural latinoamericano, así como examinar cómo las realidades socioeconómicas han influido en la novela de formación en la región. Para explorar esta idea con mayor profundidad, se pueden considerar tres obras representativas de diferentes épocas y países: *Don Segundo Sombra* (1926), de Ricardo Güiraldes de Argentina; *El juguete rabioso* (1926), también de Argentina y escrita por Roberto Arlt, e *Ifigenia* (1924-1930), de Teresa de la Parra de Venezuela.

Por una parte, *Don Segundo Sombra* remodela la poesía gauchesca y narra la vida y aprendizaje de Fabio Cáceres, un joven huérfano que aprende el oficio de gaucho bajo la tutela de don Segundo Sombra. La novela muestra el contraste entre el mundo de la pampa y el mundo urbano, y plantea el conflicto entre la tradición y la modernidad; además, destaca la elección del protagonista entre seguir el camino de su mentor o adaptarse a los cambios sociales y económicos (Doub, 2024).

De otra manera, *El juguete rabioso* retrata la realidad urbana de Buenos Aires en el siglo XX, marcada por la inmigración y la explotación laboral. A través de las peripecias de Silvio Astier, un joven que intenta escapar de su pobreza, Arlt abarca temas de delito, trabajo y arte, y destaca el cuestionamiento de la identidad y el destino por parte del protagonista (Viñas, 1983).

Por último, *Ifigenia* desactiva y recontextualiza las novelas nacionales, ya que ofrece una crítica de las limitaciones y contradicciones de la sociedad caraqueña a través de la perspectiva de María Eugenia Alonso, una joven que debe decidir entre aceptar o rechazar las normas sociales que le imponen un rol pasivo y dependiente (Martínez, 2000).

En suma, estas obras son ejemplos de cómo la novela de formación en Latinoamérica se nutrió de diversas fuentes literarias y culturales para crear obras originales y complejas que reflejaron las problemáticas sociales e históricas de su tiempo; además, contribuyeron a consolidar

una identidad literaria latinoamericana que dialogó con la tradición occidental sin renunciar a su propia voz y singularidad (Rama, 2008).

En consecuencia, el contexto histórico y cultural de Latinoamérica del siglo XIX y principios del XX fue fundamental para la evolución de la novela de formación en la región. La lucha por la independencia, la consolidación de los Estados nacionales y las tensiones socioeconómicas, entre muchas otras cosas, influyeron en las narrativas literarias y en la concepción de la formación del individuo, lo que contribuyó a la construcción de una identidad colectiva y a la reflexión sobre los valores y desafíos de la región.

Diversos estudios han analizado y calificado la experiencia de la novela de formación en América Latina. Uno de ellos es el propuesto por Sommer (1993), quien revisa cómo este tipo de novelas no solo documentan el proceso de crecimiento individual, sino que también reflejan los conflictos y aspiraciones de las sociedades latinoamericanas en transición; argumenta que estas obras ofrecen una doble perspectiva: una introspección personal y una crítica social, lo que las convierte en vehículos para la educación y la transformación social.

Por su parte, González-Echevarría (1998) resalta la influencia de la tradición europea en la novela de formación latinoamericana; señala cómo Goethe y Dickens fueron adaptados y reinterpretados en el contexto latinoamericano. Esta reinterpretación permitió a los escritores latinoamericanos abordar temas como la identidad nacional y la modernidad desde un posicionamiento único, lo que enriqueció el género de la novela de formación.

Además, Beverley (1999) discute cómo la novela de formación en América Latina se distingue por su enfoque en las experiencias marginalizadas y subalternas, y sostiene que estas novelas no solo narran el desarrollo del protagonista, sino que, además, cuestionan y desafían

las estructuras de poder existentes, proporcionando una visión crítica de la sociedad y proponiendo alternativas a los modelos hegemónicos de desarrollo y progreso.

De otra forma, Menton (1998) profundiza en cómo la novela de formación en América Latina incorpora elementos del realismo mágico para explorar la identidad y la historia. Este estilo literario permite a los autores latinoamericanos fusionar lo real con lo maravilloso, creando narrativas que reflejan la complejidad y la riqueza cultural de la región; razón por la cual este enfoque contribuye a una forma única de novela de formación, que no solo cuenta la historia del crecimiento individual, sino que examina la interacción entre tradición y modernidad.

Para Martínez (2000), la novela de formación en América Latina frecuentemente aborda temas de migración y desplazamiento, ya que estos temas reflejan las realidades históricas de la región, donde muchos individuos han tenido que enfrentar la dislocación y la búsqueda de identidad en contextos ajenos. En este sentido, las novelas de formación se convierten en un espacio para explorar las consecuencias psicológicas y sociales de estos desplazamientos, ya que ofrecen una perspectiva crítica sobre las condiciones que los generan.

Para Aínsa (2003), el ambiente geográfico y cultural juega un papel decisivo en la formación del individuo, debido a que influye en su identidad y su visión del mundo. En las novelas de formación, el paisaje no es solo un telón de fondo, sino un elemento activo que interactúa con los personajes y contribuye a su desarrollo.

De este modo, y a manera de conclusión, se podría decir que estos análisis muestran cómo la novela de formación en América Latina ha evolucionado y se ha adaptado para abordar las realidades específicas de la región, convirtiéndose en un espacio de reflexión crítica y de construcción de nuevas identidades y valores. Por eso, la novela

de formación en Latinoamérica no solo documenta la experiencia del individuo en formación, sino que actúa como un medio para la exploración y el cuestionamiento de las dinámicas sociales, políticas y culturales de la región.

### 5.5 Construcción colectiva de la identidad

En el contexto latinoamericano, la novela de formación no puede concebirse únicamente como un proceso de individuación autónoma del sujeto, al estilo clásico del *Bildungsroman* europeo, sino que debe entenderse como un ejercicio narrativo profundamente vinculado a las experiencias históricas, políticas, culturales y sociales de los pueblos del sur. En esta región, la formación del yo se entrelaza con la configuración de la identidad colectiva, en un diálogo constante entre la subjetividad individual y las memorias, traumas, resistencias y luchas de las comunidades a las que pertenece. La formación, por tanto, no es solo un asunto íntimo o psicológico, sino una travesía que cruza por las fisuras de la historia, los mandatos de la nación, los vestigios coloniales y las dinámicas de exclusión y pertenencia.

A diferencia del *Bildungsroman* europeo, en el cual el protagonista alcanza la madurez mediante la conciliación con el orden social y cultural dominante, en la novela latinoamericana, el trayecto formativo suele derivar en una conciencia crítica, disidente o inconforme, que responde a la imposibilidad de integrarse a estructuras marcadas por la desigualdad, la violencia o la negación del otro. En esta tensión entre formación e historia emerge uno de los aportes más significativos del género en América Latina: la construcción colectiva de la identidad como núcleo del proceso de subjetivación.

Una de las manifestaciones más poderosas de esta relación entre formación individual y conciencia colectiva se encuentra en *Pedro Páramo* de Juan Rulfo. En esta obra, el viaje del protagonista, Juan Preciado, no

responde al modelo clásico del héroe ilustrado que se lanza al mundo en busca de autoconocimiento y realización personal. Por el contrario, su itinerario es un descenso al inframundo de Comala, una comunidad devastada por la violencia, el autoritarismo y el olvido. En lugar de encontrarse a sí mismo a través de la acción transformadora, Juan se diluye en las voces de los muertos, se convierte en eco de una historia colectiva no redimida, y su identidad emerge de la escucha, de la memoria compartida y del relato fragmentado de los que ya no tienen voz. Como bien apunta Paz (1998), Comala es el espejo invertido de México: un país cuya historia oficial ha silenciado a sus víctimas. Así, el sujeto formativo en Rulfo no nace de la afirmación individual, sino del entrelazamiento con una comunidad rota, con una genealogía espectral que insiste en ser escuchada. La formación, entonces, se convierte en una forma de duelo y de resistencia.

De modo similar, *La ciudad y los perros* de Mario Vargas Llosa propone una lectura crítica del proceso de formación en un espacio disciplinario y violento: el Colegio Militar Leoncio Prado. En esta novela, Alberto — conocido como “el Poeta” — experimenta un proceso de maduración que no lo lleva a la integración, sino a la ruptura. A lo largo de su estancia en el colegio, el protagonista descubre las lógicas de poder, brutalidad y jerarquía que rigen la institución, las cuales no son más que un reflejo de la sociedad peruana de la época. La rebeldía de Alberto, su negativa a someterse al sistema y su decisión de denunciar los abusos, lo colocan en una posición de marginalidad, pero también de afirmación ética. Según Kristal (1998), esta novela no es solo un relato de adolescencia, sino una crítica a la construcción autoritaria de la masculinidad, la nación y la disciplina. La identidad de Alberto no se construye en aislamiento, sino en su vínculo con los otros — con los humillados, los expulsados, los muertos — y en su capacidad de transformar el dolor compartido en una conciencia activa.

En ambas novelas, el proceso formativo del sujeto ocurre dentro de un espacio simbólico saturado de historia, de violencia institucional y de conflicto social. El individuo se forma no como héroe triunfante, sino como testigo y partícipe de una memoria colectiva que le impide concebirse por fuera del nosotros. Esta colectividad no es idílica ni homogénea; está fracturada, es contradictoria, pero constituye el horizonte ético y simbólico desde donde se produce la subjetividad.

Otro caso paradigmático es el de *El zorro de arriba y el zorro de abajo* de José María Arguedas, una novela que disuelve la frontera entre lo individual y lo comunitario al extremo. En ella, el narrador —alter ego del propio autor— vive una profunda crisis personal e identitaria, pero su dolor no se explica sin la historia de los migrantes andinos, los pescadores, los comerciantes y los marginados que pueblan la ciudad de Chimbote. Cada relato que recoge, cada personaje que describe y cada carta que escribe forman parte de un tejido narrativo en el cual lo personal es siempre social y la escritura es un intento desesperado por salvar algo de esa identidad en tránsito que amenaza con desaparecer. Como sostiene Cornejo (1992), la novela de Arguedas articula una heterogeneidad irreconciliable: no hay armonía entre lenguas, culturas o tiempos, pero sí una búsqueda persistente de sentido desde la pluralidad. En este caso, la formación no tiene un punto de llegada, sino que se diluye en la experiencia compartida del desarraigo y la nostalgia.

Desde otra perspectiva, *Antes que anochezca* de Reinaldo Arenas ofrece un testimonio profundamente político de la formación como disidencia sexual, política e intelectual. La identidad del autor-narrador no se forja en el silencio o en la obediencia, sino en la confrontación constante con un régimen que lo persigue, lo encarcela y lo margina. Sin embargo, su voz se levanta desde la escritura, desde la memoria, desde el cuerpo que resiste. Arenas se forma en el conflicto, pero no como individuo aislado: su biografía se entrelaza con la historia de miles de exiliados, de homosexuales perseguidos, de escritores censurados. La suya es una

identidad en fuga, pero también una voz colectiva que clama justicia. Como ha señalado Hooks (1994), la formación crítica implica reconocer cómo nuestras experiencias personales están atravesadas por estructuras de poder y por historias compartidas de opresión y lucha.

Lo común en todas estas obras es que la formación no se consume en la afirmación del yo, sino en su apertura hacia el otro. La identidad se configura no como esencia, sino como proceso relacional, como construcción situada en una red de memorias, afectos, vínculos y contradicciones. La novela de formación latinoamericana, en este sentido, se convierte en un espacio de elaboración de lo común, de lo nacional, de lo histórico, desde la experiencia subjetiva. El sujeto se constituye en la medida en que es capaz de pensarse como parte de una colectividad que ha sido herida, negada o silenciada.

Esta dimensión colectiva de la identidad también interpela a la educación y a la pedagogía. Como señala Freire (1970), no hay verdadera formación si no se reconoce la historicidad del sujeto y su inserción en una comunidad que lucha por su liberación. Las novelas aquí analizadas funcionan como pedagogías narrativas que forman no solo a sus personajes, sino también a sus lectores, al confrontarlos con las condiciones estructurales de la desigualdad, la violencia o el racismo. Leer estas obras implica entrar en un proceso de formación colectiva, donde la conciencia crítica se construye en diálogo con la historia y con el otro.

En conclusión, el rasgo distintivo del *Bildungsroman* latinoamericano es su capacidad de vincular la formación personal con la construcción colectiva de la identidad. Frente al individualismo del modelo europeo, estas novelas proponen un sujeto en devenir que no se forma a pesar de su contexto, sino gracias a él, en diálogo conflictivo con su entorno, en alianza con los otros, en resistencia frente a las fuerzas que intentan reducirlo al silencio. La identidad aquí no es destino ni esencia, sino horizonte compartido, experiencia situada y posibilidad política.

## 5.6 La figura del antihéroe y el aprendizaje a través de la resistencia

En el marco de la narrativa latinoamericana contemporánea, la figura del antihéroe se erige como un elemento distintivo que tensiona los parámetros tradicionales del *Bildungsroman* europeo y ofrece una alternativa crítica, situada y radical frente a los modelos normativos de subjetividad. A diferencia del héroe ilustrado, que encarna la razón, la virtud, el progreso y la armonía con el orden social, el antihéroe latinoamericano es un sujeto fracturado, contradictorio y marginal, cuya trayectoria está marcada por la desobediencia, el desencanto, la rebeldía o la exclusión. En lugar de reconciliarse con la sociedad, el antihéroe resiste, subvierte o sobrevive en contextos signados por la opresión política, la violencia estructural, la disidencia sexual o la desesperanza existencial.

El surgimiento del antihéroe como figura central en la narrativa latinoamericana responde a un conjunto de procesos históricos y simbólicos que atraviesan el siglo XX: las dictaduras militares, la desilusión frente a los proyectos modernizadores, el fracaso de las utopías revolucionarias, la consolidación de sistemas de exclusión racial, económica o sexual, y la emergencia de subjetividades periféricas. Como sostiene Mora (2021), el antihéroe latinoamericano es más que un recurso literario: es una forma de narrar la formación desde la herida, desde el borde, desde la sombra de los discursos hegemónicos.

Uno de los ejemplos más emblemáticos de esta figura se encuentra en *Pedro Páramo* (1955) de Juan Rulfo. En esta obra, el personaje, que da título a la novela, representa el arquetipo del antihéroe latinoamericano: un cacique despótico, destructor de vidas, cuyo poder se erige sobre el silencio y la muerte. Pedro Páramo no es un modelo de virtud, sino un símbolo de la corrupción, el autoritarismo y la decadencia. Sin embargo, su figura resulta central para comprender la historia colectiva de Comala, ese pueblo de muertos que murmuran desde la tierra.

La obra subvierte el modelo clásico de la novela de formación al presentar un protagonista (Juan Preciado) que no se forma por medio de la acción transformadora, sino que se diluye en la escucha espectral, en la memoria subterránea y en la conciencia colectiva no redimida. Como señala Paz (1998), Rulfo construye una poética del antihéroe que, más que exaltar la figura del individuo autónomo, revela la imposibilidad de la redención en un mundo arrasado por la violencia fundacional del poder.

De otro lado, *El beso de la mujer araña* (1976) de Manuel Puig ofrece una aproximación singular a la figura del antihéroe desde una clave interseccional que articula sexualidad, política, afecto y encierro. En la novela, Molina —un homosexual afeminado, encarcelado por corrupción de menores— y Valentín —un militante revolucionario— comparten celda en una cárcel argentina. A través de sus diálogos, los personajes reflexionan sobre el deseo, la represión, el amor, la traición y el poder, construyendo una relación afectiva que escapa a los marcos normativos. Molina, el “antihéroe” por excelencia según los valores tradicionales, se revela como un sujeto ético en su ambigüedad, en su capacidad de cuidado y en su decisión final de sacrificarse por el otro. La novela muestra cómo el aprendizaje y la transformación no operan en línea recta ni desde un paradigma racionalista, sino desde lo afectivo, lo íntimo, lo corporal y lo marginal. Como afirma Avechuco y García (2022), esta obra reconfigura el proceso formativo a partir de una pedagogía disidente que nace del diálogo, del cuerpo excluido y del vínculo con el otro.

Estas representaciones evidencian que el antihéroe en la novela latinoamericana no se define solo por sus características individuales, sino por su relación conflictiva con el entorno social, político y cultural que lo produce. Su resistencia no es heroica en el sentido clásico, sino crítica, encarnada y desgarrada. A menudo, sus gestos no transforman el sistema, pero lo cuestionan, lo interpelan, lo evidencian. Desde esta perspectiva, el antihéroe se convierte en un operador narrativo que

permite al lector acceder a zonas de ambigüedad moral, de complejidad humana, de violencia estructural o de desesperanza existencial.

La figura del antihéroe también habilita nuevas formas de aprendizaje. En lugar de una educación normativa, disciplinaria o integradora, el aprendizaje que atraviesa al antihéroe es muchas veces traumático, fragmentado e inestable. Es un aprendizaje que no busca la madurez ni la armonía, sino la conciencia crítica, la autoafirmación en la diferencia o la sobrevivencia en condiciones adversas. En este sentido, la novela de formación latinoamericana propone una pedagogía de la resistencia, en la que el sujeto se forma enfrentando la violencia, cuestionando la autoridad y construyendo sentido desde la exclusión.

A nivel teórico, este enfoque se articula con las reflexiones de Fanon (1983), quien planteó que la conciencia del sujeto colonizado no puede desarrollarse en los marcos del humanismo europeo, sino que debe pasar por una descolonización radical del yo. El antihéroe latinoamericano, muchas veces situado en territorios poscoloniales, raciales o sexuales, es precisamente quien encarna esta desobediencia epistémica, esta necesidad de reconstituirse fuera de los dispositivos de poder que lo niegan. Su resistencia no es siempre explícita ni revolucionaria, pero constituye una forma de decir no, de desobedecer desde lo íntimo, de persistir en la diferencia.

Desde los estudios de género y sexualidad, Butler (1990) aporta claves relevantes para comprender la figura del antihéroe como aquel que desafía las normas de inteligibilidad del sujeto. El personaje que no se conforma con las reglas de la masculinidad hegemónica, de la racionalidad ilustrada o de la heterosexualidad normativa se convierte en un cuerpo impropio, en una voz desplazada, pero también en una posibilidad de apertura hacia nuevas formas de existencia. La novela de formación latinoamericana recoge estos cuerpos y voces expulsadas del relato canónico para reinscribirlas como centro de la experiencia formativa.

En conclusión, el antihéroe latinoamericano se presenta como un agente literario y político que permite narrar trayectorias de formación disidentes, situadas y conflictivas. A través de él, la novela de formación se transforma en una narrativa de resistencia que desafía el canon, cuestiona la moralidad instituida y ofrece una visión crítica de la realidad social. Este sujeto, imperfecto, ambiguo y muchas veces derrotado, encarna la lucha por el reconocimiento en un mundo que lo niega, y en su fragilidad, en su contradicción, en su marginalidad, se afirma como posibilidad de formación y de transformación. En sus gestos, silencios o resistencias, la literatura latinoamericana encuentra no solo una estética del fracaso, sino una ética de la dignidad.

### **5.7 Mestizaje y diversidad cultural**

En la novela de formación en Latinoamérica, la idea del mestizaje y la diversidad cultural se desarrollan como elementos distintivos que juegan un papel fundamental en la construcción de la identidad de los personajes y en la representación de la sociedad latinoamericana. Estos conceptos reflejan la realidad histórica y social de la región, donde la mezcla de culturas y razas ha sido una característica central.

El mestizaje en Latinoamérica no es solo una confluencia de razas y culturas, es una amalgama compleja de historias, luchas, y tradiciones que se han fusionado y chocado a lo largo del tiempo. Serrano (2016) articula una perspectiva sobre cómo la heterogeneidad y los legados históricos influyen en la construcción nacional y cultural de un país como Colombia. En el contexto de la novela de formación, el mestizaje va más allá de simplemente identificar el linaje múltiple de un personaje, se convierte en una herramienta literaria que permite desentrañar la complejidad de una región en constante evolución.

De esta manera, los protagonistas mestizos no son solo figuras que representan la diversidad racial y cultural, sino que encarnan

las tensiones, contradicciones y sinergias que se derivan de ello. La intersección de sus raíces europeas, indígenas y africanas no es un simple dato biográfico, sino un espacio de exploración para comprender cómo las distintas capas de identidad chocan, se entrelazan y se transforman. Esta interacción de identidades refleja la constante redefinición de lo que significa ser latinoamericano en el marco de una historia tumultuosa, marcada por la colonización, la resistencia y la búsqueda de una voz autónoma y distintiva.

En adición, el mestizaje se convierte en un tema recurrente que se aborda desde diversas perspectivas: por un lado, se presenta como un elemento enriquecedor que aporta diversidad, mezcla de tradiciones y saberes, y la posibilidad de construir una identidad híbrida y compleja. Los personajes mestizos, a menudo, deben lidiar con la dualidad cultural y enfrentarse a los conflictos internos que surgen de esa mezcla de influencias. Esta experiencia les proporciona una visión única del mundo y los lleva a reflexionar sobre su lugar en la sociedad; por otro lado, el mestizaje también puede ser fuente de conflicto y discriminación, en algunas novelas de formación, los personajes mestizos se enfrentan a la marginalización y la exclusión social debido a su origen étnico y cultural mixto. Estos personajes luchan por encontrar su lugar en una sociedad que tiende a valorar las raíces étnicas y culturales puras, lo que los lleva a cuestionar su identidad y a buscar su aceptación y reconocimiento.

Además del mestizaje, la diversidad cultural es otro elemento distintivo en la novela de formación en Latinoamérica. La región se caracteriza por su riqueza cultural y lingüística, con una multiplicidad de grupos étnicos, idiomas, tradiciones y creencias. En las novelas de formación, se exploran las tensiones y sinergias resultantes de esta diversidad, así como los desafíos y oportunidades que presenta para los personajes. Por ende, la diversidad cultural se refleja en la interacción de los personajes con diferentes grupos sociales, en la representación de tradiciones ancestrales y en la incorporación de elementos folclóricos y simbólicos en la trama de

## Novela de formación en Latinoamérica

la historia. A través de estas representaciones, las novelas de formación en Latinoamérica enfatizan la importancia de valorar y respetar la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento y crecimiento personal.

La diversidad cultural se refiere al reconocimiento y valoración de las diferencias culturales que existen entre los grupos humanos, y que se manifiestan en sus costumbres, creencias, valores y formas de vida. La novela de formación en Latinoamérica reflexiona sobre la idea del mestizaje y la diversidad cultural como fuentes de riqueza, conflicto y aprendizaje para los personajes, que deben encontrar su lugar en una sociedad compleja y heterogénea.

Por otro lado, la idea de formación en Latinoamérica también se enriquece con la presencia del mestizaje y la diversidad cultural. Obras como *Hombres de maíz* (1949) de Miguel Ángel Asturias y *Rayuela* (1963) de Julio Cortázar abordan el proceso de formación del protagonista en un ambiente multicultural, donde se entrelazan diferentes tradiciones y cosmovisiones.

De ahí que, *Hombres de maíz* es una novela que narra la vida y la lucha de los indígenas guatemaltecos frente a la explotación y el despojo de sus tierras por parte de las compañías extranjeras. El protagonista, Gaspar Iloom, es un líder campesino que se rebela contra el sistema opresor y busca recuperar la identidad y la dignidad de su pueblo. A lo largo de la novela, se muestra el contraste entre la cosmovisión indígena, basada en el respeto y la armonía con la naturaleza y el maíz —como símbolo sagrado de la vida— y la cosmovisión occidental, basada en el progreso material y el desprecio por las culturas ancestrales. La novela es una crítica a la modernización capitalista que destruye las raíces culturales y ecológicas de Latinoamérica.

Justamente, en *Hombres de maíz*, Asturias presenta una historia que se desarrolla en un ambiente rural guatemalteco, donde los personajes

están inmersos en una realidad que fusiona elementos indígenas, mestizos y coloniales. La novela sigue el viaje de formación del protagonista, quien se enfrenta a una serie de pruebas y desafíos mientras busca su identidad y propósito en medio de una sociedad marcada por la opresión y la explotación. A través del mestizaje y la diversidad cultural presentes en la obra, Asturias destaca la importancia de las tradiciones indígenas y su resistencia frente a las fuerzas coloniales, así como la búsqueda de una identidad que integre y valore todas las influencias culturales presentes en Guatemala.

Por su parte, *Rayuela* es una novela que rompe con las convenciones narrativas tradicionales y propone al lector una forma lúdica y experimental de leer. El protagonista, Horacio Oliveira, es un intelectual argentino que vive en París y que se enamora de una mujer llamada la Maga, quien representa una forma más espontánea y mágica de ver la realidad. A través de sus experiencias con la Maga y con un grupo de amigos bohemios, llamado el Club de la Serpiente, Horacio busca trascender los límites de la razón y el lenguaje y acceder a una dimensión más profunda y poética de la existencia. La novela refleja el proceso de formación del protagonista como un viaje entre dos mundos: el europeo y el latinoamericano, el racional y el intuitivo, el ordenado y el caótico.

Para concluir, la idea del mestizaje y la diversidad cultural son elementos distintivos en la novela de formación en Latinoamérica. Estos conceptos reflejan la realidad histórica y social de la región, y se exploran desde diversas perspectivas para representar la complejidad de la identidad latinoamericana. A través de los personajes y sus experiencias, se abordan temas como la dualidad cultural, la discriminación, la aceptación y el valor de la diversidad como fuente de enriquecimiento humano.

## DISCUSIÓN

El diálogo entre la *Bildungsroman* europea y la novela de formación en Latinoamérica exige un marco de discusión que reconozca las rupturas, resignificaciones y aportes que se generan cuando una tradición literaria es reinterpretada desde contextos periféricos, subalternos y culturalmente heterogéneos. En este sentido, el análisis realizado en capítulos anteriores muestra que la novela latinoamericana no reproduce pasivamente el modelo clásico del *Bildungsroman* alemán; por el contrario, lo problematiza, lo desestructura y lo resignifica a partir de las condiciones históricas, sociales y simbólicas del continente.

Uno de los puntos de inflexión más destacados radica en la ruptura con el ideal de progreso lineal del sujeto. Como señala Todorov (1981), la narrativa clásica se sostiene en una estructura de desarrollo armónico que lleva al protagonista hacia una madurez socialmente aceptada. Sin embargo, en la novela latinoamericana, esta progresión se ve interrumpida por conflictos históricos como el colonialismo, las dictaduras, la violencia estructural o la marginalización étnica y sexual, que imposibilitan un tránsito formativo sin fracturas.

Blanchot (1982) agrega que la novela moderna ya no puede sostenerse sobre el principio de unidad; su función es cuestionar el lenguaje y la forma misma del relato. En esta línea, obras como *Antes que anochezca* de Reinaldo Arenas o *El zorro de arriba y el zorro de abajo* de José María Arguedas no solo desafían las nociones de linealidad y continuidad, sino que encarnan una estética de la fragmentación, del descentramiento del sujeto y de la imposibilidad de encontrar un sentido totalizante en la experiencia vital.

La propuesta de Lazzaro-Weis (1990), desde los estudios de género, también resulta clave, ya que argumenta que muchas novelas latinoamericanas contemporáneas, especialmente escritas por mujeres o sobre mujeres, subvierten el paradigma del crecimiento patriarcal en el Bildungsroman. En su lugar, introducen trayectorias en las que el desarrollo no es lineal ni orientado hacia la integración social, sino más bien hacia la resistencia, la crítica cultural o la reapropiación del cuerpo y la voz propia. Desde esta perspectiva, el *Bildungsroman* latinoamericano no es tanto un relato de ascenso como de contestación.

Asimismo, autores como Bhabha (1994) han subrayado que la identidad poscolonial se construye en el intersticio, en el espacio liminal, entre culturas, tiempos e idiomas. Este planteamiento es fundamental para comprender cómo el mestizaje, la hibridez y la transculturación operan como ejes de formación en novelas como *Castigo divino* o *El reino de este mundo*. La formación del personaje ya no responde al modelo ilustrado de autoconstrucción racional, sino a una serie de negociaciones identitarias entre memorias coloniales, culturas populares y deseos modernizantes.

De ahí que Beverley (1999) proponga una lectura desde la representación de lo subalterno. Los protagonistas de novelas como *Los de abajo* o *El montero* no pertenecen a las élites ilustradas, sino que son campesinos, indígenas, exiliados o personajes *queer* que reconfiguran las nociones de lo humano y lo formativo desde su posición de exclusión. Estas obras

desafían no solo el canon literario, sino también las epistemologías dominantes que definen quién puede ser sujeto de conocimiento, de historia y de literatura.

En contraste con la teleología del héroe clásico —cuyo destino es la integración social y el reconocimiento—, muchas novelas latinoamericanas terminan en el exilio, el silencio, la locura o la muerte. Esta elección narrativa no es un fracaso de la formación, sino la afirmación de otras formas de subjetividad que no se someten al mandato de la racionalidad occidental. En este contexto, Ricoeur (2004) habla de la *identidad narrativa* como un proceso abierto, conflictivo y profundamente afectado por la memoria, el trauma y la historicidad, aspectos clave para interpretar el sentido de formación en estos relatos.

Desde una perspectiva ético-política, Arendt (1958 y 2006) recuerda que el juicio moral y la acción solo son posibles en condiciones de pluralidad y de mundo compartido. Esta pluralidad se expresa en las novelas latinoamericanas como una polifonía de voces que rompen con la univocidad del *Bildungsroman* clásico. En vez de una sola historia de crecimiento, se encuentran múltiples trayectorias formativas, entrecruzadas con la historia colectiva, la violencia política o las herencias coloniales.

A su vez, autores como Du Bois (2007) y Fanon (2009) enfatizan que el proceso de formación en sujetos racializados pasa por un doloroso reconocimiento del lugar que les ha sido asignado por la historia. La formación, entonces, no es solo un asunto de desarrollo interior, sino una lucha por la autodeterminación frente a sistemas opresivos que niegan la humanidad de ciertos cuerpos. Esta tesis se refleja con contundencia en personajes que, como Reinaldo Arenas o Manuel en *El montero*, configuran su identidad en medio de la persecución, el desarraigo y la violencia estatal o simbólica.

Desde el punto de vista educativo, Freire (1970) proporciona una clave ineludible: la formación auténtica requiere diálogo, conciencia crítica y acción transformadora. En este sentido, las novelas de formación latinoamericanas pueden leerse como actos de pedagogía crítica que, al narrar experiencias de dolor, resistencia y reexistencia, enseñan a leer el mundo de forma más compleja, más humana y comprometida.

Así pues, al considerar el pensamiento de Nancy (2000) sobre la comunidad inoperante, se podría afirmar que las novelas analizadas no buscan formar individuos para el éxito social, sino para una comunalidad abierta, vulnerable y plural. La formación aquí no apunta a un ideal acabado, sino a un proceso inacabado de apertura al otro, de exposición a lo diverso y de creación colectiva del sentido.

---

## CONCLUSIONES

La investigación desarrollada en este libro ha permitido una aproximación crítica, comparativa y situada a las configuraciones narrativas del proceso de formación en la novela latinoamericana, a partir de su contraste con el modelo clásico europeo del *Bildungsroman*. Lejos de buscar una homologación formal entre ambas tradiciones, el propósito fue visibilizar las tensiones, rupturas, desplazamientos y reconfiguraciones que acontecen cuando se piensa la formación del sujeto desde las particularidades históricas, culturales, lingüísticas y epistémicas del sur global.

Una primera conclusión fundamental es que la *Bildung*, entendida como categoría filosófica y cultural de origen alemán, ha sido central en la constitución del modelo europeo de novela de formación. Esta idea de formación integral, estrechamente vinculada con la racionalidad ilustrada, la espiritualidad romántica y la autodeterminación liberal, proporcionó el andamiaje conceptual del *Bildungsroman*, concebido como una forma narrativa que articula el desarrollo interior del sujeto con su integración armónica en el mundo social. No obstante, este modelo responde a un sujeto específico: masculino, blanco, burgués y europeo. La universalidad implícita en este ideal fue desmontada críticamente en esta investigación al poner en diálogo dicha tradición con las formas narrativas surgidas en América Latina.

La segunda gran conclusión se refiere a la imposibilidad de trasladar el esquema del *Bildungsroman* a contextos donde el proceso de formación está atravesado por condiciones estructurales de desigualdad, violencia, colonialismo y exclusión. En la novela latinoamericana, la formación ya no aparece como un trayecto lineal hacia la madurez, sino como una experiencia marcada por la ruptura, la pérdida, la marginalidad o la resistencia. En este sentido, la novela de formación latinoamericana no es una réplica, sino una reescritura crítica que pone en cuestión el modelo canónico y propone otros modos de representar la subjetividad, el aprendizaje y la relación con el mundo.

Asimismo, se constató que el antihéroe, la voz disidente, el mestizo, el exiliado, el indígena, el homosexual, el campesino o el marginal se constituyen en figuras paradigmáticas del sujeto formativo latinoamericano. Estos personajes no se integran al sistema, sino que lo interpelan. Su formación no los conduce a la armonía, sino al conflicto, al desencanto o a la reexistencia. En esta línea, obras como *Antes que anochezca*, *El asco*, *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, *Castigo divino* o *Los de abajo* se revelan como auténticas narrativas formativas, no por seguir el patrón del *Bildungsroman*, sino por subvertirlo desde un lugar otro, desde la frontera, desde el sur.

De igual forma, el estudio demostró que en la novela latinoamericana la formación no es solo individual, sino profundamente colectiva e histórica. El sujeto se forma en diálogo o en conflicto con la memoria, con la comunidad, con los saberes ancestrales o con las heridas de la historia. La identidad que se configura es múltiple, híbrida, inestable y, muchas veces, doliente. Por ello, el análisis de estas obras permitió poner en el centro no solo la cuestión estética, sino también la dimensión pedagógica, cultural y política de la literatura.

En ese sentido, este libro aporta a la consolidación de una teoría crítica latinoamericana de la novela de formación, anclada en las epistemologías

del sur, la pedagogía intercultural y los estudios decoloniales. A partir de este trabajo, se plantea que es posible leer la narrativa de formación no solo como una historia del yo, sino como una forma de producción de conocimiento, como una pedagogía narrativa que enseña, interpela y transforma. Esta lectura, situada de la literatura, permite reconsiderar las prácticas lectoras y formativas desde una perspectiva crítica, plural y contextualizada.

Desde el plano metodológico, la articulación entre análisis textual, revisión conceptual y diálogo interdisciplinar permitió construir una mirada integral del objeto de estudio. Esta perspectiva hermenéutica, crítica y comparativa se revela como principalmente fecunda para futuras investigaciones en los campos de la literatura, la educación y la filosofía. Asimismo, se abre la posibilidad de pensar la formación no solo en la novela, sino en otros lenguajes narrativos como el cine, el testimonio, la autobiografía o el arte visual, especialmente aquellos que emergen desde territorios históricamente silenciados.

Por último, esta investigación reafirma el valor de la literatura como archivo de subjetividades, como dispositivo pedagógico y como espacio de resistencia simbólica. En tiempos marcados por la estandarización, la tecnocracia y la fragmentación del sentido, la novela de formación latinoamericana recuerda que el devenir humano no puede reducirse a trayectorias previsibles, sino que está hecho de rupturas, búsquedas, heridas y sueños. Frente al canon, la periferia responde con otras formas de contar, de formar y de imaginar el mundo. Este libro ha querido ser parte de esa respuesta.

---

## PERSPECTIVAS Y POSIBILIDADES INVESTIGATIVAS

Culminado el recorrido analítico que ha permitido problematizar, tensionar y resignificar la *Bildungsroman* desde las condiciones históricas y culturales de América Latina, es necesario abrir un espacio para la proyección investigativa. El camino recorrido ha revelado no solo la riqueza crítica de las narrativas de formación latinoamericanas, sino también su carácter inagotable como campo de estudio, en constante expansión y transformación. En este sentido, este capítulo final plantea un conjunto de perspectivas y posibilidades investigativas que se derivan del trabajo realizado y que apuntan a enriquecer, diversificar y profundizar las reflexiones desarrolladas en esta obra.

Una primera línea de exploración, necesaria y urgente, es el análisis de novelas de formación escritas por mujeres latinoamericanas. A lo largo del presente estudio, se ha evidenciado que el modelo clásico de formación ha estado marcado por una visión androcéntrica del sujeto y del mundo. Sin embargo, diversas autoras del continente han desafiado este paradigma narrativo y han construido trayectorias formativas desde experiencias atravesadas por el género, el cuerpo, el lenguaje y la memoria. Novelas como *Balún Canán* de Rosario Castellanos, *Eva Luna* de Isabel Allende, *Señora de la miel* de Mariela Dreyfus o *Reina*

*de corazones* de Soledad Puértolas, entre otras, ofrecen relatos en los que las protagonistas despliegan procesos de subjetivación que no se ajustan al modelo de madurez patriarcal, sino que encarnan resistencias, silencios, desplazamientos y reapropiaciones. Tal como ha sido señalado por Ciplijauskaitė (1988), Lazzaro-Weis (1990) y Reyes (2018), estas obras permiten repensar el *Bildungsroman* desde una perspectiva de género que descentra el sujeto moderno y visibiliza otras experiencias de formación. Una investigación más sistemática en esta línea permitiría no solo ampliar el corpus literario abordado, sino también consolidar una teoría feminista de la novela de formación en América Latina.

Una segunda línea de investigación que se vislumbra con gran potencial es la exploración de las relaciones entre la novela de formación y las narrativas juveniles contemporáneas. En las últimas décadas, la literatura juvenil latinoamericana ha experimentado un crecimiento significativo, tanto en producción como en recepción, y muchas de estas obras configuran relatos de aprendizaje, transformación y resistencia, protagonizados por adolescentes o jóvenes en contextos urbanos, escolares o familiares marcados por la violencia, la desigualdad o la migración. Esta literatura, aunque a menudo marginada por la crítica académica, ofrece un espacio privilegiado para observar cómo las nuevas generaciones narran sus procesos de subjetivación en clave crítica. Estudiar novelas juveniles como *Noche de luna larga* de Pilar Lozano, *La balada de los elefantes* de Andrés Mauricio Muñoz o *Yo tenía una vida normal* de María Fernanda Heredia puede permitir identificar continuidades y rupturas con el modelo clásico de formación, así como nuevas formas de resistencia y apropiación del mundo en la literatura actual. Esta línea de investigación también abriría posibilidades de diálogo con la pedagogía crítica, la educación literaria y los estudios sobre juventudes.

Una tercera proyección investigativa, quizá la más desafiante y transformadora, es la ampliación del enfoque hacia novelas indígenas o afrodescendientes que aborden procesos formativos desde otras

epistemologías. La crítica literaria latinoamericana, en su mayoría, ha privilegiado textos escritos desde matrices mestizas o criollas, dejando a menudo en la periferia aquellas narrativas que surgen de pueblos originarios o de comunidades afrodescendientes. No obstante, tanto la literatura indígena como la afrodescendiente han producido relatos de formación que interpelan radicalmente la noción misma de sujeto, tiempo, territorio y aprendizaje. Obras como *Shunko* de Jorge W. Ábalos, *La ceiba de la memoria* de Roberto Burgos Cantor, *Memoria del fuego* de Eduardo Galeano o los testimonios de mujeres mayas, quechuas, mapuches o garífunas ofrecen representaciones de la formación profundamente ancladas en el territorio, la comunidad, la oralidad y el vínculo con los ancestros. Explorar estas narrativas requiere adoptar enfoques descoloniales, interculturales y translingüísticos que reconozcan y valoren otros modos de construir y narrar el ser, el tiempo y la memoria. En esta línea, los aportes de autores como Walsh (2008), Mignolo (2005), Dussel (2013) y Cornejo (1992) resultan fundamentales para construir marcos teóricos y metodológicos que permitan una lectura situada y respetuosa de estas formas narrativas.

Estas tres líneas —literatura de mujeres, literatura juvenil y literatura indígena y afrodescendiente— no son excluyentes, sino potencialmente articulables en una cartografía más amplia y compleja de la formación en América Latina. Cada una de ellas plantea desafíos metodológicos, epistemológicos y políticos, pero también abre horizontes fecundos para construir una crítica literaria más inclusiva, más situada y más comprometida con la pluralidad de voces y de mundos que habitan nuestro continente.

Finalmente, una posibilidad transversal a estas líneas es el diálogo con otras formas narrativas, como el cine, el cómic, el testimonio oral, la crónica o las narrativas digitales, que también configuran procesos de formación desde otras estéticas y dispositivos. Estudiar estas formas puede enriquecer la comprensión del acto narrativo como acto

pedagógico y político, y contribuir a una teoría expandida de la novela de formación como una constelación abierta y dinámica de saberes, lenguajes y resistencias.

Así, este capítulo no cierra el libro, sino que lo abre a nuevas preguntas, territorios y posibilidades. Porque si algo ha enseñado esta investigación es que la formación no concluye en la madurez, ni en la integración social, ni siquiera en la escritura de un libro. La formación —como la novela que la narra— es siempre una travesía inacabada.

## Referencias

- Aínsa, F. (2003). Del espacio vivido: La percepción del entorno natural y cultural en la narrativa latinoamericana. *CUYO. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, (20), 19-36. [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/189/AinsaCuyo20.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/189/AinsaCuyo20.pdf)
- Albán, A. (2008). ¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia. En A. Grueso Bonilla y W. Villa (comps.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (pp. 64-96). Universidad Pedagógica Nacional.
- Allende, I. (2000). *Retrato en sepia*. (s.e.). <https://www.cadurango.mx/lectura/libros/retrato.pdf>
- Altmann, A. (1983). *Gesammelte Schriften. Jubiläumsausgabe* (Vol. 8). Cannstatt. <https://www.frommann-holzboog.de/editionen/14/140000810?lang=de>
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La frontera. La nueva mestiza*. Capitán Swin. [https://enriquedussel.com/txt/Textos\\_200\\_Obras/Giro\\_descolonizador/Frontera-Gloria\\_Anzaldua.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Giro_descolonizador/Frontera-Gloria_Anzaldua.pdf)
- Arango Rodríguez, S. C. (2009). La novela de formación y sus relaciones con la pedagogía y los estudios literarios. *Folios*, 2(30), 139–146. <https://doi.org/10.17227/01234870.30folios127.134>
- Arenas, R. (1992). *Antes que anochezca*. Tusquets Editores. [https://docdrop.org/static/drop-pdf/Antes\\_que\\_anochezca-annotatable-version-WARjV.pdf](https://docdrop.org/static/drop-pdf/Antes_que_anochezca-annotatable-version-WARjV.pdf)
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press. [https://monoskop.org/images/e/e2/Arendt\\_Hannah\\_The\\_Human\\_Condition\\_2nd\\_1998.pdf](https://monoskop.org/images/e/e2/Arendt_Hannah_The_Human_Condition_2nd_1998.pdf)

## Novela de formación en Latinoamérica

- Arendt, H. (2006). *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal* (3.<sup>a</sup> ed.). Lumen. <https://eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/Eichman-en-Jerusalem.pdf>
- Arguedas, J. M. (1983). *El zorro de arriba y el zorro de abajo*. Fundación Editorial el Perro y la Rana. <https://laburla.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/el-zorro-de-arriba-y-el-zorro-de-abajo1.pdf>
- Avechuco Cabrera, D. y García Plancarte, G. (2022). Nuevas subjetividades en la literatura latinoamericana. *Mitologías hoy. Revista de Pensamiento, Crítica y Estudios Literarios Latinoamericanos*, 26, 1-3. <https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.909>
- Azuela, M. (1916). *Los de abajo*. Fondo de Cultura Económica. <https://biblioteca.org.ar/libros/142337.pdf>
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal* (T. Bubnova, Trad.; 10.a ed.). Siglo XXI Editores. <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/estetica-de-la-creacion3b3n-verbal.pdf>
- Bakhtin, M. M. (1986). *The Bildungsroman and its Significance in the History of Realism*. University of Texas Press. [https://e-artexte.ca/23692/1/PVP\\_Lost\\_Bakhtin\\_copy.pdf](https://e-artexte.ca/23692/1/PVP_Lost_Bakhtin_copy.pdf)
- Bellver, P. (2006). Nilda de Nicholasa Mohr. El *Bildungsroman* y la aparición de un espacio puertorriqueño en la literatura de los EEUU. *Atlantis*, 28(1), 101-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2521981>
- Beverley, J. (1999). *Subalternity and Representation: Arguments in Cultural Theory*. Duke University Press. [https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9780822382195\\_A35717176/preview-9780822382195\\_A35717176.pdf](https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9780822382195_A35717176/preview-9780822382195_A35717176.pdf)

- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge. <https://ia801402.us.archive.org/11/items/TheLocationOfCultureBHABHA/the%20location%20of%20culture%20BHABHA.pdf>
- Blanchot, M. (1982). *The Space of Literature*. University of Nebraska Press. [https://monoskop.org/images/9/94/Blanchot\\_Maurice\\_The\\_Space\\_of\\_Literature.pdf](https://monoskop.org/images/9/94/Blanchot_Maurice_The_Space_of_Literature.pdf)
- Boes, T. (2006). Modernist Studies and the *Bildungsroman*: A Historical Survey of Critical Trends. *Literature Compass*, 3(2), 230-243. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4113.2006.00303.x>
- Boes, T. (2012). *Formative Fictions: Nationalism, Cosmopolitanism, and the Bildungsroman*. Cornell University Press. <https://ecommons.cornell.edu/server/api/core/bitstreams/b092000c-3f89-418b-adf9-90c35ae9c852/content>
- Bohórquez, D. (2005). Novela de formación y formación de la novela en los inicios del siglo XX en Venezuela. *Cuadernos de Cilha*, 7(7-8), 203-216. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181720523012>
- Bolaki, S. (2011). *Unsettling the Bildungsroman: Reading Contemporary Ethnic American Women's Fiction*. Rodopi. <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=b3WAUDndeJkC&oi=fnd&pg=PP2&dq=bildungsroman>
- Bonó, P. (2017). *El montero*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. <https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/biblioteca-virtual/3L3D-el-montero-pedro-francisco-bonopdf.pdf>
- Bruford, W. (1975). *The German Tradition of Self-Cultivation. "Bildung" from Humboldt to Tomas Mann*. Cambridge University Press. <http://armytage.net/pdsdata/The%20German%20Tradition%20Of%20Self-Cultivation.pdf>

## Novela de formación en Latinoamérica

- Buckley, J. H. (1974). *Season of Youth: The Bildungsroman from Dickens to Golding*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674732728>
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge. [https://lauragonzalez.com/TC/BUTLER\\_gender\\_trouble.pdf](https://lauragonzalez.com/TC/BUTLER_gender_trouble.pdf)
- Carpentier, A. (1973). *El reino de este mundo*. Compañía General de Ediciones. <https://www.suneo.mx/literatura/subidas/Alejo%20Carpentier%20El%20Reino%20de%20Este%20Mundo.pdf>
- Castellanos, H. (2020). *El asco. Thomas Bernhard en San Salvador*. Titivillus. <https://archive.org/details/castellanos-moya-horacio-el-asco/page/n3/mode/2up>
- Castro, C. (2000). La novela de formación en la narrativa de Rocío Vélez, Ketty Cuello, Silvia Galvis y Consuelo Triviño. En M. M. Jaramillo, B. Osorio y A. Robledo (Eds.), *Literatura y cultura. Narrativa colombiana del siglo XX. Híbridez y alteridades* (Vol. III, pp. 356-391). Ministerio de Cultura. <https://es.scribd.com/document/480693801/Literatura-y-cultura-Narrativa-del-siglo-XX-en-Colombia-pdf>
- Ciplijauskaitė, B. (1988). *La novela femenina contemporánea (1970-1985). Hacia una tipología de la narración en primera persona*. Anthropos. [https://archive.org/details/lanovelafemenina0000cipl\\_s3f6](https://archive.org/details/lanovelafemenina0000cipl_s3f6)
- Cornejo, A. (1992). Para una teoría literaria hispanoamericana: A veinte años de un debate decisivo. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 25(50), 9-12. <https://www.lenguas.unc.edu.ar/uploads/p9-12.pdf>
- Cornejo, A. (2002). Mestizaje e híbridez: Los riesgos de las metáforas. *Revista Iberoamericana*, 63(200), 867-870. <https://core.ac.uk/download/296292392.pdf>

- Darder, A. (2012). *Culture and power in the classroom: Educational foundations for the schooling of bicultural students* (2nd ed.). Routledge. <https://www.routledge.com/Culture-and-Power-in-the-Classroom-Educational-Foundations-for-the-Schooling-of-Bicultural-Students/Darder/p/book/9781612050706>
- De Man, P. (1984). *The Rhetoric of Romanticism*. Columbia University Press. <https://es.scribd.com/document/658043949/Paul-de-Man-The-Rhetoric-of-Romanticism>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce. [https://periferiaactiva.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/descolonizar-el-saber\\_final-de-souza-santos.pdf](https://periferiaactiva.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/descolonizar-el-saber_final-de-souza-santos.pdf)
- Doub, Y. A. (2010). *Journeys of Formation: The Spanish American Bildungsroman*. Routledge. <https://books.google.com.ar/books?id=XfU41UKKzxIC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Doub, Y. A. (2024). Salir al mundo: La novela de formación en las trayectorias de la modernidad hispanoamericana by Víctor Escudero Prieto. *Hispanófila*. 201, 230-231. <https://dx.doi.org/10.1353/hsf.2024.a937339>
- Du Bois, W. E. B. (2007). *The Souls of Black Folk*. Oxford University Press. <https://files.libcom.org/files/DuBois.pdf>
- Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación*. Editorial Docencia. [https://enriquedussel.com/txt/Textos\\_Obras\\_Selectas/\(F\)11.Filosofia\\_liberacion.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/(F)11.Filosofia_liberacion.pdf)
- Espinosa, P. (2017). *La escritura como práctica de resistencia*. Palabra Pública. <https://palabrapublica.uchile.cl/la-escritura-como-practica-de-resistencia/>

## Novela de formación en Latinoamérica

- Esty, J. (2007). The colonial *Bildungsroman*: The story of *An African Farm* and the ghost of Goethe. *Victorian Studies*, 49(3), 407-430. <https://dx.doi.org/10.2979/vic.2007.49.3.407>
- Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica. [https://www.proletarios.org/books/Fanon-Los\\_condenados\\_de\\_la\\_tierra.pdf](https://www.proletarios.org/books/Fanon-Los_condenados_de_la_tierra.pdf)
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal. <http://www.arquitecturadelatransferencias.net/images/bibliografia/fanon-piel-negra-mascaras-blancas.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Gadamer, H-G. (1999). *Verdad y método I* (A. Aparicio y R. Agapito, Trad., 8.a ed.). Sígueme. <https://files.bereniceblanco1.webnode.es/200000089-633d56437f/-Gadamer-Hans-Georg-Verdad-y-Metodo-I.pdf>
- García-Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo. [https://monoskop.org/images/7/75/Canclini\\_Nestor\\_Garcia\\_Culturas\\_hibridas.pdf](https://monoskop.org/images/7/75/Canclini_Nestor_Garcia_Culturas_hibridas.pdf)
- Gasché, J. (2002). Criterios e instrumentos de una pedagogía intercultural para proyectos de desarrollo en el medio bosquesino amazónico. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 23(91), 193-234. <https://www.redalyc.org/pdf/137/13709108.pdf>
- Goethe, J. (1987). Ideen über organische Bildung. En D. Kuhn (Ed.), *Schriften zur Morphologie* (p. 39). Deutscher Klassiker Verlag.
- Gómez, J. (1998). Garabato, ¿Una novela de formación? *Estudios de Literatura Colombiana*, (2), 41-52. <https://doi.org/10.17533/udea.elc.17187>

- Gómez, J. (2002). Sobre el concepto de formación en el *Wilhelm Meister* de Goethe. *Revista Educación y Pedagogía*, 32(XIV), 41-51. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6732/6165>
- Gómez, J. R. (2010). Pedagogía intercultural: ¿un eufemismo para tranquilizar conciencias o una alternativa para la transformación? *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 77-84. <https://doi.org/10.15359/ree.14-1.7>
- González, E. (2010). Una experiencia de apropiación de la pedagogía inductiva intercultural entre maestros y formadores de docentes en Oaxaca, México. *Cuadernos Interculturales*, 8(14), 227-243. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55217005013.pdf>
- González-Echevarría, R. (1990). *Alejo Carpentier: The Pilgrim at Home*. University of Texas Press. <https://utpress.utexas.edu/9780292704176/>
- Gutiérrez, G. (1971). *Teología de la liberación: Perspectivas*. Editorial Sígueme. <https://hectorucsar.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/12/gutierrez-gustavo-teologia-de-la-liberacion-perspectiva.pdf>
- Hall, S. (1990). *Cultural identity and diaspora*. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 222-237). Lawrence & Wishart. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2769542>
- Hall, S. (1996). *Introducción: ¿Quién necesita 'identidad'?* En S. Hall y P. du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (H. Pons, Trad.; pp. 13-33). Amorrortu Editores. <https://antroporecursos.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf>
- Hegel, G. (1966). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica. [https://enriquedussel.com/txt/Textos\\_200\\_Obras/Aime\\_zapatistas/Fenomenologia\\_espiritu-Hegel.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Aime_zapatistas/Fenomenologia_espiritu-Hegel.pdf)

## Novela de formación en Latinoamérica

- Hegel, G. (1984). *Propedéutica filosófica: teoría del derecho, de la moral y de la religión (1810)*. Universidad Nacional Autónoma de México. [https://www.mercaba.es/ilustracion/propedeutica\\_de\\_hegel.pdf](https://www.mercaba.es/ilustracion/propedeutica_de_hegel.pdf)
- Herder, J. (1982). *Obra selecta*. Alfaguara. <https://es.scribd.com/document/664731103/Herder-Obras-Selectas>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge. <https://academictrap.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/bell-hooks-teaching-to-transgress.pdf>
- Jeffers, T. (2005). *Apprenticeships: The Bildungsroman from Goethe to Santayana*. Palgrave Macmillan. <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=hTvHAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=bildungsroman&ots=licFd3HOSO&sig=n5CDJR2qj76ksGxQfHD-Co4SQUA>
- Kant, I. (1996). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (J. Mardomingo, Trad.). Editorial Ariel. [http://pmrb.net/books/kantfund/fund\\_metaf\\_costumbres\\_vD.pdfjiu9ioo](http://pmrb.net/books/kantfund/fund_metaf_costumbres_vD.pdfjiu9ioo)
- Kant, I. (2003). *Pedagogía* (L. Luzuriaga y J. Pascual, Trad.; 3.a ed.). Ediciones Akal. <https://es.scribd.com/doc/310185338/Kant-Pedagogia-Akal>
- Kontje, T. (2019). The German tradition of the *Bildungsroman*. En S. Graham (Ed.), *A history of the Bildungsroman* (pp. 10-31). Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/abs/history-of-the-bildungsroman/german-tradition-of-the-bildungsroman/DF371D856272A07FBF57396F8212F25F>
- Koselleck, R. (2012). *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social* (L. Fernández Torres, Trad.). Editorial Trotta.

- Kristal, E. (1998). *Temptation of the Word: The Novels of Mario Vargas Llosa*. Vanderbilt University Press. [https://books.google.es/books/about/Temptation\\_of\\_the\\_Word.html?id=RRAFGXNtgKEC](https://books.google.es/books/about/Temptation_of_the_Word.html?id=RRAFGXNtgKEC)
- Lagos, M. I. (1997). *Balún-Canán: Una novela de formación de protagonista femenina*. *Revista Hispánica Moderna*, 50(1), 159-179. <https://www.jstor.org/stable/30203450>
- Larrosa, J. (2003). *Pedagogía profana: ensayos sobre enseñanza y aprendizaje*. Novedades Educativas. <https://books.google.com.co/books?id=11kUde3x7m8C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Lazzaro-Weis, C. (1990). The female *Bildungsroman*: Calling it into question. *NWSA Journal*. <https://www.jstor.org/stable/4315991>
- Lee, S. (2004). El *Bildungsroman* y el realismo: la mujer como agente del libre albedrío en *Pepita Jiménez* de Juan Valera. *Divergencias. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 2, 119-128. <https://divergencias.arizona.edu/sites/divergencias.arizona.edu/files/articles/Pepita.pdf>
- López, M. (2013). *Bildungsroman*. Historias para crecer. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 18, 62-75. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2554>
- Lorenzino, G. A. (2011). El contacto español-quechua en la novela de formación *Shunko*. *Lanua Revista Philologica Romanica*, (11), 187-205. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4243814>
- Lukács, G. (1968). *La théorie du roman*. Denoël. <https://dokumen.pub/la-theorie-du-roman-9782070712199-2070712192.html>
- Lutes, L. (1995). *El Bildungsroman en la narrativa feminista latinoamericana: Reina de corazones (1986), Eva Luna (1987), Señora de la miel (1993)*. UMI.

## Novela de formación en Latinoamérica

- Marcuse, H. (1978). *The Aesthetic Dimension: Toward a Critique of Marxist Aesthetics*. Beacon Press. [https://monoskop.org/images/archive/9/9d/20140607113009!Marcuse\\_Herbert\\_The\\_Aesthetic\\_Dimension\\_Toward\\_a\\_Critique\\_of\\_Marxist\\_Aesthetics\\_1978.pdf](https://monoskop.org/images/archive/9/9d/20140607113009!Marcuse_Herbert_The_Aesthetic_Dimension_Toward_a_Critique_of_Marxist_Aesthetics_1978.pdf)
- Martinetto, V. (2004). Principio del placer vs. principio de la realidad: La novela de formación según José Emilio Pacheco. *La Torre* 9(33), 317-332. <https://iris.unito.it/handle/2318/7743>
- Martínez, J. (2000) *Critical Passions: Selected Essays*. Duke University Press. <https://books.google.com.gi/books?id=4AZliOqYI-OC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Menton, S. (1998). *Historia verdadera del realismo mágico*. Fondo de Cultura Económica. <https://biblioteca.uhemisferios.edu.ec/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=282>
- Merino, J. y Muñoz, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 207-247. <https://doi.org/10.35362/rie1701107>
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal. <https://librosdiscusiones.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/08/historias-localesdisec3b1os-globales.pdf>
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa. [https://monoskop.org/images/8/8f/Mignolo\\_Walter\\_La\\_idea\\_de\\_America\\_Latina\\_2007.pdf](https://monoskop.org/images/8/8f/Mignolo_Walter_La_idea_de_America_Latina_2007.pdf)
- Minden, M. (1997). *The German Bildungsroman: Incest and Inheritance*. Cambridge University Press. <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=Ez9zXbGBRmcC&oi=fnd&pg=PA1&dq=bil->

dungsroman&ots=xgfFZOVmZO&sig=8QmyOhj9xUGePjl3tBJtxr-  
QOCak

Mora, L. (2021). *El antihéroe en la literatura peninsular y latinoamericana*. Palibrio. <https://es.everand.com/book/524255384/El-Antiheroe-En-La-Literatura-Peninsular-Y-Latinoamericana>

Moretti, F. (2000). *The Way of the World: The Bildungsroman in European Culture*. Verso. [https://books.google.com.ec/books?id=OmVO7oTtxtgC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbv\\_vpt\\_read#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=OmVO7oTtxtgC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbv_vpt_read#v=onepage&q&f=false)

Nietzsche, F. (1874). *Unzeitgemässe Betrachtungen*. Deutscher Taschenbuch Verlag de Gruyter <https://ppgarteecultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/05/friedrich-nietzschegiorgio-colli-mazzino-montinari-die-geburt-der-tragc3b6die-unzeitgemc3a4c39fe-betrachtungen-i-iv-nachgelassene-schriften-1870-1873-band-1-kritische-studienausgabe-in.pdf>

Orejas, F. G. (2003). *La metaficción en la novela española contemporánea*. Arco/Libros. <https://www.semanticscholar.org/paper/La-metaficci%C3%B3n-en-la-novela-espa%C3%B1ola-contempor%C3%A1nea-Orejas/448bc2ae82af6e8a4580ae2efe0eedd1faecf1>

Paz, O. (1998). *El laberinto de la soledad*. Fondo de Cultura Económica.

Propp, V. (1977). *Morfología del cuento* (3ra ed.). Editorial Fundamentos. <https://archive.org/details/morfologia-del-cuento-propp-vladimir/page/n3/mode/2up>

Rama, A. (2008). *Transculturación narrativa en América Latina*. El Andariego. <https://es.scribd.com/document/206118125/34802418-Rama-Angel-Transculturacion-Narrativa-en-America-Latina>

## Novela de formación en Latinoamérica

- Ramírez, R. (2005). La nueva novela de formación sentimental posmodernista. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 31(1), 57-69. <https://www.redalyc.org/pdf/332/33267182006.pdf>
- Redfield, M. (1996). *Phantom formations: Aesthetic ideology and the Bildungsroman*. Cornell University Press. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/62103/9781501723179.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reyes Ferrer, M. (2018). El *Bildungsroman* femenino: Análisis de la novela de formación *Un karma pesante*. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 40(1), e34611. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v40i1.34611>
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica. <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/11/paul-ricoeur-la-memoria-del-olvido-de-paul-ricoeur.pdf>
- Rodríguez, J. (2015). *Sentidos, relaciones y conversación con el mundo en la obra de Alfonso Alexander, Cecilia Caicedo Jurado, Aurelio Arturo y Silvio Sánchez Fajardo, desde la heterogeneidad literaria* [Tesis de doctorado, Universidad de Nariño]. Repositorio Universidad de Nariño. <https://sired.udenar.edu.co/1565/1/90856.pdf>
- Salmerón, M. (2002). *La novela de formación y peripecia*. Machado Libros. <https://es.scribd.com/document/538170511/La-novela-de-formacion-y-peripecia-Miguel-Salmeron>
- Sarlo, B. (1993). *La imaginación técnica: literatura y discurso en la modernidad*. Fondo de Cultura Económica. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/42/2021/09/488400947-Beatriz-Sarlo-La-imaginacion-tecnica-pdf.pdf>

- Sartorello, S. C. (2016). Política, epistemología y pedagogía: El método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *LiminaR*. 14(1), 121-143. <https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.427>
- Serrano, E. (2016). ¿Por qué fracasa Colombia? Delirios de un país que se desconoce a sí mismo. Planeta.
- Sommer, D. (1993). *Foundational fictions: The national romances of Latin America*. University of California Press. [https://is.muni.cz/el/fss/jaro2007/SAN212/NATIONALISM\\_Foundational\\_Fictions.pdf](https://is.muni.cz/el/fss/jaro2007/SAN212/NATIONALISM_Foundational_Fictions.pdf)
- Swales, M. (2015). *The German Bildungsroman from Wieland to Hesse*. Princeton University Press. <https://press.princeton.edu/books/hardcover/9780691641713/the-german-bildungsroman-from-wieland-to-hesse>
- Todorov, T. (1981). *Introducción a la literatura fantástica*. Editions du Seuil. [https://docenti.unimc.it/amanda.salvioni/teaching/2019/20623/files/bibliografia-complementaria/todorov\\_introduccion-a-la-literatura-fantastica](https://docenti.unimc.it/amanda.salvioni/teaching/2019/20623/files/bibliografia-complementaria/todorov_introduccion-a-la-literatura-fantastica)
- Vargas, J. A. (2019). *Filosofía y pedagogía intercultural: Retos de la educación interculturalizada* [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. CRAiusta. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/16059>
- Vila Merino, E. S. (2012). Un juego de espejos: Pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XXI*, 15(2), 119-135. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.129>
- Viñas, D. (1983). *Indios, ejército y frontera*. Siglo XXI. <https://es.scribd.com/doc/309897768/Vinas-Indios-Ejercito-y-Fronteras>

## Novela de formación en Latinoamérica

- Von Humboldt, W. (1904). *Gesammelte Schriften*. (s.e.). <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k69430d/fl.item>
- Von Humboldt, W. (1969). *The Limits of State Action*. Cambridge University Press. [https://assets.cambridge.org/97805211/03428/frontmatter/9780521103428\\_frontmatter.pdf](https://assets.cambridge.org/97805211/03428/frontmatter/9780521103428_frontmatter.pdf)
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial. En Villa, W. y Grueso, A. (Comps.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (pp.44-63). Universidad Pedagógica Nacional. <https://redinterculturalidad.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala. [https://www.academia.edu/35011983/INTERCULTURALIDAD\\_ESTADO\\_SOCIEDAD\\_LUCHAS\\_DE\\_COLONIALES\\_DE\\_NUESTRA\\_%C3%89POCA](https://www.academia.edu/35011983/INTERCULTURALIDAD_ESTADO_SOCIEDAD_LUCHAS_DE_COLONIALES_DE_NUESTRA_%C3%89POCA)
- Zemelman, H. (s.f). Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. IPECAL. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7.pdf;jsessionid=0424720529392C2F6EC74560E942F8D9?sequence=1>
- Zeno, M. (1894). *La charca*. Createspace. [https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15327/1/La\\_charca\\_Manuel\\_Zeno\\_Gandia.pdf](https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15327/1/La_charca_Manuel_Zeno_Gandia.pdf)

# Sobre el autor

## **Luis Alberto Montenegro Mora**

Doctor en Educación por la Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia; Doctorando en Ciencias de la Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela; y Doctorando en Neuropedagogía en el Centro de Estudios Superiores Maranathá–CE-SUMA, Puebla, México. Magíster en Etnoliteratura por la Universidad de Nariño, Colombia. Innovation Associate (Innovation Management) del Global Innovation Management Institute, Cambridge, Massachusetts, USA. Licenciado en Lengua Castellana y Literatura por la Universidad de Nariño, Colombia. Normalista Superior con Énfasis en Lengua Castellana y Literatura, Institución Educativa Municipal Escuela Normal Superior de Pasto.

Docente de tiempo completo y Coordinador de la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa en el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, donde también integra los grupos de investigación GIDEP y GITFIM. Investigador Asociado del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia.

Se ha desempeñado como Vicerrector, Director de Investigaciones y docente investigador en programas de pregrado y posgrado en la Universidad Mariana, la Universidad Santo Tomás, la Universidad

## Novela de formación en Latinoamérica

de Nariño y la Universidad de San Buenaventura. Fue Director de la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana. Ha ejercido como Par Evaluador del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, así como de convocatorias de estímulos del Ministerio de Cultura, la Alcaldía de Santiago de Cali y la Pontificia Universidad Javeriana.

Editor literario de más de 50 producciones editoriales. Asesor y jurado de trabajos de investigación de pregrado, posgrado y proyectos de ciencia, tecnología e innovación. Conferencista nacional e internacional. Consultor de la Secretaría de Educación Municipal de Pasto y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

# èditorial

Universidad de **Nariño**

Año de publicación: 2025

San Juan de Pasto - Nariño - Colombia

***Novela de formación en Latinoamérica*** de Luis Alberto Montenegro Mora propone una relectura crítica del *Bildungsroman* europeo desde la experiencia histórica latinoamericana. El autor rompe con la idea de formación lineal y armónica del héroe burgués y muestra cómo, en el contexto del continente, la subjetividad se forja en medio de violencia estructural, mestizaje, exclusión y colonialidad.

El libro presenta a la subjetividad como un campo de disputa simbólica y política, donde emergen voces subalternas —exiliados, indígenas, cuerpos disidentes, campesinos— que cuestionan el canon. Montenegro reconstruye las categorías de *Bildung*, novela de formación, identidad y mestizaje para demostrar que el modelo europeo es histórico y situado, no universal.

Más que un género, la novela se entiende como dispositivo pedagógico y comunitario: espacio donde se negocian memorias, lenguajes y vínculos colectivos. La formación deja de ser un proceso individual y se convierte en práctica social y crítica, encarnada en el antihéroe que revela las contradicciones del sistema.

Así pues, el texto invita a extender el análisis hacia otras formas narrativas (cine, cómic, crónica, oralidad) y a integrar autorías femeninas e indígenas. Su mayor aporte es el cruce entre teoría literaria, epistemologías del Sur y pedagogía intercultural, abriendo un diálogo fecundo para pensar la literatura como práctica de libertad y formación en curso.

ISBN: 978-628-7771-80-2



9 786287 771802

