

Pensar la pedagogia des de la literatura: formació i institució educativa a les novel·les escolars centreeuropees de principis del segle XX

Judit Belmonte Llorens*

Resum

Aquest article té per objectiu investigar les dimensions de la formació humana i el paper de la institució educativa a les novel·les escolars centreeuropees de principis del segle XX. La primera part va encaminada a fonamentar la literatura, i en concret, les novel·les de formació, com a eina de recerca pel pensament pedagògic i la història de l'educació. Es tracta d'un treball de metodologia qualitativa i hermenèutica, basada en l'anàlisi de tres novel·les, els relats de les quals tenen lloc en el marc del sistema educatiu del Segon Imperi Alemany i de l'Imperi Austrohongarès. La mostra de les novel·les escollides està conformada per *Sota la roda*, de Hermann Hesse (1906), *El jove Törless*, de Robert Musil (1906) i *L'alumne Gerber*, de Friedrich Torberg (1929). S'hi identifiquen cinc dimensions de la formació humana: intel·lectual, corporal, espiritual-creativa, ètica i interpersonal. Es constata que hi ha una crítica a la institució educativa per part dels autors, que va dirigida a denunciar la falta de preocupació pel benestar i la salut dels alumnes, així com a evidenciar la funció de l'escola de formar ciutadans obedients. L'article conclou amb la defensa de la literatura com un llenguatge possible a partir del qual explicar, analitzar i pensar fenòmens pedagògics, i alhora planteja algunes consideracions sobre el caràcter multidimensional de la formació humana.

Paraules clau

Novel·les escolars, formació humana, institució educativa, pensament pedagògic

Recepció original: 25 d'abril de 2023

Acceptació: 30 de juny de 2023

Publicació: 29 de desembre de 2023

La verdadera formación no es formación para un fin, sino que, como todo anhelo de perfección, tiene sentido por sí misma. Así como el deseo de fuerza física, destreza y belleza no tiene ninguna finalidad, cual podría ser la de hacernos ricos, famosos o poderosos, sino que lleva en sí la propia recompensa, la recompensa de avivar el sentimiento vital y la confianza en nosotros mismos, de hacernos más felices y alegres y de darnos una mayor sensación de seguridad y salud, tampoco el ansia de «formación», es decir, de perfeccionamiento espiritual e intelectual, es un camino trabajoso hacia fines bien delimitados, sino una ampliación benefactora y vigorizante de nuestra conciencia, un enriquecimiento de nuestras posibilidades de vida y felicidad. Por eso la verdadera formación, al igual que la formación física, es satisfacción y estímulo a un tiempo, está siempre en la meta sin hacer jamás un alto; es estar de camino en lo infinito, resonar en el universo, convivir en lo atemporal. Su fin no es potenciar tal o cual capacidad, sino que nos ayuda a darle un sentido a la vida, a interpretar el pasado, a estar abiertos al futuro.

Herman Hesse

Introducció

En aquest article proposo reflexionar al voltant de les dimensions de la formació humana i el paper de les institucions educatives en aquest procés, a través de la lectura i interpre-

(*) Judit Belmonte Llorens és graduada en Pedagogia per la Universitat de Barcelona. Aquest treball correspon a la memòria de fi de grau (TFG) que l'autora va elaborar durant el curs 2020-2021. Ha estat vinculada a l'àmbit socioeducatiu i actualment treballa en programes d'orientació professional per a persones adultes en un centre de formació. ORCID: --. Adreça electrònica: juditbelmonte4@gmail.com

tació de tres obres literàries emmarcades en el gènere *Bildungsroman*, o també anomenades novel·les de formació que, com el seu nom ens permet intuir, relaten el procés formatiu d'un protagonista. Concretament, em centraré en l'estudi d'un dels seus subgèneres, les novel·les escolars, per bé que en aquestes la història del jove heroi transcorre dins i fora de les parets de la institució escolar; amb els seus respectius professors, aquesta intervé i condiona l'experiència formativa del protagonista. Les tres novel·les escollides són *El jove Törless* (1906) de Musil, *Sota la roda* (1906) de Hermann Hesse i *L'alumne Gerber* (1929) de Torberg. Aquestes ens situen en un context, un temps i un espai: el model d'educació tradicional de principis del segle xx a l'Europa central, concretament al Segon Imperi Alemany i Imperi Austrohongarès, amb l'afegit de la primera República austríaca (1919-1938).

La recerca bibliogràfica que configura el marc teòric del treball s'inicia amb una aproximació a la *Bildung* neohumanista com a clau teòrica per interpretar les novel·les i reflexionar al voltant de la formació humana. En segon terme, pretén fonamentar les possibilitats de la literatura com a eina de recerca del pensament pedagògic, i per últim, descriure les característiques del gènere escollit, l'anomenat *Bildungsroman* o novel·les de formació, així com presentar breument els elements formatius que podem trobar a l'obra *Els anys d'aprenentatge de Wilhelm Meister* (1796) de Goethe, la qual es considera l'obra paradigmàtica del gènere.

Un cop entrem en l'anàlisi de les novel·les, el primer que es pretén analitzar és com es descriu el procés formatiu del protagonista de les novel·les de formació, concretament quines són les dimensions de la seva formació que podem identificar i ressaltar. La intenció de cercar fonts alternatives que descriguin les múltiples dimensions de la formació humana respon a l'objectiu final d'aportar elements per pensar al voltant d'una educació de caràcter més holístic. Per últim, es tractarà d'investigar el paper de la institució educativa i dels professionals educatius en la formació dels protagonistes, així com la crítica que en fan els autors d'aquest període. En aquest punt serà clau situar el context històric de la novel·la analitzada, per tal d'entendre el model pedagògic al qual s'està referint l'autor.

En síntesi, el present treball pretén donar resposta a les següents preguntes: en quin sentit el gènere literari *Bildungsroman* pot ser objecte d'estudi i d'investigació de la pedagogia? Quines dimensions de la formació humana podem identificar en les novel·les escolars? Quin és el paper dels professors en el procés formatiu dels protagonistes i cap a on van encaminades les crítiques a la institució escolar que es manifesten en aquestes novel·les? Així mateix, el treball també busca defensar que la literatura pot esdevenir una eina de recerca per a la història de l'educació i el pensament pedagògic.

Cal ressaltar que la formació humana i el paper que hi juguen les institucions educatives, que són l'objecte d'anàlisi del present treball, suposen temàtiques fonamentals per la pedagogia, ja que tracten precisament de l'essència de l'educació. Al seu torn, la condició antropològica de ser éssers inacabats i, per tant, disposar d'un il·limitat marge de millora, explica que l'educació i l'autoformació tinguin sentit en qualsevol etapa de la vida. De com entenguem que és l'home en tant que ésser educable i de les dimensions que considerem que són potencialment susceptibles de fer créixer, dependrà comensem i construïm l'educació. Amb tot, el present treball i la mirada que ofereix pretén aportar elements per reflexionar el present de la pedagogia.

Una aproximació al concepte de 'Bildung' neohumanista

S'ha de tenir present que *Bildung* és un terme alemany que apareix al llarg del segle XVIII per fer referència a l'ideal formatiu de l'època neohumanista. Aquesta etapa es caracteritza per fusionar elements del classicisme i del romanticisme, tal com ens exposa Hernández (1948); es caracteritza pel culte a la naturalesa, la llibertat política i el sentiment, i a més a més, els enfocaments racionalistes propis dels principis de la il·lustració són substituïts pel predomini de la intuïció i l'instint. L'educació s'entén com el desenvolupament d'una llavor que ha de germinar i es persegueix la idea que hi ha una humanitat pura i perfecte. En literatura, el moviment preromàntic s'anomena *Sturm und Drang*, sovint traduït com «tempesta i ímpetu», els màxims representants del qual són Goethe i Schiller.

La missió de definir el concepte *Bildung* no és una tasca fàcil, per les nombroses interpretacions i matisos que se li han donat des de diferents corrents i pensadors. Per això, començarem per explorar l'etimologia de la paraula que ens portarà al seu origen, per després descobrir les dimensions que engloba i comprendre la importància que té en la història de l'educació. El terme *Bildung* és traduït en la nostra llengua com a formació, però cal contextualitzar-la en relació amb la cultura de cada època i societat. Es seguirà utilitzant la paraula alemanya al llarg del treball per no perdre tot el seu significat, de la mateixa forma que ho fan autors referents en la temàtica com Ipland (1999) i Horlacher (2015), en els seus treballs d'histografia pedagògica.

Etimològicament, la paraula *Bildung* prové del terme *Bild* que significa «imatge», en el sentit de plasmar quelcom en una superfície. El seu origen es troba en la mística medieval, ja que va sorgir de la necessitat de traduir passatges de la Bíblia per tal que les monges que no sabien llatí tinguessin accés al contingut de les escriptures, tal com exposa Horlacher (2015); sovint, el que es feia era germanitzar el terme o donar un nou significat espiritual a paraules que ja existien. El darrer cas és el que es va fer servir en aquesta ocasió, prenent la paraula *Bildunga* que designava la producció d'objectes i donant-li un nou sentit transcendental. Concretament, *Bild* és la traducció germànica del terme llatí *imago*, paraula que al seu torn trobem en el *Gènesi* (1, 26-27):

I Déu digué: "Fem l'home a la nostra imatge, semblant a nosaltres, i que sotmeti els peixos, els ocells, els animals domèstics i els salvatges i totes les cuques que s'arrosseguen per terra". Déu creà, doncs, l'home a la seva imatge, el creà a la imatge de Déu; creà l'home i la dona.

En aquest sentit, Michel Fabre (2011) explica que *Bild* fa referència al fet que tots els subjectes tenim en la nostra ànima la imatge de Déu, atès que hem estat creats a partir d'aquesta i al mateix temps, el nostre desenvolupament hi tendeix a ella. L'idealisme alemany va recuperar aquesta idea mística per defensar una perspectiva de la formació humana en què el subjecte ha de tendir a buscar el seu perfeccionament a través del cultiu dels talents per tal d'arribar a una totalitat harmoniosa del seu ésser. És per això que es diu que la *Bildung* és un ideal educatiu, sense deixar de banda que apunta a la construcció d'una individualitat singular i original per a cada subjecte emmarcada en el si d'una cultura i una nació.

Altrament, aquest professor ens convida a descobrir la *Bildung* des de quatre perspectives diferents: des de l'ètica, l'estètica, la política i l'ontologia. Des d'un punt de vista ètic, la *Bildung* es pot entendre com un compromís de l'home a cultivar-se a si mateix per arribar a ser la màxima expressió de la idea d'humanitat i, així, fer-se càrrec del propi destí; una perspectiva que, segons l'autor, podem trobar en el pensament de Humboldt. Des

de la mirada de l'estètica, la *Bildung* és el procés de donar forma al nostre ésser, prenent com a model o imatge la divinitat; tal com si es tractés d'esculpir una obra d'art. En un sentit polític, la *Bildung* adopta l'individualisme propi de la Il·lustració, però també suposa una reacció contra els ideals de la Revolució Francesa. En el pla ontològic, la *Bildung* s'inscriuria en un paradigma no dual, recuperant la idea grega de naturalesa (*physis*) per la qual tot conforma una unitat. Aquesta idea d'unitat de la naturalesa la podem trobar en l'obra d'*Hiperió* de Hölderlin escrita el 1794-1795: «Ser u amb totes les coses, aquesta és la vida de la divinitat, aquest és el cel dels homes» (1993, p. 13).

Vist en perspectiva, Leibniz –que va estudiar la física aristotèlica– també va buscar una explicació teleològica a les causes dels canvis, que es veu reflectida a *La monadologia*; si ve el filòsof grec va descriure a *La metafísica* que els canvis són la manifestació del que és quelcom en potencia, Leibniz afegeix que tot canvi té un motiu de ser segons el principi de raó suficient, encara que aquesta raó no sembli tenir una necessitat lògica a l'ull humà (Russell, 2010). Els canvis són el més perfecte possibles en tant que són donats per Déu i la perfecció és un dels seus atributs; en major o menor grau, aquest també és un atribut dels subjectes per bé que som una imitació de la divinitat. A més a més, i segons el principi d'interioritat, els canvis no són produïts per causalitats externes, sinó ocasionats per les mateixes monades dels cossos o subjectes, que són les substàncies indivisibles que ho conformen tot i que es podrien equiparar a una espècie d'ànimes segons Russell. Aquestes donen a cada ésser la seva singularitat, ja que no hi ha dues monades iguals; és el que es coneix com a identitat dels indiscernibles. Aplicat a la *Bildung*, podem dir que el subjecte, que és singular i pateix uns determinats canvis a causa de la seva monada dominant, experimenta un desenvolupament formatiu segons el principi de perfecció.

En efecte, moltes de les definicions que podem trobar sobre el concepte *Bildung* apelen a un procés de perfeccionament que experimenta el subjecte, i que per tant, té un caràcter dinàmic. Entre els nombrosos intents que s'han fet per estudiar aquest concepte, destaquem el treball d'Ipland, que descriu la *Bildung* com el procés en el qual el subjecte s'insereix al patrimoni cultural de la comunitat en el que es desenvoluparà i es manifestarà com a individu singular (1999); es tracta d'una definició que ens permet apuntar que l'ideal formatiu de cada època és travessat pel seu context sociocultural. En síntesi, podem dir que en la *Bildung* convergeixen diferents dimensions de l'ésser humà: moral, espiritual, intel·lectual i corporal, i que està amb relació a la cultura, la naturalesa, la religió i l'art. De fet, segons l'autora, Herder ja apuntava a aquesta múltiple dimensió que conforma la *Bildung*, destacant el seu component biològic, artístic i religiós; elements que funcionen segons les lleis de la naturalesa, de l'estètica i del regne diví, respectivament.

Fet i debatut, *Bildung* guarda relació amb altres termes alemanys com: *Urbild* (model originari), *Vorbild* (model), *Nachbild* (imitació). Però també convé distingir-lo d'altres conceptes relacionats amb l'àmbit educatiu com: *Lernung* (aprenentatge), *Formieren* (formar), *Information* (informació), *Übung* (exercici), *Unterricht* (ensenyança), *Erleuchten* (aclarir), *Aufklären* (il·lustrar) o *Erziehen* (educar) (Ipland, 1999). La distinció entre aquest últim terme, *Erziehen*, i *Bildung*, probablement és la més interessant per la temàtica que ens ocupa. *Bildung* fa referència a la formació de la identitat personal en el si d'una determinada cultura, per tant es tracta d'una autoformació; en canvi, *Erziehen* refereix que el

mateix procés de construcció d'identitat personal ha estat facilitat per agents externs (Biesta, citat per Sianes, 2017); és a dir, que aquest terme ens remet a l'educació pròpiament, en el qual intervé un actor que té la voluntat d'educar. *Bildung* donarà nom al gènere literari *Bildungsroman* (novel·les de formació); i *Erziehen* donarà pas al subgènere literari anomenat *Erziehenroman* (novel·les escolars).

Relacions entre literatura i pedagogia: les novel·les de formació com a objecte d'estudi de la pedagogia

Podríem dir que la relació entre la pedagogia i la literatura ha existit d'ençà que l'espècie humana ha estat capaç de crear històries i relats per explicar els fenòmens que l'encuriosien, per bé que la transmissió d'aquests amagava un saber popular que afavoria la cultura de cada temps, com per exemple la mitologia; i és que en definitiva, aquests relats tenien una funció educativa. A Occident, obres tan rellevants per la història de la humanitat com els textos homèrics o bíblics han servit a diferents civilitzacions per instruir-se i aproximar-se al seu món i a la seva cultura; en l'ètica, els costums i els ideals de cada època. És en aquest sentit que concebem la literatura com una via pedagògica.

A més a més, la literatura ha descrit i construït maneres de ser, i ha contribuït a emmagatzemar en l'imaginari col·lectiu possibilitats de ser humà, de viure i d'estar amb els altres, però fent prevaldre unes possibilitats més que d'altres; així, la literatura, a través dels seus recursos com la metàfora, les imatges i la ficció, ens ha transmès ideals formatius, utopies socials, valors i virtuts humanes, que són matèria amb la qual hi treballa la pedagogia. Una frase per caracteritzar la relació entre la pedagogia i la literatura seria aquesta: «Fer créixer l'altre és una acció inseparable de la condició humana, que s'aconsegueix per la via educativa o la literària, segons com es miri, perquè l'una i l'altra ens empenyen» (Prats, 2016, p. 13).

Quan comencem a investigar al voltant de les àrees en què convergeixen la literatura i la pedagogia, veiem que hi ha diferents perspectives i temàtiques de recerca; entre les que acostumen a protagonitzar més publicacions acadèmiques trobem les que estan vinculades amb la didàctica. D'una banda, les investigacions en el camp de la didàctica de la literatura, que pretenen respondre qüestions sobre la importància d'ensenyar literatura a les aules o sobre quines són les millors estratègies per fer-ho. I d'altra banda, trobem també la literatura com a recurs didàctic; un exemple seria investigar com educar en les emocions o en la perspectiva de gènere a través dels contes. Relacionat amb aquesta última, identifiquem línies de recerca encaminades a investigar el paper de la literatura en la formació de valors ètics, estètics o intel·lectuals. Una altra temàtica d'interès per la pedagogia és la lectura com a experiència formativa.

Per últim, trobem una darrera línia de recerca imprescindible pel present treball; algunes autores com Arango (2010) apunten a l'ús de la literatura com a font primària per estudiar la història de la pedagogia. Segons Martínez (2011), les obres literàries poden ser objecte d'estudi rellevant per a diferents disciplines de les ciències socials, i en concret, les novel·les poden aportar molts elements d'interès perquè funcionen de mirall per a la societat. Si parlem pròpiament de la temàtica educativa, alguns autors defensen la presència que ha tingut aquesta en la literatura:

[...] la educación ha sido para la literatura uno de sus objetos más importantes. La literatura nos ha enseñado lo que es el verdadero camino de la educación, nos ha revelado lo que significa ser educado, instruido y formado y, además, nos ha mostrado los problemas e inconvenientes de la educación que se produce en las instituciones escolares. (Quiceno, 2002, p. 55)

En conseqüència, ens centrem en un tipus de gènere literari anomenat *Bildungsroman* o novel·les de formació. Hi ha diferents posicionaments sobre el potencial didàctic d'aquest tipus de novel·les, o més ben dit, sobre quina és la funció del gènere des d'una perspectiva pedagògica. D'una banda, Díaz (2006) afirma que, tot i que la novel·la busca un equilibri entre la instrucció i les aventures, la finalitat última de l'obra és l'educació del lector que es fa a través del procés de formació del protagonista, el qual experimenta un procés de perfeccionament convertint-se en algú millor de qui era en un inici.

Aquesta visió optimista del personatge com un exemple a seguir està present en les novel·les de formació de tradició germànica, que segueixen el rastre originari de la *Bildungsroman*: «el género forma parte de un verdadero programa pedagógico del ciudadano, en el que el personaje, por lo tanto, representa un modelo de conducta por imitar» (Diego, 2007, p. 293). No obstant això, per aquest darrer autor, l'heroi no sempre és un model positiu a imitar, sinó que a vegades també pot ser un model negatiu que s'ha de rebutjar; en ambdós casos, la novel·la de formació presenta una funció propedèutica.

D'altra banda, Arango (2009) ens ofereix una perspectiva diferent; segons aquesta autora, una novel·la de formació no ajuda a formar el lector, sinó que en tot cas, pot aportar elements per fer possible aquest procés, sense obviar que llegir una novel·la de formació no implica que hi hagi un procés educatiu al darrere per part del lector. En aquest sentit, Diego (2007) considera que les novel·les de formació poden ser eines per potenciar la pràctica autoreflexiva dels estudiants i per qüestionar el potencial que té la literatura en els processos d'aprenentatge.

Però Arango encara fa un pas més enllà, i afirma que les novel·les de formació no haurien de ser utilitzades amb la voluntat d'ensenyar res, sinó que més aviat, haurien de suposar un instrument de recerca per investigar sobre la formació humana, i aquest hauria de ser el sentit de l'anàlisi pedagògica al voltant d'aquest gènere:

Si la literatura no tiene objetivos de enseñanza explícitos, pero da cuenta de la condición humana desde un procedimiento con fines estéticos, es posible considerarla como un lugar donde puede encontrarse algo acerca de la formación humana. (Arango, 2010, p. 29)

Val a dir que les novel·les de formació, d'aprenentatge o *Bildungsroman*, relaten la transformació d'un personatge en el transcurs del seu creixement personal, des de l'adolescència, marcada per la situació de conflicte en la que es troba el subjecte vers el context social que el rodeja, fins a una etapa adulta, en la qual l'individu s'acaba integrant en la societat i viu en harmonia amb aquesta. Així doncs, el procés de maduració emocional, intel·lectual, físic i moral del protagonista és el veritable centre i l'objecte temàtic de la narració (Díaz, 2006). En paraules de Larrosa, la novel·la de formació «[...] cuenta la constitución misma del héroe a través de las experiencias de un viaje que, al volverse sobre sí mismo, conforma su sensibilidad y su carácter, su manera de ser y de interpretar el mundo» (Larrosa, 1998, p. 272).

L'origen del gènere *Bildungsroman* es situa en el neohumanisme alemany (1780-1830), quan alguns escriptors van plasmar l'ideal formatiu de l'època (*Bildung*) en forma de literatura. És el cas de Johann Wolfgang Von Goethe, que va publicar el 1796 la que es

considera la novel·la més emblemàtica d'aquest gènere: *Els anys d'aprenentatge de Wilhelm Meister*. Des de llavors i al llarg de l'època contemporània, s'han escrit un conjunt d'obres que es situen en el gènere de les novel·les de formació, per les característiques comunes que presenten, i que es descriuen a continuació.

Els personatges amb els quals es relaciona el protagonista de la novel·la de formació exerceixen una funció educativa pel fet que esdevenen canals potencialment formatius en el moment que, del resultat de la interacció entre el protagonista i la figura externa, se'n deriva la construcció o transformació del caràcter de l'individu. Però no només exerceixen una funció educativa els personatges, sinó també tots els altres aspectes que envolten el protagonista, com el context i les situacions que se li presenten; en definitiva, la vida en si mateixa s'articula com a principal força educadora.

En aquest escenari, l'antagonista de la novel·la és la mateixa societat, amb la qual el protagonista hi està enfrontat des de les primeres pàgines; aquest conflicte entre el subjecte i el món és el motor de la novel·la, la guspira que fa avançar el relat. El motiu és que existeix una incompatibilitat entre els anhels, les inquietuds i utopies del protagonista i el que li ofereix la societat, i això li causa patiment (López, 2013). S'espera que en el desenvolupament, el protagonista arribi a fer un procés d'acceptació de la realitat que li permeti arribar a un estat d'equilibri amb el món exterior, fent possible el seu encaix a la societat; és així com culminen els anomenats anys d'aprenentatge.

Així doncs, la novel·la de formació és preocupada de descriure extensament la complexitat psicològica del protagonista mentre poc a poc va forjant la seva identitat, per tant, la força de l'obra recau principalment en la veu interna i el món interior d'aquest, centrant-se així en la seva perspectiva única, tal com diu López (2013). Segons aquest autor, un dels aspectes que tenen en comú els protagonistes d'aquest gènere és el caràcter solitari, que alhora és l'essència de l'adolescent que, conscient de ser diferent que la resta, s'acaba allunyant dels adults i del seu grup d'iguals. En aquest sentit, Lukács (1966) també apunta al caràcter solitari del protagonista i López (2013) afegeix que aquest està en una cerca constant per trobar el sentit de la vida. Probablement, aquesta cerca sobre el sentit de la vida que persegueix de manera inconscient, però incansablement el protagonista, no és altra que la cerca de la felicitat o la harmonia interior, que passa inevitablement per l'autoconeixement, tal com ens proposa Koval (2018):

Es innegable que hay un interrogante vitalista en la base del Bildungsroman [...] Nos referimos a la pregunta por cómo se puede llegar a ser feliz en la vida. Lejos de dar una respuesta unívoca, las novelas de formación proponen una reapropiación del «Conócete a ti mismo» del templo de Apolo en Delfos. La novela de formación dictamina que solo quien se conoce a sí mismo puede, a lo mejor, llegar a ser feliz. (Koval, 2018, p. 13)

En relació amb la condició d'adolescent que presenta el personatge principal, alguns experts com Díaz (2006) han establert paral·lelismes entre el procés de maduració del jove protagonista literari i els rituals iniciàtics de moltes cultures, ambdues plantejades com un procés de transició en què s'abandona definitivament la infantesa per entrar a l'etapa adulta. Alguns aspectes que conformarien el ritual iniciàtic dels protagonistes de les novel·les de formació i que alhora constitueixen l'esquema simbòlic d'aquestes obres serien, per exemple, una carència inicial que s'ha de resoldre, una circumstància inherent i pròpia de la joventut, o un viatge forçat que porta al protagonista a allunyar-se del nucli familiar i el situa en una posició de desavantatge.

Amb tot, a vegades els crítics literaris no es posen d'acord en l'amplada que engloba el concepte de novel·la de formació, trobant que hi ha experts que utilitzen aquest gènere per referir-se a les novel·les de formació del període neohumanista alemany (1780-1830), mentre que n'hi ha altres, la majoria, que inclouen títols d'èpoques i corrents literaris molt diverses (López, 2013). En aquest sentit, la tasca de diferenciar entre el que és novel·la de formació i el que no ho és es pot complicar si tenim en compte que, com diu Sumalla (2003), moltes obres tenen un esquema que pot recordar al de la novel·la de formació, en les quals a través de les peripècies viscudes, el protagonista acaba convertint-se en un personatge diferent. Però el que es considera determinant és que a la *Bildungsroman*, el procés formatiu és el centre de l'obra, la raó de ser: «en la novela de formación la historia de formación del protagonista no es solo el tema sino también el principio poético de la obra» (Larrosa, citat per Sumalla, 2003, p. 39).

La novel·la de formació comparteix alguns elements amb altres gèneres literaris tals com les novel·les de cavalleries, les novel·les picaresques, les novel·les de memòries o autobiogràfiques i l'epopeia; aquests elements són, per exemple, les aventures o els viatges. La principal diferència que existeix entre les novel·les de formació i les epopeies rau en el fet que en les darreres, el caràcter dels personatges és mostrat a través del diàleg i les accions que duen a terme, mentre que en les novel·les de formació es descriuen els processos psicològics del protagonista. A més a més, el destí de la novel·la de formació és propi d'un sol individu mentre que en el cas de l'epopeia es tracta d'un destí comunitari, sigui el d'un poble o el d'una civilització. Per últim, a l'epopeia els personatges poden canviar el món mentre que en la novel·la de formació succeeix el contrari; el món exerceix una força que fa canviar al protagonista (Salmerón, 2000).

Pel que fa a les novel·les de cavalleries, aquestes presenten un personatge estàtic al llarg de l'obra, és a dir, que no evoluciona i, per tant, no experimenta un procés d'aprenentatge com sí que passa amb el protagonista de la novel·la de formació. En el cas de la novel·la picaresca, aquesta presenta un personatge que s'acaba aïllant de la societat mentre que, en la novel·la de formació, l'heroi acaba encaixant dins d'aquesta. Per últim, el que distingeix les novel·les de memòries o autobiogràfiques de les novel·les de formació és que les primeres es desenvolupen en un temps molt més extens que el que contenen les novel·les de formació; si dèiem que aquestes transcorren des de l'adolescència fins a la primera joventut, els llibres de memòries poden incloure des de la infantesa fins a la vellesa (López, 2013).

D'altra banda, trobem diverses ramificacions dins de les novel·les de formació o *Bildungsroman*. En primer lloc, destaquen les novel·les d'evolució (*Entwicklungsroman*) que tracten el procés evolutiu del protagonista; un exemple seria *La muntanya màgica* (1924) de Thomas Mann. També trobem les novel·les d'artista (*Künstlerroman*) que parlen més específicament del desenvolupament d'un artista, com per exemple podria ser el *Retrat de l'artista adolescent* (1916) de Joyce. Així mateix, alguns autors també parlen de *Female Bildungsroman* com un altre subgènere de les novel·les de formació, posant èmfasi en què en aquesta ocasió la protagonista és una figura femenina, com seria el cas de *La campana de vidre* de Sylvia Plath (1963).

Finalment, també s'identifiquen les novel·les escolars (*Erziehungsroman*), en què l'acció succeeix generalment en una institució educativa, més concretament; «la noció [...] insinua que l'home a educar està influenciat per un tutor, una escola, una força si no una

restricció externa, artificialment instituïda per aconseguir un resultat» (Pernot, 1992, p. 109). Aquest subgènere té un interès especial des del punt de vista pedagògic en la mesura en què, precisament, a l'obra apareixen elements del sistema educatiu formal com la institució escolar, el tutor o el mestre, que tenen una funció catalitzadora del procés formatiu; és per això que les novel·les escolars seran examinades en el present treball, a partir de l'anàlisi d'*El jove Törles* de Musil, *Sota la roda* de Hesse, i *L'alumne Gerber* de Torberg.

A l'hora de fer l'elecció del conjunt de novel·les, s'ha optat per escollir tres novel·les de formació, i més concretament, novel·les escolars, que s'emmarquen en una època i un context històric i pedagògic semblant, d'acord amb la proposta metodològica descrita per Arango (2009). Aquesta investigadora proposa diverses consideracions per a la recerca sobre les novel·les de formació, en principi plantejades des d'una perspectiva de la teoria literària, però que també ens poden servir per fer una anàlisi pedagògica, perquè en aquest cas, ambdues matèries d'estudi persegueixen un mateix objectiu, com és el d'aprofundir en el concepte de formació humana.

Arango menciona una proposta de caràcter metodològic; es tracta d'escollir un grup de novel·les de formació i analitzar-les per després descobrir unes característiques generals que comparteixin. En aquesta línia, proposa estudiar un grup de novel·les de formació situades en una època concreta, que destaquin per la forma de resoldre problemàtiques relacionades amb la formació humana. Algunes investigacions i autors ens serveixen com a exemple: Batjín (1982), sobre la novel·la de formació en la història del realisme; Koval (2018), al voltant de la temàtica de la vocació en les novel·les de formació alemanyes entre la Il·lustració i la Primera Guerra Mundial; Sumalla (2003), sobre les novel·les de formació escrites per dones en la narrativa espanyola contemporània, i la mateixa Arango (2009), sobre la formació femenina en novel·les de la regió colombiana d'Antioquia.

Tal com hem avançat, s'ha d'esmentar *Els anys d'aprenentatge de Wilhelm Meister*, escrita el 1796 per Goethe, que és considerada la més representativa del gènere *Bildungsroman*, i per tant, és un referent amb el qual comparar qualsevol altra novel·la de formació, ja que reuneix l'esquema i molts dels elements que es consideren propis d'aquest gènere literari. Goethe ens descriu, a través de diverses situacions i peripècies, el camí de formació del jove Wilhelm, fill de comerciants, que en comptes de seguir amb el negoci familiar tal com s'espera d'ell, decideix perseguir la seva vocació artística, explorant així les seves inclinacions teatrals. D'aquesta manera, ens trobem davant de la principal problemàtica que planteja la novel·la de formació; es tracta de la reconciliació entre la interioritat i el món extern, o dit d'una altra manera, entre l'home i la realitat concreta i social, que és precisament el que configura l'estructura d'intriga de la novel·la (Lukács, 1966).

Els elements significatius que podem trobar en aquesta i altres novel·les de formació són, segons Sumalla (2003), la figura d'un mentor que pot condicionar les metes formatives del protagonista; la presència d'una institució poderosa, que en aquest cas seria la Societat de la Torre en la qual Wilhelm acaba participant i que tindria paral·lelismes amb els grups de maçoneria dels quals Goethe va formar part i que van influenciar de manera destacable en la seva formació; la figura femenina sovint idealitzada; la temàtica de la religió, que en aquest cas apareix al llibre sisè del *Meister* a través de les «Confessions d'una ànima bella»; el viatge, com a metàfora de la travessia que suposa la formació; els

personatges antagònics, que sovint representen obstacles en el camí, i també el paper formatiu de les arts. Aquest darrer component el podem relacionar amb el contingut de les *Cartes sobre l'educació estètica de l'home* (1795) de Schiller, fent-se palesa així una preocupació manifestada pels poetes del classicisme de Weimar amb relació al paper formatiu de les arts.

Nogensmenys, podem destacar altres qüestions que es plantegen a la novel·la com per exemple, el de la cerca de la vocació com a eix que vertebrava els anys d'aprenentatge i també el del patiment o la frustració com a motor formatiu; algunes situacions viscudes i descrites amb connotacions tràgiques condueixen a realitzar canvis vitals que possibiliten un creixement personal, com és el cas de la ruptura amorosa entre Mariane i Wilhelm, que dur al protagonista a emprendre un viatge formatiu.

Un altre component a tenir en compte rau en què el procés formatiu i la seva meta estan subjectes també al destí; el mateix Goethe apuntava aquesta idea parlant del *Wilhelm Meister*: «[...] En el fondo, lo único que parece querer decir todo el conjunto es que al ser humano, a pesar de todas sus necesidades y confusiones, lo guía una mano superior que le permite llegar felizmente a su meta» (Eckermann, 2005, p. 165). Aquesta misticitat del destí ens remet a la idea que ens trobem constantment davant d'una sèrie de situacions incontrolables i imprevistes, que ens empenyen cap a un lloc i no cap a un altre. La visió optimista d'una meta a la qual s'hi arriba feliçment es podria explicar si concebem que les situacions que ens trobem són realment les úniques que podem viure i exactament les precises per desenvolupar-nos.

No obstant això, el procés formatiu descrit a la novel·la implica una voluntat de formació per part del protagonista (Lukács, 1966); aquesta consciència es pot identificar en les següents paraules pronunciades per Wilhelm: «formar-me a mi mateix tal i com soc, aquest ha estat obscurament ja des que era jove el meu desig i el meu propòsit» (Goethe, 1985, p. 219). En aquest punt apareix la idea d'autoformació inserida en el marc d'una *Bildung* neohumanista, de la qual l'autor n'és un dels seus representants: «En realidad, cada cual tiene que formarse como una criatura singular, pero tratando de hacerse una idea de lo que son todas las criaturas juntas» (Eckermann, 2005, p. 178) diu Goethe en les converses mantingudes amb el seu deixeble Eckermann. En aquesta cita es mostra la bidimensionalitat de la *Bildung* marcada, d'una banda, per l'ideal formatiu de la nació alemanya, i d'altra banda, per l'aplicació d'aquest ideal d'acord amb la singularitat de cada individu.

‘Sota la roda’, de Hermann Hesse

A la vista del que hem dit fins aquí, arriba el moment de procedir a l'anàlisi de les tres novel·les que hem escollit per tal de portar a terme l'objectiu del nostre treball. Comencem per *Sota la roda* de Hermann Hesse, considerat un dels autors alemanys més importants del segle xx. Cal recordar que Hermann Hesse va néixer el 1877 a Crawl, un poble situat al sud-oest d'Alemanya, i va morir el 1966 a Montagnola, un petit poble suís del cantó italià. Quan ens apropem a la figura d'aquest escriptor, de seguida se'ns mostra la imatge d'un home profundament preocupat i dedicat a la indagació de si mateix; al cultiu de la introspecció i l'autoconeixement. Això explicaria que les seves obres tinguin un marcat caràcter testimonial i, fins i tot, confessional en les quals l'autor es projecta. Precisament, les novel·les de formació permeten una exploració de la pròpia individualitat, a

més a més de ser un gènere lligat a la tradició cultural germànica, motius que justificarien la preferència de Hesse per aquest gènere (Martínez, 2011).

De Hermann Hesse sorprèn la combinació de referents culturals que van contribuir a forjar el seu pensament i caràcter; influències que conseqüentment, tenyeixen també les seves obres. Entre aquestes, destaca la lectura de filòsofs contemporanis occidentals com Schopenhauer i Nietzsche i, en l'àmbit literari, va llegir escriptors del classicisme de Weimar, com Schiller i Goethe; concretament, sabem que va estudiar l'obra d'aquest últim durant dos anys a Tubinga, on va passar una temporada com a aprenent de llibreter, i on curiosament va llegir el *Wilhelm Meister*, suara esmentat. Un altre corrent que va interessar especialment l'autor, imprescindible de mencionar per entendre la seva obra, és la psicoanàlisi, que va descobrir arran d'acudir a teràpia amb un dels descendents de Carl Gustav Jung en una de les moltes crisis que tingué.

Amb tot, probablement el que més va marcar la seva formació va ser el sincretisme religiós que tant el defineix, caracteritzat, d'una banda, per l'educació cristiana que rebé en l'entorn pietista en el qual va créixer, i d'altra banda, per la inclinació que va sentir cap al budisme; interès que li devia despertar la figura del seu avi matern, Hermann Gundert, que havia estat missioner a l'Índia. De fet, Hermann Hesse va viatjar per alguns destins del sud-est asiàtic motivat per inquietuds espirituals, i així *Siddharta* va ser l'obra que millor plasma aquestes influències orientals. A partir de la meitat de segle passat, les seves novel·les van guanyar molts lectors, sobretot entre el públic jove, convertint-se segons Martínez (2011) en líder espiritual de la generació *Beat* i de la contracultura dels anys seixanta, en particular del moviment hippy als EEUU.

Molt abans, quan tenia vint-i-nou anys va publicar *Sota la roda* (1906), una novel·la que conté nombrosos elements autobiogràfics de l'adolescència de l'autor i que suposa també una crítica a la institució educativa del seu temps. Si tenim en compte que Hesse va estar escolaritzat entre 1886 i 1892 aproximadament, aleshores va observar i experimentar l'educació del Segon Imperi Alemany (1871-1918), que derivava al seu torn del ferri sistema educatiu prussià. Parlem d'un sistema educatiu organitzat en tres tipus de centres escolars: el *Gymnasium*, en el qual se li donava una gran importància a l'estudi del grec i el llatí; el *Realgymnasium*, amb menys llengües clàssiques i més ciències i matemàtiques, i l'*Oberrealschule*, centrat en ciències i llengües modernes (Tröhler, 2016). Però en qualsevol cas, es tractava d'una educació de caràcter autoritari, d'esperit nacionalista i sentit disciplinari (Vilanou, 2001). De fet, els estudis de professorat estaven altament orientats a formar mestres amb consciència nacionalista:

Los maestros de la escuela elemental habían llegado a ser importantes agentes en el proceso de construcción de la nación y estaban nacionalmente entrenados en consecuencia; la historia de la Pedagogía y la Educación como asignatura jugó un papel crucial en el programa de entrenamiento, centrándose en los «héroes» alemanes. (Tröhler, 2016, p. 128)

Després d'haver introduït l'autor i el seu context, ens disposem a indagar què hi ha a sota de la roda. D'entrada, el títol de la novel·la no ens deixa indiferents; aquesta *roda* a la qual fa referència es vincularia segons alguns estudiosos de la «roda de la vida», que podríem entendre com una metàfora del cicle de la vida, pel seu caràcter circular, inacabable, continu i repetitiu. El fet de situar-se a *sota* d'aquesta roda, és a dir, en una posició inferior, ens pot evocar a alguna experiència tràgica, un enfonsament, que ens podríem prendre com un senyal de l'inevitable final del cicle de la pròpia vida i del llibre; es tracta de la mort del subjecte i en aquest cas també del protagonista. A manera d'apunt, val a

dir que el recurs que aquest cop ha utilitzat l'autor es contraposa amb una de les característiques que Dilthey va anunciar que compartien les novel·les de formació quan va assenyalar que no contemplaven la mort de l'heroi i que acabaven amb un final feliç (López, 2013). Altrament, aquesta roda de la vida també ens pot fer pensar en l'element del destí, impregnat d'un cert caràcter místic, com ja trobàvem en el *Meister* de Goethe.

El protagonista de la novel·la en qüestió és Hans Giebenrath, un adolescent que, com el seu autor, viu a un petit poble de la Selva Negra i destaca per les seves extraordinàries capacitats intel·lectuals. Degut a aquestes excel·lents aptituds, l'entorn educatiu de Hans l'anima a presentar-se a un exigent examen per accedir a estudiar al seminari teològic de Maulborn; un destí habitual per aquells adolescents de l'època que destacaven acadèmicament, però que provenien de famílies que no es podien costejar l'educació a un institut. El procés de preparació del jove consisteix en llargues jornades d'estudi i hores de reforç amb els seus professors, especialment en matèries de grec, llatí o matemàtiques, arribant al punt en què el protagonista es dedica exclusivament a la tasca estudiantil.

A conseqüència d'això, Hans s'allunya dels seus amics i deixa de fer les activitats d'esbarjo que tant li agradaven de petit, en algunes ocasions per la prohibició del pare. Parlem d'activitats que sovint impliquen el moviment del cos, la connexió amb la natura, i que es donen a l'aire lliure, com per exemple, passejar, banyar-se al riu o pescar; experiències que estan relacionades amb la corporalitat del subjecte, però també amb el joc i el desenvolupament de la creativitat i de l'empatia, en el cas de la lectura de contes, la cura de conills, o la construcció d'estructures per aquests animals. Així, el record melancòlic d'una infància feliç i tranquil·la, però arravatada precoçment és evocada pel protagonista al llarg de la novel·la; una temàtica que segons Hugo Ball (2008), poeta i amic de Hesse, és habitual en totes les seves obres.

Durant els darrers anys d'escola, els professors i el seu pare li fan entendre a Hans que ell és diferent de la resta, a causa del seu talent intel·lectual, al mateix temps en què disposen en ell unes expectatives sobre el seu futur i li marquen el camí a seguir. Aquest tracte especial que rep li fa creure que ell es troba en una posició superior pel fet d'optar a una formació de més alt nivell i haver de prescindir d'introduir-se com a aprenent en algun taller o oficina com la resta dels seus companys. El protagonista anhela distingir-se i ser envejat pels seus companys, alimentat amb la pressió i la competitivitat que el sistema educatiu li transmet. D'aquesta manera, el menyspreu cap als oficis es manifesta manta vegades i així, la feina de la classe obrera és rebutjada en un inici i titllada de vulgar. Però cap al final de la novel·la aquesta situació farà un gir i finalment el protagonista es veurà forçat a començar d'aprenent de mecànic, acceptant aquest nou destí i fins i tot apreciand-ne alguns aspectes pràctics de la nova tasca: «Desde la época de los juegos infantiles no había disfrutado del placer de ver crecer bajo sus manos algo palpable y útil» (Hesse, 1967, p. 185). Aquest passatge també reflecteix segons Ball (2008) l'entusiasme que en un inici va sentir el mateix Hesse quan va ingressar d'aprenent de rellotgeria a una fàbrica de Calw en la qual va estar fent pràctiques durant quinze mesos.

A continuació, ens centrarem en el pas del protagonista pel seminari, que és el nucli de la novel·la. Hans comença il·lusionat la seva experiència al monestir de Maulborn després d'haver obtingut la segona millor nota a l'examen estatal, però aquest camí marcat es trenca amb l'aparició d'un jove de caràcter transgressor i d'inquietuds poètiques

anomenat Hermann Heilner, amb qui construirà una gran amistat. El nou personatge desperta en Hans altres inquietuds i interessos al marge de l'estudi i amb el pas dels mesos, Hans va perdent eficàcia i motivació en les tasques acadèmiques. Finalment, el protagonista deixa d'encaixar en el perfil de bon estudiant i els professors perden l'interès en ell: «[Hans] ya no era un recipiente en el que se podía meter toda clase de cosas» (Hesse, 1967, p. 142), expressió que ens recorda al sentit llatí de l'educació *educare*, que caracteritza al sistema educatiu tradicional.

Finalment, Hans ha de deixar els estudis i es troba en una situació d'incertesa, de falta de suport i reconeixement que mai havia experimentat. La situació desemboca en una forta depressió i el protagonista fins i tot es planteja l'opció de suïcidar-se; davant la manca de sentit, Hans es perd en una mena de crisi existencial plena de patiment. A aquest dolor emocional, se li suma el de tipus físic que de vegades experimenta el personatge, especialment en forma de mal de cap. Altre cop es posa de manifest una educació centrada en la dimensió intel·lectual que descuida la salut de l'infant, tant física com emocional. En aquest punt, convé esmentar la figura del personatge Flaig, que durant tota la novel·la actua de contrapunt; sent ell qui defensa el descans, el joc, i el cultiu de la religió.

En tot cas, podríem dir que Hermann Heilner és la peça clau que capgira el transcurs de la vida de Hans; la figura del jove amic té una funció educativa per bé que ajuda a començar a treure el vel que cegava al nostre protagonista; amb la seva amistat experimenta un canvi transcendental. Quan coneix Heilner, es comença a conèixer també a ell mateix; a poc a poc deixa de pensar i actuar per inèrcia, perquè és el camí establert i el que li han marcat, i es permet sentir més les pulsacions i els impulsos. Alhora, comença a qüestionar l'educació que ha rebut que és també un senyal de maduresa. Si fins ara Hans era un personatge passiu a l'embat de les circumstàncies, com la majoria dels protagonistes de les novel·les de formació, a partir d'aquest moment comença a fer-se preguntes: «¿Por qué me quitaron los conejos?» reflexiona el protagonista. Per primer cop deixa de ser un titella i qüestiona les decisions que ha pres el seu pare i l'educació que ha rebut.

Tampoc podem passar per alt que Hermann Heilner és un jove que no es deixa adocrinar pel sistema educatiu, un personatge que no és dòcil, un alumne que no encaixa a la institució educativa i que finalment s'escapa del seminari teològic com ho va fer el mateix autor. D'aquesta manera, veiem que hi ha elements autobiogràfics projectats en els dos personatges amics, en una espècie d'escissió de la personalitat de l'escriptor en la qual el talent és representat per Hans i la genialitat per Heilner (Ball, 2008). Tampoc podem ignorar que a l'amic Hermann li posi el seu propi nom. En aquest sentit, l'elecció del cognom tampoc sembla casual perquè segons Ball (2008), la paraula *Heilner* remet a l'arrel verbal del alemany *heilen* que significa «curar, sanar»; aquest nom expressaria una voluntat de salut. Precisament a través de la figura de Heilner, l'autor exposa que a l'escola no hi ha cabuda pels alumnes genials, perquè el mestre de l'època té la funció de domesticar al jove, retallant els seus impulsos: «Su deber y la misión encomendada a él por el Estado son domar y exterminar en el joven los toscos apetitos y las fuerzas de la naturaleza, y plantar en su lugar ideales comedidos, tranquilos y reconocidos por el estado» (Hesse, 1967, p. 58).

Tot plegat apunta a una contradicció entre l'ideal formatiu alemany (*Bildung*) que defensa la singularitat de l'individu i el sistema educatiu de l'època que precisament la vol

aniquilar, en un intent per homogeneïtzar els alumnes sense respectar les seves individualitats. Hermann Hesse ho expressa així: «Así se repite, de colegio en colegio, el espectáculo de la lucha entre sistema y espíritu» (1967, p. 114). D'aquesta manera, Hesse posa de manifest la preocupació que sentia vers l'època de crisi en la qual va viure, que va ser especialment profunda a Alemanya; aquesta inquietud de l'autor es pot identificar en les seves novel·les (Martínez, 2011). I és que al llarg del segle XIX el concepte de *Bildung* (Formació) va anar perdent pes en favor de la *Kultur* (Nacionalisme); de fet, la fusió d'ambdós conceptes va portar conseqüències molt negatives per a la història d'Alemanya (Sala Rose, 2007). En aquest context, Hesse aposta per una autoeducació, per una formació de si mateix d'acord amb la idea de la *Bildung* neohumanista, en la qual el camí de la interioritat i la recerca espiritual esdevé cabdal:

Pues bien, como sucede que, para el autor, la educación no es fundamentalmente un proceso de adquisición de conocimientos o habilidades (de un homo sapiens o un homo faber orientado al dominio del entorno), sino un desarrollo espiritual cuya finalidad es encontrar sentido y experimentar plenitud (metas más propias del homo religiosus), no se trata tanto de encontrar algún entorno institucional que pueda promoverla (sea la escuela u otro distinto) como de favorecer las condiciones interiores, espirituales, que ese desarrollo requiere. (Martínez, 2011, p. 86)

En sintonia amb tot el que s'ha exposat, es fa palès la postura crítica de l'autor vers el sistema educatiu de l'època que es posa de manifest a *Sota la roda*. Potser desconexador de les alternatives educatives que estaven aflorant a altres llocs d'Europa a principis del segle passat, Hesse no es planteja la possibilitat d'un altre tipus d'escola que pugui afavorir el creixement de l'infant i el jove: «Nunca he esperado mucho de la educación; quiero decir que siempre he dudado de que al hombre se le pueda modificar o mejorar de algún modo por medio de la educación» (Hesse, 1971, p. 40). En canvi, sí que podem interpretar la defensa d'altres elements pedagògics com el naturalisme i el treball pràctic, així com la reivindicació dels instints, de la llibertat i de la singularitat del subjecte.

‘El jove Törless’, de Robert Musil

Törless, el protagonista d'aquesta novel·la, és enviat a estudiar a un institut militar, com també li va succeir al propi autor, Robert Musil. D'aquesta manera, se'ns posa novament de manifest el caràcter autobiogràfic que podem trobar a les novel·les escolars; en les quals, l'autor, generalment hi plasma la sensació de rebuig, desil·lusió, frustració i malestar cap a la institució educativa que va experimentar durant l'adolescència. Törless realitza un curs escolar a un institut que es troba a una ciutat poc poblada a l'est de l'imperi; podem saber que es tracta de l'Imperi Austrohongarès si tenim en compte l'origen austríac de l'autor. Musil va treure a la llum l'obra el 1906, al mateix any en què Hesse va publicar *Sota la roda*, quan ambdós encara no havien arribat als trenta anys. En tots dos casos, les novel·les retraten, entre la ficció i la realitat, alguns elements de l'experiència viscuda pels autors en els centres escolars, a finals del segle XIX.

L'institut en qüestió es troba lluny de la gran ciutat. La intenció d'aquesta localització respon a la idea que la societat i la ciutat poden corrompre la naturalesa dels infants i joves, i per això, se'ls ha de dur a un espai allunyat, rodejat de natura, i sense la família: «[...] existía un famoso instituto que ya desde el siglo pasado se levantaba en los terrenos de un piadoso convento, para preservar a la juventud de las corruptoras influencias de la gran ciudad» (Musil, 2002, p. 10). Es tracta d'una idea que també trobem a *Sota la roda*, quan Hesse descriu que el seminari teològic està perdut enmig dels boscos: «para que la

belleza y la paz rodeen a los jóvenes y sensibles espíritus, y al mismo tiempo estén alejados de las influencias disipadoras de las ciudades y de la vida familiar y queden protegidos del espectáculo nocivo de la vida activa» (Hesse, 1967, p. 67).

Des de les primeres pàgines se'ns presenta a un jove que està iniciant un procés de canvi interior; Törless sent molta inquietud vital, experimenta una sensació de buit i és conscient de sentir falta de plenitud. Al principi, aquestes sensacions es barregen amb l'estat de tristesa, nostàlgia i avoriment que li causa separar-se de la família i l'entrada a la nova escola. Gairebé no comparteix els gustos ni els costums que tenen la majoria dels seus companys de classe, i només troba refugi en l'acte d'escriure; primer, escrivint cartes als seus pares i més tard, atrevint-se amb petites narracions. L'escola li sembla un lloc sense sentit, on no pot viure cap experiència que li resulti formativa, ni que li produeixi interès, ni tampoc que li generi cap mena d'emoció positiva. Així ho mostren les paraules exposades en una ocasió en què ha de tornar al recinte escolar: «Ahora ya no podrás experimentar nada, durante doce horas no podrás vivir nada, durante doce horas estarás muerto [...]». (Musil, 2002, p. 21)

Però a poc a poc es va discernint la presència d'una dimensió espiritual del protagonista que travessa tota la novel·la. Constantment és plantejada la cerca d'una interioritat que el propi personatge no sap de què tracta, i per tant, no és capaç d'anomenar. Viu una forta confusió mental i sent incomprensió cap a si mateix. Davant d'aquesta situació, Törless es mostra inquiet i sorprès, amb la voluntat de descobrir en què consisteix aquest enigma i desxifrar-lo. El seguit de confusions també el duen a sentir-se perdut en les qüestions de caràcter ètic: «anhelaba sentir por fin algo concreto en su interior; necesidades definidas que establecieran una clara distinción entre el bien y el mal, entre lo útil y lo inútil; anhelaba una capacidad de elección aun cuando pudiera equivocarse». (Musil, 2002, p. 56).

Paral·lelament, el nostre protagonista es veu esquitxat per un pla cruel que han desenvolupat els seus dos companys de grup contra l'alumne Basini. Atès que aquest havia robat unes monedes, Beineberg i Reiting insisteixen en què s'ha de castigar al culpable pels actes deshonorats que ha comès. La situació es porta fins a l'extrem que Basini pateix abusos físics i maltractament psicològic per part dels seus companys. Per posar un exemple de la intensitat de les accions, podem esmentar l'ocasió en què l'apunten amb una pistola. En Törless es veu enmig d'aquesta situació, i al principi, el seu rol és totalment passiu. Sotmès a la pressió del grup, no hi participa però tampoc denuncia la situació d'extrema violència i tortura que viu el seu company de classe, fent-se palès una impossibilitat per pensar i actuar èticament. Progressivament, sent curiositat per la figura de Basini, i pensa en la possibilitat que a través del vincle amb el noi podria arribar a resoldre les seves inquietuds existencials. Escobar (2017) explica que cada un dels personatges té una raó per actuar d'una determinada manera en aquesta trama:

A lo largo de la obra se observa en cada uno de los personajes el intento y la necesidad de buscar el perdón y la piedad (en el caso de Basini), la tranquilidad interior (en el caso de Törles), restituir cuentas (en el caso de Reiting), sanar cuerpos y poder encontrar el alma en las cosas (en el caso de Beineberg), y todos estos móviles de acción son procesos que motivan a cada uno de los personajes por distintos caminos hacia la búsqueda de sus inquietudes; estos son, a su vez, los motivos por los cuales desarrollan los personajes relaciones asimétricas basadas en la desconfianza, la traición, la agitación y sobre todo, el castigo. (Escobar, 2017, p. 3)

Al final de tot, es fa públic el maltractament que està rebent Basini i és aleshores que la institució escolar intervé per intentar aclarir els fets; crida l'atenció que durant tot el transcurs dels fets abusius, cap professional educatiu es menciona, a excepció del professor de matemàtiques a qui Törless va a visitar perquè està interessat en els nombres indefinits. Així doncs, malgrat tractar-se d'una novel·la escolar, no es fa referència al mètode educatiu, ni es descriu com són els professors o les aules; podem interpretar aquesta omisió per part de l'autor com un intent per destacar que, en realitat, el paper educatiu de la institució té molt poca rellevància en l'experiència del personatge i per tant també en la seva formació.

Törless pensa que la resposta al misteri que està disposat a desvetllar es pot trobar en la filosofia o en les matemàtiques; però cap de les dues vies alleugera el seu malestar. Aleshores, tracta de descobrir si la resposta als seus anhels es pot trobar en l'experiència corporal i explora els sentiments d'atracció que intueix sentir cap a Basini; manifestant-se una inquietud pròpia de l'etapa de la joventut i que també trobem en les altres novel·les escolars analitzades, com és el descobriment de la pròpia sexualitat. Però rebutja aquesta hipòtesi quan se n'adona que no experimenta atracció cap al seu company de classe. Això sí, finalment tracta d'ajudar-lo a lliurar-se dels agressors, i és en aquest punt on es manifesta a un Törless emancipat, que ha guanyat autonomia, i que decideix èticament el que creu que és millor; així doncs, deixa de seguir el corrent dels seus companys expressant-los que ell no participarà més d'aquesta situació.

‘L’alumne Gerber’, de Friedrich Torberg

L’alumne Gerber és segurament de les tres obres analitzades, la que més s’allunya de l’esquema clàssic de novel·la de formació. D’una banda, perquè des del començament ens trobem amb un personatge de caràcter definit, que té criteri i sap escollir el que prefereix; això es pot observar, per exemple, en la seva actitud a vegades desafiant, amb els professors o amb els companys de classe, i també en les vegades que s’oposa a canviar-se d’institut davant la recomanació del seu pare. Per tant, a diferència dels altres protagonistes observats, Kurt Gerber no respon a un paper passiu; però en canvi, les circumstàncies sí que donen forma i condicionen el seu estat anímic.

D'altra banda, la mateixa estructura de la novel·la també és un factor distintiu, i així trobem llargs passatges en els quals se'ns parla exclusivament d'altres personatges, de les seves vides i de les seves motivacions. És el cas dels capítols en què es descriu extensament aspectes sobre el comportament i la interioritat de dos personatges determinants en el transcurs de la història del protagonista; parlem de la companya de classe, Lisa, i del professor tutor, Kupfer. D'aquesta manera, es trenca amb la perspectiva única que López (2013) defensava que era característic d'aquest gènere literari. Per últim, i tal com passava a *Sota la roda*, el llibre acaba amb la mort de l'heroi, mostrant que l’alumne Gerber no acaba adaptant-se a les circumstàncies que la vida li posa al davant, i en comptes de reconciliar-se amb el món, escapa d'aquest.

Malgrat aquest distanciament en els patrons esmentats, ens trobem davant d’una novel·la escolar amb una contundent crítica a la institució educativa. A les primeres pàgines de l’edició consultada, una nota informa als lectors que Friedrich Torberg va començar a escriure l’obra l’hivern de 1929; època en què l’autor va tenir notícia del suïcidi de

deu escolars. Amb aquest aclariment, es pot anticipar que la intenció de l'autor serà descriure i denunciar el paper autoritari i repressiu de l'escola del seu temps. L'obra, que es va publicar en el període d'entre guerres, està inspirada en les experiències que va viure l'autor durant l'època en què va estar escolaritzat, que coincideix amb els últims anys de l'Imperi Austrohongarès o en els primers en què aquest ja s'havia dissolt, si tenim en compte que Torberg va néixer el 1908.

Tot i que en aquesta ocasió ens trobem amb una obra publicada dues dècades després que les altres dues novel·les escolars analitzades, es cospa un ambient educatiu i un model pedagògic semblant al que l'austriac Zweig descriu a *El món d'ahir*, qui sí que va estudiar en el sistema educatiu de les darreries del segle XIX, i que pertany a la mateixa generació que Hesse i Musil: «En realidad, la situación reflejada por Zweig y Torberg es parecida, aunque entre ambos hubiesen cambiado las circunstancias, como mínimo políticamente al pasar Austria de imperio a república» (Cercós i Vilanou, 2017, p. 549). Alguns dels elements que caracteritzaven el model pedagògic de l'època i que també podem trobar a la novel·la són els següents:

Al hilo de lo que decimos, se desprende que la educación secundaria en Viena mantenía las viejas costumbres imperiales: tarima, tratamiento de usted a los alumnos, disciplina férrea, rigidez escolar, control de la asistencia, pasividad en el aula, castigo disciplinario, exámenes difíciles, espíritu de competitividad entre los compañeros, diario de clase en que se anotaba cualquier nimiedad, avisos de expulsión, aunque se vislumbra alguna novedad como la presencia de chicas en el aula, mientras que los profesores hacían la vista gorda ante los cigarrillos. (Cercós i Vilanou, 2017, p. 554)

Els mals de la institució educativa es troben reunits i personificats en el professor de matemàtiques i geometria, el qual els alumnes han anomenat «Déu Kupfer», pel seu rigor i infal·libilitat. Kupfer havia escollit ser el tutor de la classe de vuitè per poder trepitjar i humiliar l'alumne Gerber. Ens trobem davant d'un personatge sense escrúpols que gaudeix d'exercir el seu poder sobre els alumnes sense cap intenció d'educar, sinó de dominar-los; sent la representació d'una despòtica *potestas*, la qual Gerber ha d'acceptar i obeir pel rol social que el professor té adjudicat. L'alumne Gerber, que al principi es mostra confiat de si mateix, i convençut que aprovarà el curs i els exàmens finals, pateix humiliacions per part del professor i a poc a poc va trobant-se amb tortuosos pensaments plens de desesperança que el persegueixen fins a debilitar la seva autoestima.

En el seu llibre de memòries, Zweig anomena els professors de la seva època com a «pobres diables». D'una banda, els exculpa contextualitzant que els docents han sigut víctimes d'un sistema que no han pogut triar, i que no els ofereix cap marge per educar d'altra manera. Per altra part, els critica perquè la seva funció respon únicament a les necessitats de l'estat de mantenir l'ordre establert i no a l'anhel formatiu dels individus, als quals no els permet desenvolupar les seves potencialitats. Zweig exposa així la missió dels mestres: «[...] La seva veritable missió en concordança amb els temps era no tant fer-nos avançar com refrenar-nos, no modelar-nos interiorment, sinó emmotllar-nos amb la mínima resistència possible a l'estructura establerta, no augmentar les nostres energies, sinó disciplinar-les i anivellar-les» (Zweig, 2001, p. 55). Es tracta, precisament, d'una idea que també trobàvem a *Sota la roda*.

A l'examen de Batxillerat, a Gerber li toca parlar de literatura alemanya i concretament, ha de comentar una poesia de Leaneu; aquest exercici el resol fantàsticament bé, tot demostrant les seves aptituds literàries i una sensibilitat particular cap a la poesia. Aquesta sensibilitat artística es fa notar també en el gust del protagonista per escriure

cartes a la seva enamorada Lisa. Gerber s'acaba suïcidant, poc després d'acabar el seu examen de Batxillerat, i sense saber que finalment l'havia superat, quan encara ressona en el lector l'últim vers de l'estrofa de Lenau: «Mi corazón con la muerte sueña».

Enllà de la novel·la de formació: la crítica a la institució educativa

A partir de l'anàlisi de les tres novel·les s'han identificat cinc dimensions de la formació humana: la intel·lectual, la corporal, l'espiritual-creativa, l'ètica i la interpersonal, que a continuació, es presentaran amb més detall. De totes elles, la que té més presència i es troba de forma més explícita és la dimensió intel·lectual; això s'explica per la qualitat d'estudiants que comparteixen els tres protagonistes, ja que l'exercici d'estudiar implica un desenvolupament cognitiu, en forma d'adquisició de coneixements i de pràctica reflexiva. A més a més, en els centres educatius descrits, la dimensió intel·lectual és a la que més prioritat se li dona, i pràcticament l'única.

En les novel·les, la dimensió intel·lectual es pot copsar fàcilment en els passatges en què es parla de les matèries que el jove està cursant. En el cas de l'obra de Musil, el protagonista està fascinat pels nombres imaginaris i també s'interessa per l'obra de Kant; així, Törless reflexiona al voltant de les matemàtiques o de la filosofia. En canvi, en les obres de Hesse i Torberg, els protagonistes tenen el deure de superar un examen (*Abitur*) d'importància cabdal, i bona part del seu temps l'han de dedicar a l'estudi del grec i el llatí, i en el cas de Gerber, també de la història i la llengua alemanya. Aquesta distinció en les matèries d'estudi es deu al tipus de centre escolar en el qual van els protagonistes; mentre que Hans estudia a un *Gymnasium*, on es prioritza l'ensenyament de llengües clàssiques i matemàtiques, l'alumne Gerber estudia a un *Realgymnasium*, on hi havia una diversitat curricular més àmplia, ja que es cursaven classes d'història o de llengua alemanya.

Pel que fa a la dimensió corporal, aquesta és expressada des de diferents vessants en les diferents novel·les. En l'obra de Hesse, la importància del cos en el discurs resideix en l'aspecte del funcionament de l'organisme, és a dir, vinculat al concepte de salut; ens referim en aquest cas al mal de cap i marejos que experimenta el protagonista i que necessiten finalment l'atenció d'un metge, qui li aconsella que faci passejos diaris. D'altra banda, també s'esmenta la gratificació que provoca en el protagonista passar temps i realitzar activitats a l'aire lliure; es tracta d'un element que ens aboca a una concepció naturalista i pleinaïrta de la formació. En el cas de l'estudiant Törless, podem destacar el descobriment i la curiositat al voltant de la pròpia sexualitat, mentre que en l'obra protagonitzada per Gerber, posem atenció als mecanismes del control dels cossos que es donen a l'aula, com la disposició reticular dels alumnes o el càstig disciplinari, parlant en termes foucaultians.

Quant a la dimensió espiritual-creativa del subjecte, primer de tot cal matisar que si s'ha convingut en exposar ambdues dimensions de manera conjunta és per la relació trobada entre elles en el transcurs de les narracions. La dimensió espiritual faria referència a la connexió de l'individu amb la seva pròpia interioritat; procés a partir del qual, hi hauria una expansió de la consciència. Aquesta dimensió es concreta sobretot en la novel·la protagonitzada pel jove Törless, qui manifesta l'afany de resoldre algun enigma interior que no sap detectar amb precisió, però la resolució del qual li conduiria a una experiència de

vida més feliç. Törless es mostra disposat a examinar tots els seus pensaments i experiències, fet que semblaria apuntar a la voluntat de dur a terme una espècie d'examen de consciència com a pràctica espiritual orientada a l'autoconeixement. D'altra banda, el mateix Törless, però també el personatge Gerber, troben en l'escriptura, la forma de canalitzar i expressar una força interior inspiradora; en definitiva, fa pensar que la creació seria la manifestació artística de la dimensió espiritual.

En relació a la dimensió ètica del protagonista, aquesta fa referència a la capacitat de tenir un judici propi d'acord amb uns valors positius. Podem identificar aquesta dimensió formativa a través del desenvolupament de l'autonomia dels protagonistes, l'augment de l'esperit crític, així com en la capacitat de prendre decisions. En el cas de Hans, trobem que hi ha un canvi maduratiu en aquest sentit quan es comença a qüestionar l'educació que ha rebut, tant per part del seu pare com per part dels professors. A la novel·la de Musil, aquesta dimensió es veu manifestada quan Törless finalment és capaç de mostrar el seu desacord davant dels abusos que cometien els seus companys de classe i pren la decisió de no participar-hi. En canvi, la capacitat de prendre decisions amb autonomia ja apareix en el personatge Gerber des del principi de l'obra, quan aquest rebutja la proposta que li fa el pare de canviar-se d'institut.

Per últim, també podem esmentar la manifestació d'una dimensió interpersonal i afectiva que es deixa entreveure en alguns moments de les obres com a part indiscutible del creixement humà; aspecte especialment interessant en les *Bildungsroman*, si tenim en compte que el protagonista té un marcat caràcter solitari. A *Sota la roda*, el més remarcable és la relació d'amistat entre Hans i Hermann de la qual ja hem parlat, però a més a més, destaquen dos altres moments: l'enamorament que viu Hans, que li fa adonar-se de la capacitat que té per estimar, i el procés de socialització amb els companys del taller, amb qui s'intueix un sentiment de pertinença al grup. Un esquema semblant és el que trobem a l'alumne Gerber, a través de l'enamorament que sent cap a Lisa i els moments de socialització amb el grup d'amics. A la novel·la d'*El jove Törless*, la presència d'un grup social és determinant per la trama, i és en aquest ambient social en el qual el protagonista es troba amb confrontacions internes amb les quals ha de lidiar i de les que ha d'aprendre.

Altrament, un dels aspectes més interessants de les novel·les escolars des del punt de vista pedagògic és, precisament, allò que les caracteritza i les distingeix d'altres novel·les de formació; la presència de la institució educativa en el relat de formació dels protagonistes. Si bé aquesta presència, ens anuncia un espai particular on tindrà lloc part del procés maduratiu del personatge, cal ressaltar que la institució escolar no és dibuixada com un simple escenari innocu, escèptic i neutre, en el qual succeeixen els esdeveniments, sinó que és presentada com una força que condiciona i determina l'experiència formativa i vivencial del protagonista. D'aquesta manera, la història de la novel·la, les idees que hi apareixen i els canvis maduratius que experimenta el protagonista no serien possibles d'explicar sense l'actuació d'aquesta força o entitat que està dotada de caràcter i poder propi.

Concretament, la institució educativa com a força que actua sobre el subjecte protagonista, es manifesta a través dels seus professors; de les seves actuacions i pràctiques educatives. Aquests agents són transmissors d'uns valors, uns principis i una cultura educativa particular, que podem observar en el text narratiu, tant en passatges descriptius

com en els diàlegs que s'estableixen entre docents i alumnes. La forma en la qual l'escriptor narra aquestes situacions amaga una intencionalitat crítica envers l'escola; així, se'n pot fer una interpretació per trobar aquells elements del model educatiu que l'autor denuncia. Aquest exercici és possible i té sentit pedagògic perquè l'autor ha plasmat en l'obra representacions de vivències experimentades durant la seva infància i joventut en els centres educatius; el caràcter autobiogràfic li dona veracitat a la ficció, i és el que ens permet discernir alguns patrons comuns d'interès per la història de l'educació i el pensament pedagògic.

En les obres de Hesse, Musil i Torberg trobem experiències comunes d'insatisfacció cap a la institució educativa; hi ha un seguit d'experiències formatives que viuen els protagonistes en aquest espai que són aparentment negatives, traumàtiques i doloroses. Aquest malestar emocional, produït per les circumstàncies que es donen a la institució escolar, és un tema central que configura la trama de la novel·la i que es concreta amb una sèrie de símptomes que tenen els tres protagonistes, com per exemple, inestabilitat emocional, por, confusió mental o pèrdua d'objectius i de sentit vital. La vivència de situacions doloroses solen ser comunes també en les novel·les de formació, ja que aquestes experiències de vida, de crisi i patiment, si són canalitzades d'una manera apropiada, poden esdevenir un motor de canvi, d'augment de la consciència i de creixement personal; per tant, poden empènyer també el procés formatiu. Aquest és el cas del jove Törless, de qui es diu al final de la novel·la que mai es va penedir dels fets ocorreguts durant l'estada a l'institut militar, per bé que, d'alguna manera o altra, van tenir una repercussió en el seu procés de creixement personal.

No obstant això, si semblava que podíem trobar una sola esclatxa de llum amb la qual aportar una visió esperançadora sobre el paper de la institució educativa en el procés formatiu del protagonista, aquesta opció és eclipsada definitivament quan arribem al final de les obres. Els relats finalitzen amb la fugida del protagonista o l'acabament de la seva estada a l'escola de la qual ha estat membre. En el cas del protagonista de *Sota la roda*, l'expulsen per mostrar desinterès i baix rendiment cap als estudis. En el cas del jove Törless els mateixos professors recomanen a la família del protagonista que li ofereixin una educació particular fora del centre, ja que observen que l'escola no pot alimentar les inquietuds espirituals i humanístiques del noi. Per últim, en el cas de l'alumne Gerber, la fugida de l'escola és la més dramàtica i simbòlica possible; es tira d'una finestra no només fugint de la institució, sinó de la vida. L'exposició de la mort, la fugida i el suïcidi com a elements del relat, realcen les tonalitats fosques i pessimistes amb les quals l'autor ha retratat la institució educativa.

D'altra banda, una de les idees que més s'ha observat en les novel·les estudiades és que la institució escolar, en el context centreeuropeu de finals del segle XIX i principis del segle XX, tenia com a funció principal la reproducció del sistema establert i això era possible a través de l'homogeneïtzació dels individus, mecanisme que al mateix temps impedia l'aflorament de les seves singularitats i talents particulars. D'aquesta manera, es cospa un empobriment en la formació humana entesa com a *Bildung* que tanta importància tenia en el pensament pedagògic alemany un segle abans. Així, el sistema educatiu de l'època no estava orientat a donar resposta a l'anhel de perfecció humana sinó a l'adoctrinament, al respecte a l'autoritat i al foment d'una ciutadania obedient.

Postil·la final

A manera de síntesi, podem dir que la crítica a les institucions educatives del Segon Imperi Alemany i Imperi Austrohongarès, que fan els autors de les novel·les escolars centreeuropees de principis del segle xx, va encaminada a denunciar la despreocupació per part de la institució educativa cap al benestar i la salut dels joves, tant en l'àmbit psicològic com en l'àmbit físic. D'una banda, destaca la inoculació de l'estrès i de la competitivitat, i d'altra banda, la falta de cura cap a l'aspecte fisiològic i orgànic del cos de l'alumne. A més a més, també trobem la crítica cap als professors tirànics i el control rígid dels cossos com a mecanisme de poder. En definitiva, podem dir que en aquestes novel·les trobem elements comuns als discursos dels corrents pedagògics com el llibertari, l'antiautoritari i també en els pressupòsits de l'Escola Nova, que tanta importància tindrien en les teories pedagògiques desenvolupades al llarg del segle xx.

Com a font documental alternativa, l'anàlisi d'obres literàries ens aporta un llenguatge de caràcter subjectiu i estètic, a través del qual interpretar temàtiques pedagògiques de gran rellevància com la formació humana i el paper de les institucions educatives en èpoques concretes. El procés d'anàlisi de la literatura com a matèria de recerca implica trobar la veracitat de la lectura dins de la ficció, desmembrar el decorat de la novel·la dels propis fets històrics i pedagògics que hi tenen lloc, i això és possible gràcies a les aportacions autobiogràfiques dels autors, els quals han plasmat part de les seves vivències i reflexions sobre la institució educativa. La comparació i triangulació d'obres d'un mateix període i temàtica, ens permet distingir aquelles situacions o característiques pròpies d'un mateix model pedagògic o context historiogràfic.

D'aquesta manera, el treball obre la porta a estudiar altres grups de novel·les de formació, i concretament novel·les escolars, escrites en contextos geogràficament i culturalment diferents, i d'altres períodes històrics; així mateix, també s'apunta la idea de fer una tria de novel·les i autores amb perspectiva de gènere. Així doncs, pensar la pedagogia des de la literatura ens pot aportar noves mirades o interpretacions que poden complementar les anàlisis d'altres disciplines que sovint acompanyen al discurs pedagògic. Però els resultats del present article conviden, no només a seguir estudiant la literatura com a font de recerca de la pedagogia, sinó també a explorar altres llenguatges que parlin de l'experiència formativa i que es situïn entre l'art i les memòries, perquè tenen el potencial d'enriquir l'àmbit del pensament pedagògic i aportar elements i reflexions sobre la història de l'educació.

Arribats en aquest punt, podem dir que l'estudi del caràcter multidimensional de la formació humana resulta interessant per oferir una alternativa des d'on pensar i formular propostes pedagògiques que qüestionin la dominància de la dimensió intel·lectual vers les altres dimensions que completen el creixement humà; en definitiva, propostes que vagin en favor d'una educació més holística, capaç d'oferir possibilitats formatives per harmonitzar la ment, el cos i l'esperit.

Resta afegir una possible via per donar continuïtat a la recerca que s'ha iniciat sobre el caràcter multidimensional de la formació humana; aquesta aniria encaminada a elaborar una conceptualització teòrica sobre les dimensions formatives identificades (intel·lectual, corporal, espiritual-creativa, ètica i interpersonal). Es tracta de fer dialogar discursos que parlin de les dimensions de la formació humana des de diverses perspectives, com podria ser des d'una mirada antropològica, filosòfica o biològica, tenint en compte la

perspectiva històrica, per tal de no prescindir ni obviar les aportacions de savis, filòsofs i tradicions, que han optat per reflexionar al voltant del fenomen atemporal i intrínsec a la naturalesa humana, com és el seu procés de formació.

Referències

- Arango Rodríguez, S. C. (2009) «La novela de formación y sus relaciones con la pedagogía y los estudios literarios». *Revista folios*, 30, p. 139-146. https://www.researchgate.net/publication/319361363_La_novela_de_formacion_y_sus_relaciones_con_la_pedagogia_y_los_estudios_literarios [Consulta l'1 d'abril de 2023]
- Arango Rodríguez, S. C. (2010) «La relación entre la pedagogía y la literatura, posibilidades de fugas y de encuentros dentro de la abadía». *Pensamiento, palabra y obra*, núm. 3, p. 24-31. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/434/432> [Consulta l'1 d'abril de 2023]
- Arráez, M., Calles, J. i Moreno de Tovar, L. (2006) «La hermenéutica: una actividad interpretativa». *Sapiens*, núm. 7 (2), p. 171-181. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000200012 [Consulta l'1 d'abril de 2023].
- Arruda, M. (2005) *Humanizar lo infrahumano: la formación del ser humano integral*. Barcelona, Icaria.
- Ball, H. (2008) *Hermann Hesse. Su vida y su obra*. Barcelona, Acantilado.
- Barrio, J.M. (2007) «Dimensiones del crecimiento humano». *Educación y educadores*, núm. 10 (1), p. 117-134. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83449721011.pdf> [Consulta l'1 d'abril de 2023].
- Bajtín, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. México, Siglo veintiuno editores.
- Cercós, R. i Vilanou, C. (2017) «El alumno Gerber (Viena, 1929): algo más que una novela escolar». *Historia y memoria de la educación*, núm. 5, p. 541-559. <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/17247> [Consulta l'1 d'abril de 2023].
- Daros, W. R. (2012) «La educación entendida como formación humana y social». *Invenio, Revista de investigación académica*, núm. 28, p. 19-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4206631> [Consulta l'1 d'abril de 2023].
- Díaz Armas, J. (2006) «Personajes de la literatura juvenil: cambio y maduración». *Personajes y temáticas en la literatura juvenil*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, p. 73-98. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=20930 [Consulta l'1 d'abril de 2023].
- Diego, J.L. (2007) «Literatura y educación: la novela de aprendizaje». *Arrabal*, núm. 5-6, p. 293-298. <https://core.ac.uk/download/pdf/39111703.pdf> [Consulta l'1 d'abril de 2023].
- Eckermann, J. (2005) *Conversaciones con Goethe*. Barcelona, Acantilado.
- Escobar Arboleda, Y.A. (2017) *Törless, la amistad y el homoerotismo: Una mirada desde las asociaciones políticas, el espacio y el poder*. Universidad EAFIT. Medellín, Antioquia (Colombia). Treball de grau. https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/11919/YonathanAlexander_EscobarArboleda_2017.pdf?sequence=2&isAlloved=y [Consulta l'1 d'abril de 2023].
- Fabre, M. (2011) «Experiencia y formación: la Bildung». *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 59, p. 215-225.

- Goethe, J. W. (1985) *Anys d'aprenentatge de Wilhelm Meister*. Barcelona, Edicions 62.
- Goethe, J. W. (2017) *Los años itinerantes de Wilhelm Meister*. Madrid, Cátedra.
- Hernández, E. (1948) «El romanticismo en pedagogía». *Revista Española de Pedagogía*, vol. 6, núm. 23, p. 333-372. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/06/2ElRomanticismoEnPedagogia.pdf> [Consulta l'1 d'abril de 2023].
- Hesse, H. (1967) *Bajo las ruedas*. Madrid, Alianza.
- Hesse, H. (1971) *Lecturas para minutos*. JeSsE (Versió digital).
- Hölderlin, F. (1993) *Hiperió o l'eremita a Grècia*. Barcelona, Columna.
- Horlacher, R. (2015) *Bildung, la formación*. Barcelona, Octaedro.
- Ipland, J. (1999) *El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán*. Huelva, Hergué,
- Koval, M.I. (2018) *Vocación y renuncia. La novela de formación alemana entre la Ilustración y la Primera guerra mundial*. Buenos Aires, editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/113212/CONICET_Digital_Nro.572e886a-df4d-4c2e-80ee-3fddf0100d33_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y [Consulta l'1 d'abril de 2023].
- Larrosa, J. (1998) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laertes.
- López, M. (2013) «Bildungsroman. Historias para crecer». *Tejuelo*, núm. 18, p. 62-75. <http://dehesa.unex.es/handle/10662/4521> [Consulta l'1 d'abril de 2023].
- Lukács, G. (1966) *Teoría de la novela*. Buenos Aires, Siglo Veinte.
- Martínez, I (2011) «La novela de formación de Hermann Hesse como testimonio de una identidad y una filosofía de vida: la construcción del outsider en "El lobo estepario"». *Espacio, Tiempo y Forma, Serie 5, Historia contemporánea*, núm. 23, p. 73-94. <http://revistas.uned.es/index.php/ETFV/article/view/1575/1457> [Consulta l'1 d'abril de 2023].
- Musil, R. (2002) *Las tribulaciones del estudiante Törless*. Barcelona, Planeta.
- Pernot, D. (1992) «Du "Bildungsroman" au roman d'éducation: un malentendu créateur?». *Romantisme. Revue du dix-neuvième siècle*, núm. 76, p. 105-119. https://www.persee.fr/doc/roman_0048-8593_1992_num_22_76_6034 [Consulta l'1 d'abril de 2023].
- Prats, E. (2016) *Aprender de lletres. Literatura i pedagogia, vides paral·leles*. Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Quiceno, H. (2002) «Novela, crónica y educación». *Revista educación y pedagogía*, vol. 14, núm. 32, p. 53-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2560628> [Consulta l'1 d'abril de 2023].
- Russell, B. (2010) *Una historia de la filosofía occidental*. Barcelona, Edicions 62.
- Sala Rose, R. (2007) *El misterioso caso alemán: un intento de comprender Alemania a través de sus letras*. Barcelona, Alba editorial.
- Salmerón, M. (2000) *Introducción a Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. Madrid, Cátedra Letras Universales.
- Schiller, F. (2018) *Cartes sobre l'educació estètica de l'home*. Martorell, Adesiara.
- Sianes Bautista, A. (2017) «"Bildung": concepto, evolución e influjo en la pedagogía occidental desde una perspectiva histórica y actual». *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 30, p. 99-111. <https://search.proquest.com/openview/>

89a2745589db2e09a6810deff2b2004a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1596350 [Consulta l'1 d'abril de 2023].

Sumalla, A. (2003) *La novela de formación en la narrativa española contemporánea escrita por mujeres*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/46328/1/ASDB_TESIS.pdf [Consulta l'1 d'abril de 2023].

Tolberg, F. (2016) *El alumno Gerber*. Barcelona, Acantilado.

Tröhler, D. (2016) «Los fundamentos religiosos de la Bildung como epítome de la educación alemana y su fundamental recelo antioccidental». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núm. 35, p. 123-143. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/hedu201635123143/18018> [Consulta l'1 d'abril de 2023].

Vilanou, C. (2001) «De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica». *Revista portuguesa de educação*, 14 (2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414210> [Consulta l'1 d'abril de 2023].

Zweig, S. (2001) *El món d'ahir. Memòries d'un europeu*. Barcelona, Quaderns Crema.

Pensar la pedagogía desde la literatura: formación e institución educativa en las novelas escolares centroeuropeas de principios del siglo XX

Resumen: Este trabajo tiene por objetivo investigar las dimensiones de la formación humana y el papel de la institución educativa en las novelas escolares centroeuropeas de principios del siglo xx. La primera parte va encaminada a fundamentar la literatura, y en concreto, las novelas de formación, como herramienta de investigación para el pensamiento pedagógico y la historia de la educación. Se trata de un trabajo de metodología cualitativa y hermenéutica, basada en el análisis de tres novelas, el relato de las cuales tienen lugar en el marco del sistema educativo del Segundo Imperio Alemán y del Imperio austrohúngaro. La muestra de novelas escogidas está compuesta por *Bajo las ruedas*, de Hermann Hesse (1906), *Las tribulaciones del estudiante Törless*, de Robert Musil (1906) y *El alumno Gerber*, de Friedrich Tolberg (1929). Como resultado del análisis, por un lado, se identifican cinco aspectos de la formación humana como son la dimensión intelectual, espiritual, creativa, ética e interpersonal. Por otro lado, se constata que hay una crítica a la institución educativa por parte de los tres autores, que va dirigida a denunciar la falta de preocupación por el bienestar y la salud de los alumnos, así como a evidenciar la función de la escuela de formar ciudadanos obedientes. El artículo concluye con la defensa de la literatura como un lenguaje posible a partir del cual explicar, analizar y pensar fenómenos pedagógicos, y plantea al mismo tiempo algunas consideraciones sobre el carácter multidimensional de la formación humana.

Palabras clave: Novelas escolares, formación humana, institución educativa y pensamiento pedagógico

Penser la pédagogie à partir de la littérature : formation et institution éducative dans les romans scolaires d'Europe centrale du début du XXe siècle

Résumé: Ce travail vise à étudier les dimensions de la formation humaine et le rôle de l'institution éducative dans les romans scolaires d'Europe centrale du début du XXe siècle. La première partie vise à éclairer la littérature, et en particulier les romans de formation, comme outil de recherche pour la pensée pédagogique et l'histoire de l'éducation. Il s'agit d'un travail de méthodologie qualitative et herméneutique, fondé sur l'analyse de trois romans, dont le récit se déroule dans le cadre du système éducatif du Second Empire allemand et de l'Empire austro-hongrois. L'échantillon de romans choisis comprend *Sous les roues* d'Hermann Hesse (1906), *Les Tribulations de l'étudiant Törless* de Robert Musil (1906) et *L'Élève Gerber* de Friedrich Torberg (1929). À la suite de l'analyse, d'une part, cinq dimensions de la formation humaine sont identifiées, à savoir la dimension intellectuelle, spirituelle, créative, éthique et interpersonnelle. En revanche, il convient de noter qu'il existe une critique de l'école de la part des trois auteurs, qui vise à dénoncer le manque de souci du bien-être et de la santé des élèves, ainsi qu'à souligner le rôle de l'école dans la formation de citoyens obéissants. L'article se termine par la défense de la littérature comme langage possible à partir duquel expliquer, analyser et penser les phénomènes pédagogiques, et soulève en même temps quelques considérations sur la nature multidimensionnelle de la formation humaine.

Mots-clés: Romans scolaires, formation humaine, établissement d'enseignement, pensée pédagogique

Thinking about pedagogy from literature: training and educational institution in Central European school novels of the beginning of the 20th century

Abstract: This study aims to investigate the dimensions of human formation and the role of the educational institution in Central European school novels of the early twentieth century. The first part describes how literature, in particular novels of formation, can be used as a research tool on pedagogical thinking and the history of education. This is a study of qualitative and hermeneutic methodology, based on the analysis of three novels, set within the framework of the educational system of the Second German Empire and the Austro-Hungarian Empire. The sample of novels that was chosen consists of *Under the Wheels* by Hermann Hesse (1906), *The Tribulations of student Törless* by Robert Musil (1906) and *The Gerber Student* by Friedrich Torberg (1929). As a result of the analysis, five dimensions of human formation are identified: intellectual, spiritual, creative, ethical and interpersonal dimensions. Notably, the three authors criticise school. They denounce the lack of concern for the well-being and health of students, and highlight the school's role in forming obedient citizens. The article concludes with the defence of literature as a possible language from which to explain, analyse and think about pedagogical phenomena. At the same time, it raises some points about the multidimensional nature of human formation.

Keywords: School novels, human formation, educational institution, pedagogical thinking