



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LITERATURA

***Bildungsroman* y anarquismo en *Lanchas en la bahía*
de Manuel Rojas**

Informe de Seminario de Grado para optar al grado de Licenciada en Lengua y
Literatura Hispánica con mención en Literatura

Irène Andrea Contardo Schmeisser

Profesoras Guía:
Darcie Doll
Alicia Salomone

Santiago, Chile
2010

Agradecimientos

Agradezco a todos los que transitaron en mi vida universitaria y que de alguna manera aportaron a su culminación, pero muy especialmente:

Agradezco por sobre todo a mi Elita, porque aunque no esté de la manera que quiero, todo esto es gracias a ella, y a mi mamá, porque le debo todo lo que soy.

A mi Elo, por quedarse conmigo para verme llegar a la meta y ayudarme a crecer. A mi papá, por su interés y ayuda. A Katia, por ser la primera en mirar las artes de frente y sin miedo. A mi Kinito, por su incondicionalidad.

A Javita, por conocerme como nadie, por ser mi cable a tierra, mi brújula y mi luciérnaga. Por ser mi mejor amiga.

A Ricardo, porque con su amor me impulsó en el compromiso con mi carrera, por recordarme mis metas y ayudarme a cumplirlas.

A todas mis niñas de la universidad que me acompañaron estos años: América, Nicole, Natu, Anahí, Gisela, Gaby, Milena, y profundamente a Karen, por ayudarme tanto este año. También a Arturo, Gustavo y Willy, por ser los mejores amigos y despejar todas las nubes negras que empañaron los eternos fines de semestre.

A los funcionarios de la facultad, que con su maravillosa voluntad me ayudaron en todo lo que pudieron.

A mis profesoras de seminario de grado, Alicia y Darcie, por ayudarme a darle forma a mi primera criatura.

A Isilda Pinto Sepúlveda
I.P.S

Índice

Resumen	5
Introducción	6
Capítulo I El género de la novela de aprendizaje	8
1.1 El <i>Bildungsroman</i> alemán	8
1.2 La novela de aprendizaje en la colonia y en la postcolonialidad	12
1.3 La novela de aprendizaje en Latinoamérica	17
Capítulo II La obra de Manuel Rojas; biografía y su rol en la literatura chilena: aportes y rupturas	21
2.1 Biografía	21
2.2 Reflexiones de Manuel Rojas en torno a la literatura chilena	24
2.3 Manuel Rojas y su contexto de producción: aportes a una nueva forma de narrar	28
2.4 Manuel Rojas y las ideas anarquistas	30
Capítulo III La subversión de la novela de formación en <i>Lanchas en la bahía</i>	36
3.1 Configuración de la narrativa en <i>Lanchas en la bahía</i> : espacios, personajes y acciones	36
3.2 <i>Lanchas en la Bahía</i> : su rearticulación como novela de aprendizaje	41
Conclusiones	51
Bibliografía	54

Resumen

En este acercamiento a las problemáticas desarrolladas en *Lanchas en la bahía* (1932), del escritor chileno Manuel Rojas, se indagarán los recursos mediante los cuales en *Lanchas en la bahía* las ideas anarquistas contribuyen a la desarticulación de los parámetros del modelo canónico de la novela de formación y, en consecuencia, a una rearticulación de la misma. No obstante estos marcos, la novela adquiere los rasgos de una *contraBildungsroman* (Rojo, 2009), que se posiciona de manera distinta, subversiva, respecto del género canónico.

Para llevar a cabo el estudio, se relaciona la novela de Rojas con las diversas concepciones, teorizaciones y realizaciones que ha adoptado la novela de aprendizaje, considerando las perspectivas alemana, (pos)colonial e hispanoamericana. Por otra parte, se analizarán los rasgos del discurso y cosmovisión anarquista y, en particular, del anarquismo chileno, que se filtran en la configuración de las temáticas presentes en la obra del autor, así como en los personajes, las acciones y los espacios en *Lanchas en la bahía*.

Introducción

El presente Informe de Seminario de Grado tiene por propósito indagar en las bases teóricas e ideológicas que influyen en la narrativa de Manuel Rojas y, específicamente, en la producción de *Lanchas en la bahía* (1932), centrándonos en el género del *Bildungsroman* y en la influencia del ideario anarquista. El trabajo está dividido en tres capítulos, cada uno de los cuales desarrolla tres objetivos específicos.

Un primer objetivo será estudiar el género del *Bildungsroman* clásico, desarrollado en Alemania durante el siglo XVIII a partir de la obra de Goethe *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Además de revisar sus principales características, se atenderá la configuración de este género en las novelas poscoloniales, ya que es aquí donde las líneas de la primera novela de formación se verán transformadas. Un segundo cambio se producirá mediante la apropiación que autores latinoamericanos hacen del género, y que, por lo tanto, serán pertinentes para nuestro análisis de la obra de Rojas. Para este fin, tomaremos las teorizaciones María de los Ángeles Rodríguez Fontela (1996), quien profundiza en los alcances reales de la significación de *Bildungsroman* y, por consiguiente, en el tipo de aprendizaje que se nos presenta en este tipo de relatos. Luego, serán considerados los estudios de Francisco Plata (2009) y Mijaíl Bajtín (1995) para trabajar los rasgos distintivos de este tipo de novela respecto a las anteriormente producidas en el campo del realismo.

Centrándonos en el estudio del sujeto, tomaremos los conceptos de Horkheimer de “individuo” e “individualidad” como oposición a la totalidad unificadora de la modernidad y especialmente del liberalismo, donde se muestra la evolución (y a veces involución) del hombre frente a la sociedad y cómo se enfrenta y funde en ella según los modelos hegemónicos que a lo largo de la historia se desarrollan, y donde la ciudad aparece como un medio de gran importancia. En cuanto a la producción de *Bildungsroman* en el contexto de la poscolonialidad, José Santos Fernández Vázquez postula cómo este género es utilizado en el período de expansión territorial europeo para impulsar la labor imperialista, y luego, cómo es reformulado por los autores poscoloniales para evidenciar una cosmovisión diferente a la occidental europea. Finalmente, tomaremos el análisis que Horst Nitschack

hace del género en cuestión, en relación a su uso por parte de autores latinoamericanos, atendiendo principalmente a las innovaciones que aquí se producen.

Un segundo objetivo tiene que ver con caracterizar los rasgos generales en la obra de Manuel Rojas y la influencia del anarquismo en su narrativa. Para este fin, se revisará el contexto histórico de los años veinte y treinta en Chile, y los movimientos sociales y luchas que entonces se desarrollan. Luego de esto, se atenderán las ideas que adopta Rojas y que plasma en sus ensayos, reunidos en el libro *De la poesía a la revolución* (1938). Por otro lado, se indagará en la manera que Manuel Rojas se instala en la literatura nacional y qué innovaciones aporta a ella, dialogando con textos críticos que se dedican a este tema.

El último objetivo, pretende aunar los estudios hechos en los dos primeros capítulos, analizando la rearticulación del género de novela de formación y la influencia del anarquismo en *Lanchas en la bahía*. Para esto, se examinará la novela en cuanto a sus características narratológicas, siguiendo la sistematización que Luz Aurora Pimentel hace de la taxonomía de Gérard Genette. Finalmente, y atrayendo todo lo anteriormente trabajado, se analizará *Lanchas en la bahía* en su relación con el modelo de novela de aprendizaje y la pertinencia del influjo de ideas anarquistas en la conformación del discurso del relato, sus personajes, acciones y espacios.

En lo que hace a la hipótesis que guía el desarrollo del presente trabajo, se propone que en *Lanchas en la bahía* las ideas anarquistas contribuyen a la desarticulación de los parámetros del modelo canónico de la novela de formación y, en consecuencia, a una rearticulación de la misma.

Capítulo I: El género de la novela de aprendizaje

1.1. El *Bildungsroman* alemán

El análisis general de la obra de Manuel Rojas y específicamente de *Lanchas en la bahía* (1932), tal y como se pretende en este estudio, requiere primero focalizar la atención en el género del *Bildungsroman* para luego profundizar en la novela de aprendizaje que desarrolla el autor. De este modo, en primera instancia, trabajaremos con el género original del *Bildungsroman*, que surge durante el siglo XVIII en Alemania para identificar la obra de Goethe *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795) durante el movimiento literario del Romanticismo.

Para comenzar, atraeremos el concepto de *Bildung*, que define María de los Ángeles Rodríguez Fontela (1996), como sema esencial del neologismo empleado por Karl von Morgenstern en 1810 en un curso que impartía en la Universidad de Dorpat - actual Tartu, Estonia - para referirse a la novela que presenta el motivo de la formación del héroe, desde su inmadurez infantil a la madurez adulta. Sabemos, por un lado, que el término *roman* es traducido bastante satisfactoriamente al español como “novela” o “relato” en su carácter ficcional, pero el término *Bildung* no tiene una equivalencia en nuestro idioma, pues su significado iría más allá de “aprendizaje”, “formación” o “educación”. De hecho, tal como indica Rodríguez Fontela, en alemán hay un vocablo para designar el aprendizaje temprano - al del momento de la educación primaria -, que sería *Erziehung*, y otro para indicar la etapa posterior, *Bildung*. Ambos conceptos apuntan no sólo a la idea de enseñanza, sino también a la de aprendizaje, siendo esta última, la que nos interesa: “no sólo la actividad - *energeia* - por la que el individuo obtiene unos determinados productos culturales, sino también esos mismos productos culturales - *ergon* -.” (1996: 30). Entendemos aquí, que el objeto cultural tendría una carga de enseñanza que sería desentramada por el sujeto en su desarrollo de formación, por lo que la traducción debería ser entendida más específicamente como una “autoformación”.

Con esta última noción se acercan otros conceptos, como los de autoconocimiento, autoidentificación y autoconciencia. Rodríguez Fontela dialoga con la teorización de

Lukács respecto a la novela y las aventuras con carácter de prueba que debe sortear el héroe para asumirlas como parte de su proceso de aprendizaje y maduración: “La ‘aventura’ no es sólo un obstáculo que hay que salvar o vencer [...] sino también, y sobre todo, una fase de autoformación en la conquista de la identidad personal. Por medio de la aventura y en su relación con el mundo, el ‘alma’ aprende a ‘conocerse’, ‘descubre su propia esencia’, sabe cuáles son sus límites (...)” (1996: 32).

Volviendo a la conceptualización de *Bildungsroman*, Francisco Plata (2009) realiza una historización que nos remonta al siglo XVIII, más precisamente a 1774, cuando Blanckenburg describe, sin definirla específicamente, un tipo de novela que enfatiza el desarrollo del carácter del sujeto más que los acontecimientos narrados. Este tipo de novela sería la más perfecta y moderna, ya que las circunstancias que rodean al sujeto dejan de funcionar sólo como hilo conductor, y pasan a influir directamente en su educación y formación. Por otro lado, Plata distingue la labor de Wilhelm Dilthey en cuanto a la difusión y reconocimiento del neologismo acuñado por Morgenstern, ampliándolo, a fines del siglo XIX (1870), a los estudios filológicos y literarios. Así, Dilthey describe al *Bildungsroman* como ese tipo de novelas que presentan la vida de un joven inexperto y las experiencias que vive en el transcurso de su maduración, “cómo se encuentra a sí mismo y se identifica con su función en el mundo” (Rodríguez, 1996: 35).

Por su parte, Mijaíl Bajtín (1995) hace una propuesta importante de caracterización del género bajo el nombre de “novela de educación”, destacándola dentro del desarrollo de la novela realista. Como rasgo distintivo, este tipo de novela presenta un héroe que no se ajusta a los modelos anteriores dominantes. En éstos, el protagonista se muestra fijo e invariable a lo largo del relato; todos los acontecimientos, el argumento y la estructura interna giran en torno a un sujeto cuyas características y valores ya se han establecido previamente: un hombre hecho y derecho que se enfrenta a las aventuras, ascensos y descensos del mundo y su destino. La novela de educación, en cambio, rompe con esto al presentar un héroe en desarrollo, como una unidad dinámica, que es variable tanto como su carácter. El argumento se ve influido y determinado por las transformaciones que sufre el sujeto, que a su vez se ve intervenido por su tiempo, cambiando la importancia de los momentos de su vida y su destino.

La novela de educación, según Bajtín, sería una novela de desarrollo, que variaría según la manera en que la transformación ocurre, pues “depende del dominio de la temporalidad real de la historia” (1995:212). Así, el autor distingue cinco modalidades en estas novelas: la primera, definida por el elemento cíclico, muestra los cambios internos en el carácter y las perspectivas que va tomando el mundo en el transcurrir de la infancia a la madurez; de esta manera, este tipo de novela se vería representada en todas las vidas. La segunda, continúa con el aspecto cíclico - claro que ya más desentendido de las edades - esto es, la transformación del protagonista se ajusta a los idealismos cambiantes entre la juventud y la adultez. Aquí, la vida y el mundo se presentan como experiencia y escuela para el protagonista. Un tercer tipo se desvincula del elemento cíclico, abandonando el carácter universal del género y atendiendo a acciones, sucesos y etapas particulares que vive el protagonista, todos estos irrepetibles e individuales, razón por la que Bajtín llama a esta forma “novela de desarrollo biográfico” y, en ocasiones, “autobiográfico”. El cuarto tipo es la novela didáctico-pedagógica, fundamentada en “alguna idea pedagógica planteada de una manera más o menos abierta. Este tipo de novela muestra un proceso educativo en el sentido propio de la palabra” (1995: 214). El último tipo - el más importante -, marca una diferencia sustancial: los cuatro modelos anteriores cuentan como escenario con un mundo inmóvil, fijo, donde sólo se vería afectada la vida del protagonista; sólo para el joven en formación cambiaba el mundo, no para el resto. Sin embargo, en el quinto tipo de novela de desarrollo, el mundo también está en transformación:

“El hombre se transforma *junto con el mundo*, refleja en sí el desarrollo histórico del mundo. El hombre no se ubica dentro de una época, sino sobre el límite entre dos épocas, en el punto de transición entre ambas. La transición se da dentro del hombre y a través del hombre. El héroe se ve obligado a ser un nuevo tipo de hombre, antes inexistente [...] Se están cambiando precisamente los fundamentos del mundo, y el hombre es forzado a transformarse con ellos” (1995: 214-215)

Veremos en los capítulos siguientes cómo se presentan estas categorías propuestas por Bajtín en las novelas de Manuel Rojas y especialmente en *Lanchas en la Bahía*, ya que el tratamiento que se le otorga al héroe y a su entorno podría bien mezclar el tercer, cuarto

y quinto tipo, definido por Bajtín, de diversas maneras, ya que en algunos relatos - pienso en *Sombras contra el muro* - se explicita un contexto socio-político cultural de coyuntura, y en ocasiones sólo los acontecimientos importantes que rodean al protagonista, sin adentrarse tanto en el escenario más amplio.

De la teorización hecha por Bajtín, se hace patente la exigencia que Rodríguez Fontela refiere respecto del protagonista del *Bildungsroman*: éste debe cargar con una doble dimensión de actor y receptor de su experiencia. Es importante señalar que dicha experiencia será mayormente contradictoria pues se enfrentan dos pretensiones de vida opuestas, la que desea el joven en formación y la que establece el mundo - generalmente la institución -. En esta pugna, uno de los dos impulsos deberá ceder, si se quiere lograr un final armónico: o el joven pasa por alto las normas, o abandona, al menos en parte, sus esperanzas y se ajusta al modelo que indica la realidad. Sin embargo, el final positivo o armónico no es muy común en el *Bildungsroman*, pues los acontecimientos del relato no siempre se ven cerrados en el final, en tanto “la interpretación ya no es la tarea de un sujeto privilegiado y omnisciente, sino que se ha transferido a sujetos reales y humanos, al héroe y al lector” (Rodríguez, 1996: 38).

Un final abrupto, sin una conclusión certera ni una coda, instala en el relato lo que Lukács¹ define como ironía, ya que deja al lector ante la posibilidad de una formación aún incompleta - ya que el hombre nunca deja de aprender -, y con esto, el enfrentamiento aún vivo entre el protagonista y el mundo. Esta inviabilidad de la armonía entre los impulsos del joven “aprendiz” y la forma del mundo - para ponerlo en términos schillerianos -, es lo que daría el tenor de utopía al *Bildungsroman*.

El tipo de final expuesto aquí también será útil para analizar las novelas de Manuel Rojas, ya que - sin adentrarnos siquiera en las innovaciones que el autor realiza en el género-, el final abierto es muy frecuente en ellas, lo que acentúa el carácter de libertad que el personaje busca en su vida, además de, por supuesto, dejar la marca de un (auto)aprendizaje y (auto) enseñanza inconclusas y la posibilidad de variados rumbos por explorar. Esto será profundizado en los capítulos siguientes en relación con el ideario anarquista que influye en la narración de Rojas y, específicamente, en *Lanchas en la bahía*.

¹ Lukács. *La novela histórica* (1977)

1.2. La novela de aprendizaje desde una perspectiva colonial y postcolonial

Para abordar el desarrollo del género inaugurado con el *Bildungsroman* alemán es esencial revisar la labor y transformación que ha sufrido el individuo en la sociedad. Según Lukács, en su *Teoría de la novela* (1914), ambos “elementos” entran en un desajuste, causando que el individuo se sienta ajeno a su entorno, lo que llevaría a la imposibilidad mencionada más arriba, de que el héroe novelesco logre una relación positiva con su medio social.

En este sentido, Max Horkheimer (1969), reflexiona en torno a la razón como producto del individuo. Esta relación implica una cadena de consecuencias: si el individuo entra en crisis, también lo hará la razón. Según el autor, dicha crisis consistirá en la puesta en duda de la concepción de eternidad en la relación individuo-razón, siendo pensada esta última como parte del *yo*. El concepto de individuo no se limita a la “existencia espaciotemporal y sensorial [...] sino también a la conciencia de su propia individualidad como ser humano consciente” (1969: 138). Es decir, se trata de un autoconocimiento y autoidentificación. Este rasgo estaría presente de manera más fuerte en los adultos y pueblos civilizados, ya que los pueblos y clases sociales oprimidas tenderían a imitar más los modelos hegemónicos.

Vemos, desde ya, cómo lo planteado por Horkheimer hace eco con lo que se explicó más arriba desde la perspectiva de Rodríguez Fontela, sobre el sema *Bildung* como un proceso que va más allá de la enseñanza y que posiciona al aprendiz - o *Bildungsheld* - como generador de su propio aprendizaje y no como mero sujeto que absorbe las reglas de la sociedad.

Ahora bien, individualidad no equivale a aislamiento y atomización, sino todo lo contrario. Para “la individualidad supone el sacrificio voluntario de la satisfacción inmediata en aras de la seguridad, de la preservación material y espiritual de la propia existencia” (1969: 138). Por esta razón, no es extraño que el individuo y la sociedad se copertenezcan, que vivan en una especie de “simbiosis”, ya que el individuo se desarrolla plenamente en la sociedad, no por sí solo, y una sociedad realmente desarrollada, es producto de las interacciones de individuos integrales. Sin embargo, explica Horkheimer,

somos herederos de filosofías postsocráticas que apuntan a la autosuficiencia del hombre, y por ende, a un olvido del bien común y a una disociación respecto de la comunidad.

Un modelo tal da a luz a un tipo de individualismo, según el cual el hombre no es uno con su sociedad, sino que sólo se mantienen en relación en tanto posibilidad de progreso inmediato. Así, el liberalismo instalado en el siglo XVII genera una uniformidad basada en el comercio, y el “individuo económico atomista de la sociedad burguesa, se convirtió en un tipo social” (1969: 148). Y continúa más adelante Horkheimer: “El hecho de que la organización sea reconocida como un negocio, como puede ser el de cualquier empresa con fines de lucro, da remate al proceso de la cosificación del hombre” (157).

En el análisis de la obra de Manuel Rojas podremos profundizar en la relación que advertimos con lo expuesto por Horkheimer en cuanto a la pugna individuo-individualismo, ya que ambas “prácticas” son desplegadas en su novela. En este sentido, serán revisadas tanto la concepción de colectividad y comunidad que vemos en las relaciones que generan los personajes en varios relatos del autor - *Hijo de Ladrón, Laguna, Lanchas en la bahía* -, como también situaciones que contextualizan la historia y que ponen en el tapete el individualismo que caracteriza a las sociedades modernas y que influye directamente en las relaciones sociales.

Desde la perspectiva que nos entrega Horkheimer sobre la relación individuo-sociedad, retomamos el comportamiento y utilización del género de novela de aprendizaje en una época posterior al siglo XVIII. José Santiago Fernández Vázquez (2002), profundiza en el uso que, a lo largo de la historia, se le ha dado al género del *Bildungsroman*. En esta línea, destaca la pertinencia que adquiere una novela con características pedagógicas para la difusión de un pensamiento o ideología que pretende establecerse como hegemónica, en este caso, la ideología imperialista que se consolida en Europa a finales del siglo XIX: “la defensa del individualismo en el *Bildungsroman* clásico se manifiesta en la posición central que ocupa el héroe frente a otros personajes [...] Esta defensa es coherente con los principios burgueses que dieron origen al género, pero también lo es con el mantenimiento del orden imperialista” (Fernández, 2002: 92).

La noción de “inmadurez”, que aparece como rasgo individual a ser superado en el *Bildungsroman*, fue apta para promover una analogía con los diversos pueblos colonizados,

ya que éstos, a ojos del colonizador occidental, se presentaban como sujetos ignorantes, comunidades ciegas cuya cultura y creencias eran erradas y que necesitaban, por lo tanto, de un lazarillo que fuera capaz de guiarlos hacia la madurez civilizada, alejándolos del substrato indígena irracional. La analogía con el *Bildungsroman* clásico es clara: el *Bildungsheld*, tal como el pueblo colonizado, necesita de un mentor que lo guíe en su desarrollo de la adolescencia a la adultez, y que lo ayude a aprehender las normas sociales; todo esto en pugna con sus impulsos juveniles e idealistas.

También el motivo del viaje presente en los relatos de aprendizaje contribuye a la empresa de la expansión colonial, realizando nuevamente un vínculo con el final armónico de los textos que pertenecen al *Bildungsroman*, con la recompensa luego de la conquista. El héroe de este género clásico integra dentro de su aprendizaje un viaje que, generalmente, lo lleva fuera de los límites geográficos conocidos, ya sea desde el campo a la ciudad, o lejos de su país. Tal como nos explica Fernández Vázquez,

“se puede relacionar el tema de la movilidad geográfica, que aparece a menudo en el *Bildungsroman* clásico, con la necesidad de formar sujetos emprendedores, que estuviesen dispuestos a viajar a territorios lejanos en busca de mejoras económicas y profesionales, de acuerdo con los ideales propios del capitalismo mercantil en el que se asentó el colonialismo europeo” (2002: 116)

La recompensa al final del viaje se muestra en los dos casos: en la empresa colonialista, al final del viaje debería haber riquezas, tierras y títulos para el conquistador; y, por otra parte, existiría la recompensa de un crecimiento en el plano personal, de conocimiento y adscripción a los modelos sociales, que muchas veces acarrea un ascenso de clase social. Es por esto que podemos relacionar, en cuanto al tópico del viaje, al género clásico del *Bildungsroman* con el fenómeno colonizador.

En cuanto a la estructura del relato, Fernández Vázquez destaca varios puntos: uno muy importante será el de las etapas que, en el género clásico, pueden reconocerse: “separación, iniciación, elección y retorno” (2002: 115). Sin embargo, si pensamos en la novela de Manuel Rojas, podríamos catalogar al final abierto del *Bildungsroman* clásico

como “menos abierto” que los de los relatos del autor. Esto porque el héroe de Rojas nunca tiene intenciones de volver a casa, decide experimentar nuevas vivencias en lugares y rumbos también nuevos, y, por lo tanto, las posibles aventuras futuras son aún más impredecibles para el lector que las que le presenta la narración.

Otro punto destacable, y que vuelve a la relación del *Bildungsroman* con la empresa colonizadora, es la estructura finalista y en ascenso del relato, que se condice con la linealidad del historicismo. La “quema de etapas” en miras de una evolución progresiva y ascendente, en ambos casos, tiene que ver con un fuerte tono racionalista del propósito educativo - en un caso del aprendiz, en el otro del éxito de la colonización -, que sirve de base para justificar los sucesos ya narrados, ya acontecidos, que tienen como telón de fondo la idea de progreso.

El racionalismo que influye al *Bildungsroman* tiene mucho que ver con el individualismo que desarrolla la cultura occidental del que nos hablaba Horkheimer, y que intenta penetrar en la conciencia del protagonista por medio del mentor que encausa a su aprendiz por los límites que impone la sociedad. Esto último nos lleva a concluir que no es el mentor quien ejerce poder sobre el joven, sino es el poder social el que modela al adolescente, con la salvedad que éste podría rechazar las imposiciones. Es aquí donde Fernández Vázquez recurre al concepto de hegemonía que describe Gramsci, “según el cual son los propios dominados quienes proporcionan los instrumentos que facilitan su dominación.” (2002: 100). Este modelo sería eficaz en el *Bildungsroman* ya que causaría la impresión al lector de la existencia de una armonía entre lo que el mentor quiere y lo que el adolescente quiere, y esta ilusión de consenso legitimaría el orden social, afianzando su poder. Volviendo a la analogía con la empresa colonizadora, Fernández Vázquez explica: “El interés del *Bildungsroman* por los procesos de interpelación del sujeto [...] aproxima a este género al discurso imperialista, el cual hace de la construcción y apropiación de la personalidad del nativo uno de sus instrumentos de control más eficaces.” (2002: 100)

Un dato curioso es que durante los siglos XVIII y XIX, en que el imperialismo colonial de Occidente es más fuerte, el tema que se aborda en el *Bildungsroman* no es explícitamente el fenómeno colonialista, aunque se incluyen aspectos que ya revisamos de él, como la expansión territorial o la alusión a zonas colonizadas. En el caso del

Bildungsroman británico, por ejemplo, la realidad está permeada constantemente por el tema colonial, pese a no tratarse éste directamente y pretender ignorancia al respecto.

No obstante, la recurrente omisión de los acontecimientos colonizadores apuntaría, en una primera instancia, a introducir y afirmar la idea de superioridad del país colonizador, y en segunda a silenciar las voces que podrían amenazar el *statu quo* impuesto por el discurso imperialista e interrumpir el curso normal de la evolución civilizadora. Es por esto que en el género clásico de la novela de aprendizaje, el protagonista, influenciado por el orden social cuyo portavoz es el mentor, se muestra reacio a aceptar todo lo que personifique la otredad, no sólo en cuanto a personajes, sino incluso tratándose de su propia subjetividad. Nos explica Fernández Vázquez:

“En el *Bildungsroman*, este silencio opresor pretende inculcar al lector la creencia en un sujeto centrado y unitario, creado a partir de la represión de otras formas de subjetividad, que quedan confinadas en los márgenes de la novela [...] Se pone así de relieve la tensión que subsiste en el *Bildungsroman* clásico entre el intento de forjar un yo coherente y la necesidad de reconocer la existencia de voces discordantes dentro de un mismo individuo.” (2002: 102-104)

Finalmente, es importante destacar que, al querer trasladar a otros espacios un modelo literario tan afianzado de una cultura, como es el caso de la occidental, es imposible que éste no sufra transformaciones. Es el caso de lo que sucede con los países colonizados, cuya cultura anterior se niega a desaparecer completamente, no logra ser abolida del todo por la invasora, dejando residuos de resistencia en la forma de leer e interpretar las formas extranjeras. La forma original del *Bildungsroman* está ligada fuertemente al desarrollo de la burguesía en Occidente, por lo que el tratamiento que se le dará al género en la postcolonialidad será diferente. El aspecto de la individualidad adquirirá nuevos rasgos, subvirtiéndose en algunas ocasiones por la preponderancia de la comunidad - tal como ejemplificábamos con Rojas más arriba -, además de otras innovaciones temáticas y estructurales que se condicen con una cultura diferente que carga indefectiblemente con una tradición precolonial.

Fernández Vázquez reconoce múltiples transformaciones que sufre el *Bildungsroman* clásico en las novelas de autores poscoloniales, poniendo atención a la elección de este género para describir el proceso de cambio de la adolescencia a la adultez en jóvenes de las antiguas colonias. Si bien el autor plantea su trabajo desde el análisis a obras que no se relacionan con nuestro estudio, sus conclusiones resultan pertinentes para la caracterización que posteriormente haremos de *Lanchas en la bahía* de Manuel Rojas.

El hecho de tomar el género más representativo de la emancipación conquistadora, y móvil de la ideología imperialista, hace que las novelas de formación poscoloniales acepten, por una parte, la influencia occidental europea, pero, por otro lado, que al apropiarse el género, lo modifiquen con fines distintos. Al respecto, explica Fernández Vázquez:

“Pero también evidencia el deseo de los sujetos colonizados de llevar a cabo una “descolonización mental”, apropiándose de los instrumentos de sus antiguos opresores y utilizándolos en su provecho [...] La traslación del *Bildungsroman* a la literatura postcolonial supone una alteración de los patrones narrativos e ideológicos a los que está asociado este modo de escritura [...] los autores de las antiguas colonias introducen innovaciones formales y temáticas en la tradición del *Bildungsroman*, con el fin de adaptar esta forma literaria a la realidad propia de sus países de origen, así como con el propósito de contrarrestar la presencia de una ideología imperialista que permanece sedimentada en la forma clásica del género.” (2003: 115).

1.3. La novela de aprendizaje en Latinoamérica

Horst Nitschack en su artículo "El héroe adolescente en las literaturas alemanas y latinoamericanas" (2002), analiza de manera interesante los rasgos en común y los contrastantes entre el *Bildungsroman* alemán clásico y el que se desarrolla en Latinoamérica.

En cuanto a las características comunes, la más importante es que en ambos tipos de novela se trata de un protagonista adolescente que por vez primera se enfrenta al mundo bajo su propia conciencia. Dicha conciencia es, sin embargo, aún inmadura e inestable, pues se encuentra en tránsito desde la ya perdida ingenuidad infantil hacia la pretendida madurez adulta. En este sentido, tanto el *Bildungsroman* clásico como su realización en América Latina, proponen un proceso de formación como temática que, dada la edad del joven, enfrenta sentimientos extremos, como la necesidad de libertad y abandono a todo lo impuesto en el seno familiar, y la también necesaria adhesión a un modelo social: “Es en esta etapa de su vida cuando las relaciones humanas van a tener una intensidad e inmediatez que no tenían en la infancia y que tampoco tendrán más tarde, cuando el adolescente sea adulto.” (Nitschack, 2002: 121)

Si bien la biografía se encuentra dentro de las características de la novela de formación, esto no significa que este referente sea el único constituyente del relato. Nitschack explica que sólo por medio de la interpretación literaria se seleccionan, entre todos los acontecimientos posibles en la adolescencia, los más significativos y se les otorga sentido al codificarlos como lector y resignificarlos desde la propia experiencia.

Encontramos, también, la situación de separación respecto de los padres como rasgo común, en que el adolescente no sólo abandona el hogar paternal, sino que con ello también toda codificación infundida durante su infancia. Con este abandono, el joven podrá experimentar los acontecimientos y sentimientos desde su propia lectura, buscando muchas veces un lenguaje que parezca nuevo, original y que, no olvidemos, está en formación. Aquí, al igual que en modelo clásico, la sociedad tendrá un papel fundamental a la hora de querer ajustar al protagonista a sus normas y hacerlo transitar por caminos predeterminados. Sin embargo, la forma de enfrentar estas necesidades, impulsos e imposiciones, además de la forma en que este recorrido es narrado, será lo que marque la diferencia entre el *Bildungsroman* alemán - o el modelo clásico occidental - y el desarrollado en Latinoamérica.

Fernández Vázquez refiere al mito en los relatos europeos, que no pocas veces se deja ver en la novela de formación occidental, eso sí sin dejar que la ficción llegue a materializarse. En ciertos casos, la subjetividad del mito es mostrada en relación con la

experiencia fantástica durante la colonización - es decir, en lugares como nuestro continente, donde justamente se abandona la necesidad de veracidad -. El miedo a la ficción, que era reconocible en el apego a la razón en el género clásico, es algo que se pierde en su realización en América Latina. Un claro ejemplo de esto es el pueblo fantasma con el que se encuentra Juan Preciado al llegar a Comala en busca de su padre en la novela *Pedro Páramo*, del escritor mexicano Juan Rulfo.

Es importante recordar que en no pocos casos el joven aprendiz buscaba apoyo para su formación en textos literarios - Nitschack ejemplifica con Hans Giebenrath, que lee a Homero -, y, sin embargo, esto parece desaparecer en la novela de aprendizaje latinoamericana, pues aquel sostén ya no alcanza para satisfacer la inmensidad de dudas y apremios que inundan al adolescente, sus experiencias son demasiado extremas como para ser sintetizadas con la ayuda de un mentor literario. Dentro de estas experiencias, la sexual es determinante, pues es tan desconocida y misteriosa que se le hace inabarcable, inenarrable. Esto, en efecto, lo podemos ver en *Lanchas en la bahía* en la relación que establece Eugenio con la prostituta y que no logra comprender bien, no sabe qué tipo de cariño siente, si es pasión o sentimiento de protección. La pérdida del sentido, explica Nitschack, del joven frente a la mujer “lo amenaza con la descomposición de su propio yo, es decir, simbólicamente con la muerte.” (2002: 137).

En el caso del proceso que vive el *Bildungsheld* clásico, la única forma de sortear este encuentro con la “muerte” es la aceptación de la ley que impone la sociedad y, con esto, entrar en el mundo adulto. “Las transgresiones de los adolescentes tienen como único objetivo hacer sentir la necesidad de la ley con más nitidez y profundidad.” (2002: 140). Al contrario de lo que sucede en el modelo occidental, en Latinoamérica el giro es sustancial: la ley ya no es abstracta, no es representada por un orden social que ejerce su poder en el imaginario popular, sino que está encarnada en personajes - como Pedro Páramo en el caso de Juan Preciado y de toda Comala que ve su destino en las manos del caudillo que, con su muerte, condena a todo el pueblo y su descendencia-. Entonces, al joven aprendiz no le quedan más que dos opciones: o transformarse en una encarnación del poder, o simplemente no integrarse en la sociedad.

“El modelo educativo de la novela de adolescencia alemana es que la fuerza

transgresora, que en la adolescencia flota sin meta definida, se desplaza hacia la realización de la Ley [...] La ausencia de esta Ley en estas novelas latinoamericanas no permite desplazamiento y, consecuentemente, la oferta al adolescente es o bien el rechazo completo del mundo de los adultos (padres), o la integración cínica en su mundo” (2002: 141-142).

Es importante tomar en cuenta que en el desarrollo de la novela de aprendizaje latinoamericana se está en un contexto totalmente distinto al del *Bildungsroman* clásico. La literatura ha ido evolucionando en su complejidad y, por lo tanto, requiere de un lector capaz de decodificar y recodificar el discurso que se entrega. Por lo demás el escenario histórico es diferente, ya que la gran mayoría se enmarca en las décadas del ‘50 y ‘60, cuando los países latinoamericanos se encuentran en un proceso modernizador que en sí mismo coloca al sujeto - real - entre el requerimiento de una autovalencia frente al mundo y a la vez la aceptación de nuevas reglas, leyes arbitrarias que se suman a las objetivas y que no acepta cuestionamientos.

Con estos antecedentes, el relato de aprendizaje – ya sea como cuento o novela – se transforma, adaptándose a las necesidades de otra época, con sujetos que tienen otras inquietudes, críticas e interpretaciones de su contexto. Así surge un desplazamiento en la labor de la familia, tan presente en el modelo clásico, que se fractura y desmiembra incluso hasta ausentarse, o apareciendo degeneraciones como el incesto. Se incorporan nuevas características, aunque no todas son visibles en Manuel Rojas, que significan una innovación en el género: se integra la protagonista femenina de manera más firme, gracias a la reacción al logocentrismo de mediados del siglo XX, como nos explica Teresita Frugoni de Fritzsche (1994), y “la apertura a la llamada ‘problemática de las minorías’” (221), así como la incapacidad de aprender de la experiencia de la que nos habla Idelber Avelar, para el contexto postdictatorial pues “la experiencia ya no puede ser sintetizada para formar una consciencia individual” (2000: 259).

Capítulo II: La obra de Manuel Rojas; biografía y su rol en la literatura chilena: aportes y rupturas

2.1. Biografía

La vida de Manuel Rojas ha sido estudiada por diversos críticos. Sin embargo, en esta ocasión, nos centraremos en cuatro biografías: la primera de ellas, de José Santos González Vera (1959), bajo el nombre de “Manuel Rojas”, que encontramos en la compilación *Estudios críticos* (2005) acerca del autor producida por Naín Nómez y Emmanuel Tornés, además de aparecer en las *Obras escogidas de Manuel Rojas* (1974)². La segunda, de José Miguel Varas (1995) que se presenta como prólogo de *Antología autobiográfica* de Manuel Rojas (1995). Tomaremos, también, como fuente biográfica dos ensayos del propio Manuel Rojas: “Algo sobre mi experiencia literaria” y “Chile, país vivido”, ambos insertos en las dichas *Obras escogidas*, y, finalmente, atenderemos el estudio “Lo que la vida me ha hecho sentir”, especie de *collage* de diversas entrevistas realizadas al autor por igualmente diversos personajes³. Sin embargo, será necesario mencionar algunos datos y fechas de la vida del autor como marcos generales para luego dar paso al comentario y estudio de las biografías mencionadas.

Manuel Rojas, de padre argentino y de madre chilena, nació en Buenos Aires. Su madre tendrá un papel fundamental en la infancia y primera juventud del escritor, ya que al quedar viuda, y siendo Rojas su único hijo, dedica su vida a mantenerlo y educarlo de la mejor forma que estuviera a su alcance. Este es un dato no menor, ya que si bien en esos años la escuela, como institución de enseñanza, no tenía la importancia que se le da hoy en día, doña Dorotea se encargó de suplir esa debilidad de su hijo transmitiéndole sus experiencias, saberes y sabores de la vida, preparándolo para el arduo camino de adultez que pronto tendría por delante. De esta manera, ya antes de pisar suelo chileno, el

² De aquí en adelante, al citar el estudio crítico *Manuel Rojas* de José Santos González Vera (1959) hará referencia a:

González Vera, José Santos. "Manuel Rojas" En Nómez, Naín y Emmanuel Tornés (comp.). *Manuel Rojas. Estudios críticos*. Ed. Universidad de Santiago de Chile: Santiago, Chile, 2005. pp. 61-82

³ “Lo que la vida me ha hecho sentir” en Nómez, Naín y Emmanuel Tornés (comp.). *Manuel Rojas. Estudios críticos*. Ed. Universidad de Santiago de Chile: Santiago, Chile, 2005. pp. 31-46

pequeño Manuel Rojas había oído historias y leyendas del norte y del sur del país, lo que no pudo percibir bien la primera vez que vino a Chile - entre 1900 y 1903 -, pero que sí le sirvió de mucho la segunda, a los dieciséis años, esta vez sólo y sin tener muy claro con qué fin cruzaba la cordillera. Pero hablaremos de esto más adelante.

Volvamos a los años de su vida en Argentina, específicamente los previos a su partida a Chile. Luego de la muerte de Don Manuel Rojas - padre -, comienza una serie de cambios de casa, y de ciudades. La constante trashumancia influye en el Rojas adolescente, acostumbrándolo al cambio y generando en él una capacidad de adaptación bastante notable. Esta maleabilidad se refleja también en sus labores, ya que al no seguir la escuela, comienza a trabajar en lo que surgiera, aprendiendo diversos oficios. Probablemente por esto, por la familiaridad en la relación con el cambio y el viaje, Manuel Rojas pudo imaginar sin temor un futuro en Chile, y, sin fijar un rumbo estable y determinado, se lanzó a este país, sólo teniendo en cuenta que quería trabajar, ya fuera en un oficio conocido o por aprender, aunque esto significara seguir cambiando de escenario.

“Por obligación trabajó desde niño: fue aprendiz de sastre, talabartero y electricista; transitoriamente estuvo de mozo y mensajero; actuó de consueta, pintó carruajes y paredes; trabajó de peón en la cordillera; cuidó un falucho; fue estibador; manejó una sumadora eléctrica; ha sido bibliotecario. [...]

De pintor pudo vivir. Había excedido los grados de aprendiz y de oficial. Era maestro y como miles habría podido ganarse la vida pintando, pero dejó de pintar. ¿Por qué? Acaso si él lo sepa. [...]

¿Cuántos son los hombres que tienen un mediano dominio de dos o tres oficios? Poquísimos, se me ocurre.

No cabría decir que los dejara por arribismo. Se convirtió en anarquista siendo muy joven y estos ansían abolir las clases, y aman los oficios sobre todos lo manuales, porque pretenden organizar una sociedad en que sólo haya trabajadores” (González Vera, 2005: 78)

Por otro lado, como sabemos, Manuel Rojas fue escritor. Respecto de éste, el más importante de sus oficios, el escritor nos cuenta que todo comenzó cuando, al volver de la

escuela, le llamó la atención un libro en una vitrina. Luego de juntar el dinero y haber comprado el texto, recién pudo descubrir que se trataba de Emilio Salgari: *Los naufragos del Liguria*. Después de aquel episodio, el hambre por la lectura lo invadió y siguió ahorrando para conseguir más libros. Un momento importante en su creciente interés por las letras fue el que se narra en *Hijo de ladrón*, con una que otra modificación: al estar ocupando una casa de un sitio cuya arrendataria vivía en la parte de atrás, Rojas se acercó a la casera movido por el interés en unos jugosos duraznos que pendían de los árboles del patio. Resultó que la señora gustaba de folletines - y tenía muchos -, pero que por los años ya no podía leer bien. Haciendo un trueque más que justo, el niño le leía los capítulos de las novelas hasta notar que había sido totalmente seducido por ellas. Ya habiendo dejado la escuela, y dado que sus maestros de oficio solían ser obreros cultos que adherían a ideas socialistas o anarquistas, el aprendiz comenzó a devorar textos y manifiestos que se sumaban al material literario, configurando poco a poco una conciencia acerca de lo que él imaginaba como mundo, como vida y como justicia.

En su ensayo “Algo sobre mi experiencia literaria”, Manuel Rojas explica todas esas circunstancias y experiencias de lectura que cuajan en lo que él define como sus razones y motivaciones para comenzar a escribir. Quien marcó su inicio como escritor fue Gómez Rojas, quien lo instó a dedicarse a las bellas letras. Le hizo caso, y así fue como, según Rojas, produjo los peores poemas del hemisferio sur; pero siguió escribiendo, hasta participar en la antología del grupo de Los Diez (1918). Más tarde, otra vez en Argentina, y más por necesidad que por inspiración espontánea, escribiría el cuento “Laguna”:

“Mientras buscaba trabajo, el diario La Montaña abrió un concurso de cuentos con premios de trescientos, cien y cincuenta nacionales. El sueldo corriente de un empleado argentino, un profesor primario, por ejemplo, era por ese entonces de ciento veinte nacionales, y para mí, que no tenía ningún sueldo, aún el premio de cincuenta era atrayente. Debía presentarme a ese concurso, pero ¿qué escribir? Recordé lo que había vivido: de alguna parte de esa vida debería salir el cuento. Escribí *Laguna*” (Rojas, 1974: 14)

Ganó el segundó lugar, lo que significaba que podía seguir escribiendo. Vinieron más concursos y más cuentos, hasta que en 1926, ya de vuelta en Chile, publicó *Hombres del*

sur. Lamentablemente la aceptación del público no fue masiva, y esa primera edición demoró veinte años en venderse completa. Sin embargo, quienes gustaban de la literatura, prestaron atención a sus escritos y, en su gran mayoría, los celebraron. Hubo una sola crítica que le dolió, aquella que hacía referencia a su supuesta carencia de estilo⁴.

2.2. Reflexiones de Manuel Rojas en torno a la literatura chilena

A raíz de la mencionada crítica, surgió su reflexión en torno a cómo escribir y el papel que cumplen los distintos factores en la literatura.

Rojas acepta que su intención en el lenguaje ha sido siempre la de procurar que éste sea sencillo y que concuerde con “la calidad humana y social de los personajes y con el ambiente en que se movían” (18). De esta manera, se pregunta si por esta razón carecerá de estilo... pero qué sería el estilo, entonces. ¿Será acaso que por su sencillez y falta de metáfora su prosa no tiene estilo? ¿Es la metáfora la que, como ornamento, le otorga estilo a la prosa? Leyendo a Middleton Murry decide creer que no. Quizás la poesía requiere de la metáfora, pero la prosa no, pues esta figura intentaría precisar lo que no se alcanza con las palabras. Sin embargo, la prosa ni el prosista tienen la necesidad de ser precisos: “Su tarea principal, la del cuentista, la del novelista, es la de hacer sentir, no la de hacer pensar, y para lograrlo dispone de herramientas de que no dispone el poeta: la narración, la reflexión, el diálogo [...] el trabajo del prosista debe estar sostenido por el pensamiento [...] La buena prosa no necesita adornos y la mala queda peor si se adorna” (19-20). Su fin al escribir es la emoción, y, por lo tanto, el lenguaje que escoge, en su sencillez, debe hacer sentir esa emoción que quiere transmitir; lo que, en palabras de Rojas, transforma a sus obras en algo más que relatos personales: en obras con carácter vital. Sin embargo, también recuerda la novela *Lanchas en la bahía*, la que, como profundizaremos más adelante, es la única que porta mucha carga metafórica, pero se apura en responder: “lo único que deseaba era ser expresivo” (22). La tendencia al lenguaje sencillo se evidencia en la prácticamente nula traducción fonética de las palabras incluso coloquiales, cosa que bien se podría dar si tomamos en cuenta que la mayoría de - si no todos - sus personajes son populares. No

⁴ Respecto de sus reflexiones sobre estos comentarios críticos relativos al estilo de su escritura, revisar: Rojas, Manuel. *Algo sobre mi experiencia literaria* (1975), y González Vera, José Santos. *Manuel Rojas* (2005).

obstante, Rojas no busca el convencimiento de sus lectores por esta vía: “Soy enemigo de ese criollismo. No tiene ninguna ventaja. Lo que importa no es como habla un personaje sino lo que dice. Tanta entonación local lleva a una literatura ininteligible para otras regiones o países.” (Nómez y Tornés, 2005: 36)

Respecto de esto último, y volviendo a la cita en que Rojas habla sobre la metáfora, me parece que si bien en un momento sostiene que la prosa no tiene como meta hacer pensar, el trabajo bien hecho de un prosista, cuentista o novelista, que logre un lenguaje que proyecte los sentimientos y emociones y los haga sentir en el lector, permite también hacer pensar. Quizás algo de esta afirmación está influenciada por el movimiento del arte por el arte - que en un momento Rojas comentó favorablemente, lo que le valió grandes críticas de sus conocidos anarquistas -, y que a la larga irá modelando, pero que sí no desaparece, ya que, aunque efectivamente su prosa haga pensar y se erija como una literatura crítica ante la sociedad, nunca desvaloriza el lenguaje desde su función poética, emotiva. Así, encontramos en Rojas una narrativa comprometida con lo social, pero que no es ajena a la cara artística de la literatura.

La preocupación de Manuel Rojas por el estilo alcanza al estudio de la literatura, específicamente de la novela - las formas de novelar a lo largo de la historia -, el autor, el personaje y el lector, para finalmente reflexionar en torno a la literatura chilena, sus aciertos y carencias. Estas ideas se desarrollan en su libro de ensayos *De la poesía a la revolución* (1938), en el que, además, aparecen textos dedicados a la labor intelectual en la sociedad, en el trabajo y en la revolución, plasmando su pensamiento y cercanía con las propuestas anarquistas, que revisaremos al final de este capítulo.

En el texto “La novela, el autor, el personaje y el lector” (1937), Rojas distingue dos valores de la novela que son susceptibles de permanente cambio: la realización artística y la realización psicológica. La primera de ellas, de índole literaria, se refiere a la técnica, el estilo y la composición; la segunda, a la exposición, examen o descripción de los personajes y su vida - ya sea interior o exterior -. Si bien la conjunción de ambos conlleva la transformación de la novela, sus respectivos cambios significan diferentes modalidades para su desarrollo: “que una nueva manera de escribir o de hacer una novela no constituye, en sí misma, una manera de hacerla mejor, los que suceden en la realización psicológica sí

lo significan y marcan, en la historia filosófica de la literatura, sucesivas e importantísimas etapas de perfección” (89).

Más adelante, reconoce tres estadios en la historia del desarrollo de la novela, relacionándolos directamente con las etapas afectivas del ser humano propuestas por Ribot en *La lógica de los sentimientos*, ya que sin el ser humano, al menos como personaje, la novela no podría existir. Al respecto, explica que, una primera fase, la novela se condeciría con el estadio afectivo, donde todo se limita a acciones y palabra. El personaje se configura como unitario y concreto, y así todo lo que siente, piensa o hace lo es también: “el creador literario de esta época no interviene aún - quizá no se atrevía a hacerlo o quizá no le daba importancia o quizá no podía o no sabía hacerlo - en los estados intelectuales y sensibles del ente imaginado por él o recogido en las leyendas y fábulas [...] miraba [el creador literario] desde afuera y creaba desde afuera” (93 -95). Tal como un niño que sólo se concentra en aprender a caminar y hablar, y asimismo quienes lo rodean se fijan en este desarrollo, este primer estadio representa la infancia de la novela, y Manuel Rojas lo ejemplifica con la *Iliada* donde lo que no es acción es diálogo.

En la segunda fase, los silencios comienzan a incorporarse a la acción y al habla; el sujeto empieza a mirar dentro de sí y el creador se preocupa de sus cavilaciones y meditaciones, por lo tanto, los problemas ya no se ven mediados o producidos por acciones, sino que se encuentran en la interioridad del personaje. El espacio de estas novelas también cambia: si antes el protagonista podía atravesar todo el mundo en sus aventuras, al de esta etapa le basta con la ciudad o incluso con un barrio.

La tercera fase - que es la que más le importa a Rojas, ya que es en la que se está empezando a incursionar, según él, al momento de este ensayo - deja atrás las aventuras externas de héroes y dioses del pasado, y se centra en “la vida de las percepciones, de las sensaciones y de las representaciones [...] lo importante del hombre es ahora, y lo ha sido siempre, su vida psíquica” (98). Es, probablemente, por la preferencia y adscripción de Rojas a este tipo de novelar que, al referirse a las metáforas y al estilo, afirma la poca necesidad de precisión en la prosa. Pues, si estamos excursionando en la interioridad más profunda del ser humano, donde todo es ambiguo y cambiante, ¿cómo entonces podemos exigir precisión al texto?

Sin embargo, al realizar este giro en el enfoque hacia la intimidad sensible e intelectual del ser humano, el creador literario pierde, en gran medida, referentes externos que le ayudan a dar forma a su personaje. Es por eso que vuelve la vista a la única conciencia que conoce cabalmente, y de la que puede extraer vívida y auténtica la emocionalidad dada por la experiencia: se basa en sí mismo, pues “al reflejarse en sus obras, el creador literario refleja al hombre, y éste, a su vez, a la humanidad” (108).

En el mismo ensayo, Rojas pone atención en el lector y en su importancia al momento del desarrollo de la novela. Desde este reconocimiento, critica el dominio que ejercía el criollismo en la narrativa chilena, sosteniendo que el problema no radicaba en el enfoque que este tenía sobre el huaso y el roto. Para él, el problema era el tratamiento, el alcance psicológico, que había sido más o menos semejante en los treinta años de desarrollo costumbrista. A ojos de nuestro escritor, ello implicaba una falta grave para con el lector, quien merecía siempre algo nuevo.

En el ensayo “Acerca de la literatura chilena”, Manuel Rojas reflexiona en torno a las falencias de la literatura chilena de esa época a partir de la conferencia ofrecida por Raúl Silva Castro en una reunión del Grupo Índice, titulada “Paradoja sobre las clases sociales en la literatura”. En ella, Silva Castro afirmaba que en la literatura chilena “están ausentes todos los grandes problemas de la vida y todas las inquietudes de la inteligencia” (65), debido al origen mesocrático de muchos - tal vez demasiados - escritores. No obstante, Rojas se propone ir más allá en las razones de la carencia, profundizando sobre la escasa cultura del escritor chileno. Aquí no se refiere a la cultura literaria, al conocimiento de textos críticos literarios, de novelas y cuentos de otros autores, pues está claro que con ella sí contaban, sino con aquella que sirviera de abono para el cultivo de obras con contenido humano y científico. El error es el método, dice Rojas, pues lleva a que el escritor chileno se ocupe sólo de lo que lo rodea, de su entorno palpable, las montañas, el campo, el mar, el roto, el huaso, todo lo que configura al costumbrismo, pero que no exige preparación ni esfuerzo intelectual.⁵

⁵ Al respecto, dice Rojas: “Ante esta dificultad [el error de método], que no es insuperable, sino perfectamente franqueable, el escritor chileno se dedica a lo que lo rodea, a lo que menos preparación y esfuerzo intelectual le cuesta” (1974: 68).

El escritor, sostiene Rojas, no es sólo producto de una minoría que es capaz de mirar y representar su entorno y al que le invadan inquietudes y problemas de índole espiritual. El escritor también es producto de sí mismo y de su propia personalidad moral, biológica, fisiológica, cultural. Por ello, no basta con que el contexto en el que se inscribe le ofrezca o no ciertos estímulos, lo importante es que los tenga y sienta él en su interior; sólo de esta manera podría identificar, interpretar y representar de manera auténtica todos aquellos pensamientos.

2.3. Manuel Rojas y su contexto de producción: aportes a una nueva forma de narrar

Existe cierto consenso en la caracterización la narrativa que surge en Chile entre fines de los años cuarenta y principios de los cincuenta. Son estas particularidades e innovaciones las que atenderé aquí, centrándome en las que aporta Manuel Rojas, pero eludiendo el enmarque generacional, por ejemplo, el que propone José Promis (1993), al ubicar al escritor en la generación del '38, junto con Emar, Droguett y Nicomedes Guzmán. Por nuestra parte, explicaremos, en lo que sigue, cómo muchas de las características que Rojas atribuía a la tercera fase de la novela de su época, corresponden a las de una narrativa que se asoma junto con él.

La narrativa que surge en esos años es denominada de diferentes maneras: nueva novela hispanoamericana (Eyzaguirre, 1971⁶), novela personal (Gertel, 1970⁷), compartiendo ambas la característica de una “nueva mirada” (Valdivieso, 1975⁸) que cambia el foco de la atención. Ya no son las pampas, los desiertos, las cordilleras, llanuras o selvas donde se intenta desentramar *lo latinoamericano* o *lo nacional*. Por el contrario, la mirada se vuelca hacia el hombre y su espíritu, como dice Valdivieso. La realidad es vista desde un prisma humano y es desde este eje que se transforma la narrativa contemporánea: el novelista supera la etapa de la naturaleza y se dedica ahora a la condición humana y desde ella reexamina el mundo. El hombre pasa a estar en el centro del universo, y así se toma conciencia del hombre como centro desde el cual se le otorga existencia y sentido a

⁶ En Nómez y Tornés 2005. pp. 219-230

⁷ *Ibíd.* pp. 215-218

⁸ *Ibíd.* pp. 129-134

todo lo demás. Al respecto, dice Eyzaguirre: “El personaje de la nueva novela hispanoamericana (generaciones de 1924 y 1954) ha dejado atrás sus luchas con las fuerzas naturales y ha vuelto los ojos a su propio interior donde ha descubierto fuerzas conflictivas que, si bien señalan ilimitadas posibilidades a la condición humana, frustran su realización” (220).

Rojas mezcla las innovaciones que surgen en la época con técnicas tradicionales, utilizando ambas según las necesidades de su narración; como dice Zunilda Gertel, en Rojas, la novedad no es ser arbitraria sino funcional (2005: 216). La perspectiva que va desde el hombre, y también hacia el hombre, al poner énfasis en sus sentimientos, en descubrir lo que hay en su interior, hace que los temas que propone Manuel Rojas, desde el individuo, se universalicen. Su preocupación por desplazar un lenguaje inteligible para todas las regiones y países evidencia también esta marca universalizadora. La mirada de Rojas es, por lo tanto, “una mirada que abarca tanto la última pobreza, la vida que se sobrevive, como la última miseria, la vida que se contravive, el postrer nudo de la existencia, el más firme y persistente, sin embargo: [...] puro instinto y animalidad degradada, acusación flagrante al orden, a la justicia, símbolos no obstante de la resistencia de la vida humana” (Valdivieso, 2005: 131).

En la escritura de Rojas se conjugan sus vivencias reales personales con la ficción literaria que se produce cada vez más conciente de los recursos y procedimientos de la palabra, del lenguaje que utiliza. Asimismo, las experiencias a narrar son cuidadosamente seleccionadas, labor que se vincula con la configuración de la novela de formación, según explica Nitschack, en la referencia que incluimos en el capítulo anterior. De hecho, es la selección de las experiencias, transformada por la interpretación literaria, la que genera sentido dentro de la novela de formación.

“La obra de Manuel Rojas se ubica en una línea narrativa basada en la experiencia, pero a la vez universalizada por una estricta conciencia de la lengua y la forma; en su obra, la historia específica de una etapa del Chile urbano se trasciende, incorporando las técnicas más renovadoras de la narrativa, y una constante preocupación por el hombre capaz de perdurar y

de superarse en las peores condiciones de soledad y de miseria” (Valdivieso, 2005: 134)

Manuel Rojas habla desde su experiencia manteniendo latente en ella la emocionalidad, lo que le otorga autenticidad a la narración, y significa una innovación dentro de moda de un arte nacional, que le posibilita alejarse del criollismo. En este sentido, es importante señalar que Rojas se adelanta a esta “nueva mirada”, ya que es *Hijo de ladrón* - publicado en 1951 - el que se enmarca en fechas de la mencionada innovación, y sin embargo, ya novelas anteriores se caracterizaban por el enfoque en el hombre, de hecho *Lanchas en la bahía* es publicada en 1932.

Por su parte, Fernando Alegría (2005) vincula la forma de novelar de Rojas con la picaresca española. Recordemos que este género también involucra un *Bildungsroman*, pero con rasgos diferentes de los que revisamos en la primera parte. Aquí, el joven es un desdichado sin oportunidades de surgir, que recurre a sinvergüenzuras y estafas, se aprovecha de su mentor - en este caso, su amo o patrón -, no aprende de él a incorporarse en la sociedad, se queda en la marginalidad más parasitaria, y generalmente, no crece moralmente sino que sólo asciende en su clase social, pero sin llegar a mucho. Recordemos, para más ejemplos, al *Lazarillo de Tormes*. Entonces, claro, concordamos con Alegría en que en su forma profunda, la del *Bildungsroman*, la novela de Manuel Rojas también recoge elementos de la forma picaresca, pero sólo de manera superficial. Pues, como analizaremos más adelante, sus personajes, en el correr de sus aventuras, se perfeccionan moralmente, y más aún, sin seguir los modelos típicos que la institución social y familiar pretenden en un joven.

2.4. Manuel Rojas y las ideas anarquistas

Junto con de la importancia del nuevo enfoque en la narrativa y con aquella mirada que se interesa por el ser humano y sus emociones y preocupaciones interiores, la escritura de Rojas también se ve influenciada por otro pensamiento: el de las ideas anarquistas. La lectura de textos ácratas y la amistad que desde muy pequeño entabló con obreros que

adherían a esta ideología, fueron calando poco a poco en Manuel Rojas y despertando en él inquietudes que lo llevaron a leer y estudiar más sobre este tema. El contexto de los años veinte en Chile fue además propicio para el desarrollo de dichas inquietudes.

Es ese escenario el que pasaremos a considerar, para luego reseñar algunos ensayos en los que nuestro autor refleja sus ideas. Esta revisión, por otra parte será provechosa para cuando, en el próximo capítulo, analicemos las diferencias, aportes y subversiones del género de aprendizaje que Rojas incorpora en su narrativa.

Las primeras décadas del siglo XX en Chile representan un ambiente de crisis debido a las consecuencias de la inserción del país en un modelo capitalista mundial que estimulaba una economía “hacia afuera”, de tipo primario-exportador, que generaba una fuerte dependencia frente a las metrópolis. Por lo demás, el país estaba gobernado bajo un régimen político de tipo parlamentario, dominado por los sectores sociales oligárquicos. Frente a esta crisis surgen discursos y proyectos alternativos desde los sectores populares, y también el Estado, que, desde mediados de los años veinte, asume un rol social en el que se integran los sindicatos a la legalidad. En este contexto, tanto el socialismo como el anarquismo, además de protestar y rechazar el modelo imperante, apuntaron a generar un proyecto integral de cambio social. Sobre este proceso, explica Ignacio Bastías:

Esta situación derivó en el cambio de las relaciones de fuerza entre los grupos sociales. Los sectores populares se hicieron más fuertes, estaban más organizados y conscientes de sus fuerzas, y la oligarquía se debilitó. Las capas medias por su parte no encontraron un solo eje de articulación, pero por lo menos los intelectuales y artistas se identificaron con los sectores populares, e incluso formaron parte de sus organizaciones.” (2007: 21)

Los grupos sociales están formados por la cada vez más fuerte clase proletaria, sector trabajador obrero consciente de sus intereses y derechos, y dispuesto a luchar por ellos. Esta clase se educa en pos de la lucha, y de ella saldrán figuras importantes - arquetipos, los llama Manuel Rojas, como veremos después - que encausarán el movimiento.

La presencia de grupos ácratas en el movimiento social, y especialmente el obrero, venía de fines del siglo XIX, pero su fortalecimiento lo vemos luego de 1907, año de la matanza en la Escuela Santa María de Iquique:

“Hacia 1912-1913 ya los anarquistas en Santiago estaban en una clara reactivación, expresada por varios referentes organizados por esa misma época, contaban con cuatro medios de prensa: La Batalla, El Productor, La Protesta y El Proletario, con la Sociedad de Resistencia de Oficios Varios, centros culturales y de estudios sociales como el “Francisco Ferrer” y varios grupos de propaganda.” (28-29)

Luego, con la crisis económica que deja la Primera Guerra Mundial, el anarquismo tiene su segundo apogeo, lo que da lugar a la formación de varios sindicatos, gremios y federaciones de trabajadores de diversas áreas, y a alianzas de éstos con otros sectores, como la Federación de Estudiantes de Chile. Frente a tanta manifestación, la clase dominante reacciona con represión, y no sólo en Chile, ya que el movimiento se alza en varios países del continente⁹.

Pero hay otra cosa que preocupa a la clase obrera, y que se trata de un cambio que los afecta de forma aún más directa: la mecanización fabril que desplaza a la fuerza trabajadora humana, y que hace crecer el número de desempleados. Dice al respecto José Santos González Vera en un artículo publicado en la revista *Numen*, de 1919: “El nacimiento de cada industria ha sido para el pueblo una nueva forma de opresión económica. Cuando algunos oligarcas se hicieron ganaderos, el gobierno se apresuró a gravar el ganado argentino, y la carne subió de precio inmediatamente” (Soria, 2005: 27). También en este sentido se pronuncia Rojas, en su ensayo “La creación en el trabajo” (1937), dentro de *De la poesía a la revolución* (1938); para él, el fraccionamiento del trabajo que producen las fábricas implica la pérdida de la creación del obrero en el trabajo. Para el escritor, el obrero bien dicho, el que producía completo su producto-obra, era capaz

⁹ En el caso de Argentina, el Estado se opone a la efervescencia social amprándose en la Ley de Residencia y el Estado de Sitio. Estos mecanismos, junto con la de Ley de Defensa Social, fueron utilizadas en Argentina entre las décadas de 1910 y 1920, para enfrentar los movimientos sociales que resultaban cada vez más incontrolables para el Gobierno. La primera de ellas facultaba al Poder Ejecutivo expulsar del país a extranjeros que participaran de actos que perturbaran el orden público, sin intervención del Poder Judicial.

de crear, de intervenir en ella según su criterio; así por ejemplo, un zapatero podía innovar a su gusto la forma o el material de un zapato, el tipo de costura o hilo a utilizar, el color, la suela, el tamaño, el peso, etcétera. Pero un obrero industrial se vuelve una pieza más de la máquina, y por lo tanto realiza un único trabajo... nunca sabrá completar el zapato, menos crear uno distinto (Rojas, 1938: 160-161). El obrero conocedor de su trabajo, de su creación, se transforma en mera mano de obra, vacía de sentido y conocimiento.

Sin embargo, todo hombre, trabajador o no, no importa el área en la que se desempeñe, tiene un espíritu creador, lo que sucede es que ha sido aplastado. Quizás sea más difícil para los trabajadores de América Latina, donde se pasó de una economía colonial a una semicolonial, y en la que, por lo tanto, se carece del recuerdo del obrero-creador-artesano que le tenía amor a su trabajo y lo hacía por gusto y no por hambre y miedo al despido, y por lo mismo cae en un tedio que muchas veces lleva a vicios como el alcoholismo.

Pero Rojas advierte que existe una esperanza para el trabajador industrial y la liberación de su espíritu creador: “Sin espacio y sin tiempo para desarrollar su capacidad creadora, la masa industrial puede, por medio de un proceso psíquico muy común, transformar su insatisfecho espíritu creador, es decir, dando a su trabajo el sentido de una contribución al bienestar colectivo” (165-166). Esta idea pretende la superación del patrón como último fin de su labor, y la conciencia del trabajo para - y, por ende, en - comunidad en pos de la construcción conjunta de un sistema social y económico mejor y más justo. Sería, dice Rojas, otra forma de crear, pero aún así sería creación.

Respecto del trabajo y los oficios en los personajes de Rojas - y en su vida misma -, podemos advertir que todos ellos, en su viaje-vagabundeo de búsqueda por el autoconocimiento, desarrollan y aprenden diversas capacidades que les permiten ganarse el sustento. En el caso de Eugenio, lo conocemos como guardia de faluchos, luego como lancharo de carga, y se nos anuncia su desempeño en una embarcación internacional. Para Fernández Vázquez (2003), este rasgo presente en el relato de formación poscolonial, se distingue de la “subjetividad unificada y homogénea que se promueve en el *Bildungsroman* clásico”, ya que “los autores procedentes de las antiguas colonias optan por

subrayar la pertinencia del *Bildungsheld* a distintos ámbitos culturales, enfatizando así la condición híbrida o liminal que se atribuye al sujeto postcolonial.” (120)

La concientización en la masa obrera requiere atención, ya que sólo por medio del estudio de la ideología a la cual se adhiere se logrará la unificación consciente del sector obrero. Es por medio de esa conciencia como se debe lograr la revolución social, y no por meras revueltas. La creación de una colectividad obrera, entonces, se basa en una obra educativa. A esto se refiere Manuel Rojas cuando habla sobre la necesidad de una cultura que sirva para pensar contenidos humanos, intelectuales, científicos, pues se requieren hombres integrales, que trabajen, se eduquen, enseñen. En este sentido, Rojas rescata la figura de José Martí, quien, más que escritor y orador, destaca por su espíritu revolucionario, que caló y se asentó eternamente en el espíritu del pueblo. El cubano, como otros, representa el arquetipo del hombre que impulsa a los pueblos en su lucha y, en su resistencia, representa un símbolo que le recuerda al pueblo que las ideas prevalecen. Al respecto, dice Rojas en su ensayo “José Martí y el espíritu revolucionario en los pueblos” (1936):

“Porque las revoluciones, a pesar de que la palabra sugiere siempre temor, no representan sólo un afán de matar o un deseo de morir: ellas indican vitalidad, indican que los pueblos poseen espíritu y que ese espíritu, encontrando estrecha la forma social o política, pretende superarlas” (197)

Otra figura que rescata es la de León Trotski, quien en sus años de exilio escribe más que otros en una vida entera. Si bien él relata hechos en los que fue protagonista o se refiere a temas que maneja ampliamente, al abarcar períodos históricos y extensiones geográficas considerables, la tarea que realizó no es para nada sencilla, por lo que, tal como reconoce Rojas, su obra literaria es digna de admiración tanto en cantidad como en calidad.¹⁰

Esta moral que existe - o debería existir - por sobre el partido, es lo que impulsa a escribir a Rojas “Lance sobre el escritor y la política” (1937), en donde reflexiona sobre la

¹⁰ Recordemos que Trotski fue exiliado luego de la muerte de Lenin, pues, aunque por méritos debía ser él su sucesor, carecía de espíritu burocrático por lo que al partido - no a la revolución - no le era útil, sino más bien peligroso.

incompatibilidad entre la labor del escritor y la política partidista o poder mismo. “El escritor”, dice, “es - o debe ser - el hombre de las ideas; el político pretende ser el hombre de gobierno, pero en la mayoría de los casos, y una vez en el poder, es el hombre de los intereses” (169). Para Rojas, si el escritor se encuentra en el poder, es seguro que los intereses contaminarán sus ideas, las mismas ideas que lo llevaron a ascender al poder, por eso le es más cómo y más productivo estar en oposición y fuera de todo partido.

“Hay ciertos valores, ciertos principios, ciertos sentimientos, que no tienen dentro del Estado, en la actualidad, defensores libres, es decir, desinteresados [...] El escritor no debe olvidarla, y dentro o fuera de los partidos políticos habrá de defenderla, aún en contra de su propio partido.

Esta es, ciertamente, una invitación al heroísmo. Pero creo que es la única actitud noble del escritor” (170)

Es por estas razones que Rojas, sin desechar la política sino sólo en su veta partidista, ve como posibilidad asumir una actitud independiente en tanto el poder no ofrece una moral, y en este sentido la libertad individual y colectiva inevitablemente se veía violada por los intereses de clase o los económicos. Por su parte, sostiene que los intereses que sí debe tener el escritor deben ser únicamente morales, los que se dirigen al espíritu y al intelecto del hombre y la mujer. Por esto concuerda con Martí, y realza a la literatura como un medio para la educación del espíritu de los pueblos: “La creación literaria rebasa, debido a la fuerza de su genio, los reducidos moldes del pensamiento escrito y se derrama sobre los pueblos, cumpliendo así una de sus funciones más nobles y menos conseguidas: enriquecer al pueblo con imágenes que engrandezcan su alma elemental y profunda” (1936: 199)

Capítulo III La subversión de la novela de formación en *Lanchas en la bahía*

3.1. Configuración de la narrativa en *Lanchas en la bahía*: espacios, tiempo, personajes y acciones

Para el análisis de la propuesta narrativa que Manuel Rojas desarrolla en *Lanchas en la bahía*, utilizaré la sistematización que Luz Aurora Pimentel hace acerca de la narratología de Gérard Genette en su texto *El relato en perspectiva* (1998). Específicamente, trabajaré con las nociones de dimensión espacial, temporal y actorial del relato, así como su descripción de la perspectiva y del tipo de narrador, y la posición temporal del acto de la narración. Por otra parte, se dialogará con los aportes de Jaime Concha (2005), que han prestado atención a la trama y desarrollo de la mencionada novela.

Pimentel define al *relato* como una “construcción progresiva, por la mediación de un narrador, de un mundo de acción e interacción humanas, cuyo referente puede ser real o ficcional” (10). Esta construcción estaría determinada, además, por lo que Jonathan Culler llama *contrato de inteligibilidad*, según el cual el lector entra en una relación de pacto con el relato, a partir del cual acepta, critica o rechaza lo que éste le propone. Asimismo, el relato es clasificado en dos grandes ramas: la primera, según su modo de enunciación, que se subdivide en narrador y mundo narrado; la segunda, relativa al relato en cuanto texto, que contiene, a su vez, la historia o contenido narrativo, el discurso o texto narrativo, y el acto de la narración.

De las definiciones que Pimentel entrega, además de quedarnos con la del relato, rescataremos su distinción de las partes del relato como texto, partiendo por la de historia, en tanto nivel de realidad en el que actúan los personajes independientemente del grado de referencialidad extratextual. Esto es, los lugares, objetos y actores que se relacionan de una manera tal que no puede ser entendida fuera del mundo del relato. El texto narrativo o discurso le da cuerpo y concreción a la historia, y finalmente, el acto de narración es el que establece una relación de comunicación entre el narrador, el universo diegético construido y el lector.

Respecto de la dimensión espacial del relato, Pimentel nos habla de la utilización de nombres propios de lugares pertenecientes al referente extratextual. Esto podemos encontrarlo, sin duda, en *Lanchas en la bahía*, aunque ya muy entrada la novela. Cuando se nombran los dulces de la Ligua, recién sabemos que el país puede ser Chile, y por cómo se describe el puerto y la gran cantidad de movimiento y vapores que llegan y parten de él: lo más probable es que se trate de Valparaíso. Sin embargo, no es sino hasta que se nombra Punta de Ángeles, la caleta El Membrillo y la Plaza Echaurren que sabemos a cabalidad cuál es el puerto del que se habla, y confirmamos que el referente externo preciso es efectivamente Chile¹¹. Ahora bien, y a pesar que por medio de los recursos lingüísticos logramos identificar el referente extratextual, es importante que el lugar sea imaginable, por lo que más allá de los nombres propios lo importante es la construcción verbal que el narrador hace del espacio en que se enmarca el relato. Como dice Pimentel: “al mismo tiempo que se insiste en la referencia extratextual y el mito compartido, la referencia intratextual garantiza la coherencia, legibilidad y “universalidad” de su construcción verbal” (Pimentel, 1998: 32). Por lo tanto, fuera de las señales que indican el espacio que existe en la realidad, es fundamental que el discurso del relato esté construido de manera que sus elementos internos funcionen satisfactoriamente para dar sustento a la verosimilitud de lo que se presenta. Así, detalles minuciosos, descripciones, atributos particularizantes, conforman la iconización en el relato en tanto elementos susceptibles de producir la ilusión referencial:

“El uso sistemático de estos elementos léxicos y discursivos hace de la descripción el lugar privilegiado de la *iconización*, tanto semántica como discursiva. En el nivel léxico, la iconización se define por un alto grado de particularización en la propia constitución semántica de los lexemas; en el nivel discursivo, opera por medio de los adjetivos y toda clase de frases que califiquen, y por ende, particularicen al tema descriptivo propuesto. De hecho, toda descripción es un proceso *discursivo* de particularización - y por ende de iconización - de la significación del nombre que funge como tema descriptivo.” (1998:39)

¹¹ La noche en que Rucio del Norte lleva a Eugenio al prostíbulo donde conocerá a Yolanda, en la sección cuatro, segunda mitad de la novela.

Tal como el espacio, Pimentel entiende al personaje como un *efecto de sentido*, una construcción elaborada por medio de las estrategias discursivas y narrativas que conforman el relato. Si bien la novela, el cuento y la narrativa en general están estructuradas en torno a la figura actorial de un ser humano o al menos un personaje con propiedades humanizantes, el carácter ficcional del relato obliga a recordar la importancia del personaje como una construcción dada por la relación entre el texto y el lector. No obstante este último imagina al personaje desde su psicología, su apariencia física, su visión del mundo y sus ideas en torno a él, es importante tener en cuenta que todo actor tiene como referencia última “un mundo de acción y valores humanos” (61). A este respecto, la autora explica:

“Un personaje se construye con base a un nombre que tiene cierto grado de *estabilidad y recurrencia*; un nombre más o menos *motivado*, con un mayor o menor grado de *referencialidad*, y con una serie de atribuciones y rasgos que *individualizan* su ser y su hacer, en un proceso constante de *acumulación y transformación*.” (68)

Nuevamente, y al igual que en la dimensión espacial, en la actorial el nombre del personaje juega un papel relevante. Si se trata de un nombre que hace referencia a un sujeto histórico del mundo extratextual, inmediatamente se abre un campo semántico de significaciones e interpretaciones. A pesar que en *Lanchas en la bahía* no encontramos personajes con nombres de este tipo, Pimentel reconoce aquí actores que trascienden el nombre, pues apuntan a una clase que “ha sido codificada por la tradición [...] a partir de códigos fijados por la convención social y/o literaria [...] Todos ellos remiten ‘a un sentido pleno y fijo, inmovilizado por la cultura’ (64). Pimentel, siguiendo a Hamon¹², califica a los personajes referenciales como históricos, mitológicos, alegóricos o tipos sociales. Es aquí donde surge el vínculo con dos de los personajes de la novela de Rojas que aquí tratamos: Alejandro y Rucio del Norte. Ambos representan estereotipos de un sujeto de obrero, el primero, comprometido con la clase trabajadora, sindicalizado y participante activo de su gremio; el segundo, el prototipo del trabajador marino, interesado más en su independencia que en la organización, y, en relación con el espacio del relato, Rucio del

¹² Ver: Pimentel, 1998. pp. 59 y ss.

Norte se presenta además como el típico bohemio porteño, adepto a las fiestas nocturnas, el alcohol y las mujeres. Como sostiene Pimentel, “con mucha frecuencia el entorno se convierte en el lugar de convergencia de los valores temáticos y simbólicos del relato, en una suerte de síntesis de la significación del personaje” (79).

Respecto de la incidencia del medio en la conformación del personaje, Jaime Concha describe las dos primeras secciones de *Lanchas en la bahía* como altamente representativas del temple de ánimo de Eugenio: en la primera, el trabajo de guardián de faluchos y todo lo que significa trabajar de noche, en vela y sin moverse, le provoca un decaimiento anímico notorio, además de las consecuencias que sufre su cuerpo: “Pero la vidriera absorbió mi imagen, la mezcló con otras y me la devolvió con la ligereza de un prestidigitador; era la imagen de un joven alto, delgado, cargado de espaldas, con las piernas un poco torcidas, vestido de negro y con una manta oscura al brazo.” (Rojas, 1974: 293). También en el momento en que Eugenio y Rucio del Norte caminan por primera vez hacia el prostíbulo, el espacio y el discurso narrativo acompañan la emoción del joven; nos explica Concha:

“La envoltura narrativa y descriptiva de esta zona de experiencia insiste en el carácter de homogeneidad que ella posee y su integración en el espacio compacto que se nos ha comunicado. Las imágenes marinas y marítimas predominan no sólo para pintar la atmósfera de feria nocturna de la subida Calver (lugar de prostitución casi miserable), sino para filar incluso el estado de ánimo del propio protagonista. “Anclado”, “mareo”, “oleaje” son palabras que se reiteran.” (2005: 347)

Centrándonos ahora en la figura del narrador, Pimentel lo ubica como el agente de la mediación narrativa, ya que por medio de él el relato proyecta un mundo de acción humana. En cuanto a la perspectiva del narrador en el relato, la autora retoma la taxonomía de Genette, distinguiendo tres tipos de focalización: la interna, la externa, y la focalización cero. En *Lanchas en la bahía* reconocemos el primer tipo, ya que aquí “el relato coincide con la mente figural” (99), por lo que la información con la que cuenta el narrador se restringe a la información que manejan varios personajes o sólo uno, como en el caso de esta novela, lo que se conoce como focalización interna fija. En estos casos “el narrador

deliberadamente cierra el ángulo de percepción y conocimiento y lo hace coincidir” (99) con el personaje. Respecto de la forma de enunciación narrativa, convenimos en que, según el mismo modelo, la posición sería aquí homodiegética- autodiegética, ya que además de ser el *yo* el que narra la historia, es el centro de ella, el protagonista es él; a diferencia de la narración homodiegética-testimonial, en que el *yo* narrador no tiene un papel central sino que, a pesar de haber vivido los sucesos contados, sólo es un testigo.

Para el tipo de narración autodiegética, el tiempo verbal que mejor se adecua al relato es el retrospectivo - según la clasificación de Genette que cita Pimentel-. En este caso

“el narrador se sitúa en un tiempo *posterior* a los acontecimientos narrados y su elección gramatical se ubica en los tiempos perfectos (pasado, imperfecto y pluscuamperfecto) [...] Volvamos al problema del desfase temporal entre acto de narración y acontecimiento narrado. Hemos dicho que un relato verbal difícilmente puede sustraerse a esta relación, pues para narrar es necesario tener *algo* que narrar. Es por ello que la gran mayoría de los relatos están narrados de manera retrospectiva” (157-158)

El tiempo verbal retrospectivo calza muy bien con la trama de *Lanchas en la bahía*: los acontecimientos que configuran el primer paso de un adolescente a la madurez. No obstante, si bien la novela está narrada en tiempo retrospectivo, el discurso del relato no es absolutamente lineal; en varias ocasiones el narrador vuelve a un pasado cercano para explicar las causas que lo llevaron hasta ese punto de la historia. Este recurso de anacronía, que Genette define como analepsis, es identificable en diversas novelas y cuentos de Manuel Rojas, siendo probablemente *Hijo de ladrón* el más representativo. El siguiente ejemplo corresponde a *Lanchas en la bahía*, y coincide con el momento en que Eugenio cuenta cómo conoció a Alejandro:

“– ¡Para de cantar! ¡Stop! –gritó Alejandro, alzando un brazo.
Me detuve. Estaba bañado en sudor y cansado, pero me sentía alegre, animoso. Varios días llevaba ya sobre esa lancha, días de sol, de viento, trabajando desde el alba [...]

Nos conocimos en el malecón. Aquel día, viendo entrar un vapor y llevado de mi curiosidad por las cosas del mar, pregunté a un hombre que estaba cerca de mí:

– ¿Qué vapor será ése?”. (Rojas, 1974: 295)

Por otra parte, el desfase entre el tiempo gramatical y el tiempo narrativo hace que el narrador se divida en dos sujetos distintos; dos sujetos para un mismo actor, podría decirse: el sujeto que narra y el sujeto narrado. El primero de ellos, que habla desde un tiempo posterior al del relato, es más maduro, mira desde lejos y más fríamente todo lo que en un pasado le sucedió. Su forma de narrar es, aunque comprometida ya que se trata de él mismo, más distante en el plano emocional. El segundo, como se presume, es un sujeto del pasado, que ignora lo que siente y que no puede emitir juicios respecto de sus actos ni criticarlos/se, al contrario del sujeto narrador:

“¿La quería? Creía que sí, decía que sí ya que recordaba constantemente sus palabras, sus gestos, sus sonrisas, sus caricias. Como todo hombre de pasiones súbitas, creía que aquel primer amor de mi vida sería también el único.” (316)

3.2. *Lanchas en la Bahía*: su rearticulación como novela de aprendizaje

Lanchas en la bahía es la primera novela de Manuel Rojas. Hasta entonces había publicado dos libros de cuentos: *Hombres del sur* en 1926 y *El delincuente* en 1929, y uno de poesía: *Tonada del transeúnte* en 1927. A pesar de recibir buenas críticas en el medio especializado, la venta de estos libros fue lentísima, tanto así que la primera impresión de *Hombres del sur* se agotó recién veinte años después de su publicación. En cuanto a *Lanchas en la bahía*, si bien su publicación es de 1932, hay una primera versión que fue enviada a un concurso de novelas del diario *La Nación*, el que cierra por orden del gobierno de Carlos Ibáñez antes de divulgar los resultados, y sólo cuando reapareció se supo que esta obra de Manuel Rojas, junto con otra de Magdalena Petit, habían ganado. Luego de ese

episodio, la novela es publicada por la Editorial Letras, la que quiebra antes de ser vendidos todos los ejemplares.

No obstante todas las dificultades, el autor fue nuevamente aplaudido por la crítica, y se lo reconoció como un escritor de trazo maduro. Por lo demás, contaba con el respaldo del prólogo de Hernán Díaz Arrieta (Alone), lo que sumó atención sobre su narrativa. En este texto, Alone reconoce que en la trama no existe gran invención, y que lo más probable es que varios de los episodios reflejaran en mayor o menor medida la vida del autor. Pero, a juicio de Alone, el elemento extraliterario no es un defecto ni un ruido en el relato, ya que justamente gracias a esa característica “el personaje nos interesa porque lo sentimos verdadero y nuestra vida se transfunde fácilmente en la suya. Lo vemos, lo tocamos, sus estados de ánimo se nos comunican y salimos de nuestro pequeño yo casero.” (2005: 153). Por su parte, comenta González Vera:

“*Lanchas en la bahía*, novela inicial, es obra de madurez. Ya el autor no se limita a contar lo que es y oye. Ahora personajes y aseveraciones asoman en su expresable complejidad.

Esta novela es un monólogo sostenido en que se combinan protestas, sonrisas fugitivas y una pica de sátira” (2005: 79)

Retomando la propuesta crítica de Alone, que afirma que gran parte de la novela tiene su referencia en la vida de Rojas, podemos reforzarla atendiendo a los dichos del propio autor en su *Antología autobiográfica*, donde cuenta su experiencia en Valparaíso tras huir de Santiago por miedo a que lo culparan de haber herido a un vecino por riñas políticas. En aquella ciudad trabajó primero como lanchero, trasladando cargas; y ahí conoció a Alejandro Núñez, trabajador marítimo sindicalizado en la I.W.W (Trabajadores Industriales del Mundo) que luego inspiraría el personaje del mismo nombre en *Lanchas en la bahía*. Había también otro hombre, fornido y silencioso, que no se parecía mucho a Rucio del Norte pero que sirvió de base para imaginar al actor de la novela. Por otro lado, fue en un segundo viaje al puerto cuando Rojas tuvo que trabajar como cuidador de faluchos y dormir de día en la cama de un amigo que efectivamente había criado su abuela, tal como se narra.

De lo anterior podemos deducir que la vida real de Rojas sirve de cimiento para la construcción de la novela que atendemos aquí. Esta característica hace susceptible al relato de caer en figuras retóricas que intenten expresar la emoción del joven protagonista. De hecho, Rojas expresa que la carencia de *Lanchas en la bahía* tiene que ver precisamente con las abundantes metáforas y comparaciones que pueblan la novela. Sin embargo, no debemos olvidar que Rojas nunca se separó de la poesía, y que en ese tiempo aún estaba muy ligado a ella: “la naturaleza ha hecho de Manuel Rojas, en primer lugar, un poeta de la más delicada, de la más exquisita sensibilidad y luego un autor de cuentos y novelas, donde la ternura se apaga en ironía y la observación aguda, tranquila, se prolonga en imaginaciones llenas de gracia”, dice Alone (152). Me parece que, efectivamente, *Lanchas en la bahía* es una novela en transición, con el lenguaje aún flotando en la poesía, pero con un pie crítico y conciente bien puesto en la tierra. Aún así, el hecho de estar impregnada de vivencias, hace que la novela tenga como motor la intención de emocionar - y así lo reconoce Rojas en “Algo sobre mi experiencia literaria”. Tenemos, por un lado, que la mayor parte de la narrativa de Rojas es eminentemente autobiográfica; pero no utiliza toda su vida como fuente, sino sólo los primeros 25 ó 27 años, época, sin duda, en la que el hombre llega a conformarse como tal, superando la niñez y la adolescencia. Por otro lado, las vivencias de esa juventud crearon en él una “percepción de la realidad que no era habitual en esa época” (Rojo), lo que ya advierte una innovación en su escritura.

La relación dialógica entre el referente extratextual y el intratextual arman aquí un relato con claras coincidencias respecto del género del *Bildungsroman*. Tal como plantea Adorno, los sucesos de *Lanchas en la bahía* son reconocibles en la vida de muchos jóvenes, no quizás la manera en que el aprendizaje se lleva a cabo, pero sí en lo que significa crecer y sufrir con los tropiezos, las equivocaciones, la ilusión y la desilusión en la adolescencia. Recordemos que el género de aprendizaje se basa fundamentalmente en episodios prototípicos en la vida de un joven, que marcan el paso de la adolescencia a la adultez: “En principio”, afirma José¹³, “no hay casi *Bildungsroman* que no sea, en efecto una suerte de autobiografía apenas simulada, en la cual la acción se desarrolla a partir de un plan posterior de carácter didáctico y filosófico”.

¹³ Citado por Berta López, 2005, p. 287

Es así como seguimos encontrando características básicas de la novela de aprendizaje en la narrativa de Rojas. Si consideramos que en ella aparecen seleccionados ciertos episodios importantes en la vida de un muchacho en crecimiento, que busca tanto el significado de la vida como responder al cuestionamiento sobre su identidad y el intento de establecer una, “todo esto adquiere, inevitablemente la forma de relato de aprendizaje” (Rojo, 2009). Ejemplifica Grínor Rojo:

“Cinco experiencias articulan el proceso de aprendizaje de Eugenio en *Lanchas en la bahía*: i) La experiencia del trabajo (podríamos agregarle su opuesto o semiopuesto, el delito [...]) ii) La del desempleo y la marginación consiguiente, iii) La de la relación con la vitalidad sin más, que es la contemplación de y la admiración por el flujo de vida a raudales, en y por sí misma, a través de la apariencia y la personalidad del Rucio del Norte; iv) La de la relación, remota todavía, con un proyecto formalizador de vida, el que prefigura Alejandro; y v) La de la relación con el amor, con la prostituta-madre Yolanda” (2009: 9)

Si bien Manuel Rojas adhiere al marco del género de la novela de aprendizaje, su narrativa se configurará como diferente y subversiva respecto de la manera en que el *Bildungsroman* clásico entiende la formación de un joven. Grínor Rojo plantea que en la novela de Rojas encontramos lo que él denomina como una *contraBildungsroman*¹⁴. La rearticulación del género se observaría principalmente en las elecciones del joven, pero su historia y su entorno también es diferente. De este modo, se pierde la labor pedagógica moralizante que intenta inculcar en el adolescente las reglas y los valores institucionales y tradicionales de la sociedad. Existe aún un mentor (o más de uno) que acompaña al joven, pero su tarea es distinta: ya no somete a su aprendiz, no es el encargado de representar las leyes sociales, pues ahora él mismo se presenta como un sujeto marginal, incómodo dentro de los límites conservadores. Representa, más bien, una propuesta de camino, un modelo a seguir, pero no el único posible, una compañía y un pilar para sostenerse en momentos de soledad y angustia.

¹⁴ Ver: Rojo, Grínor. 2009.

Por otro lado, los padres ya no están; la carencia del hogar y al mismo tiempo la ausencia del deseo de volver genera un cambio en la perspectiva del joven aprendiz: su mirada no se fija en la intención de un viaje que signifique crecer para poder volver maduro al seno familiar, ya que la familia misma ha cambiado su connotación, desde “la que toca al nacer” a la que “uno construye”. Eugenio es un adolescente sin pasado, nada sabemos de lo que ocurrió antes de llegar a Valparaíso y él mismo nos niega ese conocimiento: “–Si te despiden, ¿qué vas a hacer? –No sé... – ¿Por qué no vuelves a casa? –A casa, no. – ¿Por qué? –No, no...” (LB: 291).

De todo ello, deducimos aspectos importantes del aprendizaje: Eugenio cuenta con dos posibilidades de modelo, dos mentores, según el género clásico: el Rucio y Alejandro, uno natural y el otro más artificial, en cuanto el segundo se inserta como sujeto en la sociedad e intenta aportar en ella para construir una mejor, no como el primero que se deja vivir, explorando los placeres. Comenta Alone respecto de ambos personajes: “Un pobre hombre de buen corazón nos protege, otro, colosal, alegre, devorador, nos lleva por ciertas callejuelas, cierta noche.” (2005: 153). El joven se empapa y acerca a ambos en diferentes ocasiones, los dos le sirven como consejeros y como apoyo según la forma de ser de cada uno. Pero hay un momento en que se acerca más a Rucio del Norte, y es aquel en que sufre por amor:

“Había hecho de Rucio mi confidente. Alejandro, a pesar de su sonrisa y de su bondad, me intimidaba; parecía estar siempre bajo el dominio de su idea obsesionante: el Sindicato [...] Su pasión por las cuestiones sociales excluía toda pasión, y yo, que me daba cuenta y que por ello admiraba y quería a Alejandro, no me atrevía a hablarle de mi pasioncilla [...] Así, pues, y casi a mi pesar, era a Rucio del Norte, espíritu despreocupado, acogedor de todo y sin preferencia por nada, a quien se dirigían mis reflexiones” (LB: 317)

La primera experiencia amorosa representa en la vida de Eugenio, y en la de todo adolescente, una prueba muy difícil de sortear. Tal como refería la cita del apartado anterior, la pasión del joven es ciega, el impulso traspasa la razón y todo parece ser absorbido por ese sentimiento poco claro, inexpresable e inabarcable. Aquí también encontramos una subversión al género de formación: el amor del protagonista de *Lanchas*

en la bahía no es una joven pura, angelical que lo mantiene en una nebulosa un tanto onírica. Yolanda es la extremación de lo marginal, no sólo es prostituta sino que la casa en la que trabaja se ubica en el sector más pobre y suburbial del puerto, y por lo demás, el sentimiento que despierta en Eugenio se parece más al de una madre por su hijo que al deseo sexual. Sin embargo, no es ella la importante, aunque Eugenio no tiene como saberlo en un comienzo. Según Berta López, “la mujer es un correlato mínimo casi sin visualización. Es como si Eugenio estuviera obligado a cumplir un rito de iniciación efímero, con gestos también efímeros pero rigurosamente dosificados según una ética popular, poniendo en riesgo todo: su amor por la mujer, su propia seguridad, su libertad y aún su vida.” (2005: 347).

Para Fernández Vázquez (2003), el tópico del amor en las novelas de formación poscoloniales, en que la experiencia no se da como la iniciación romántica que muestra el *Bildungsroman* clásico, es un reflejo de lo que sucede en las sociedades otrora coloniales. Explica el autor: “la incapacidad del *Bildungsheld* para establecer relaciones sancionadas por la comunidad pone de manifiesto la inexistencia de un proyecto social capaz de garantizar la integración del héroe.” (117)

Efectivamente, el paso por el primer obstáculo, el amoroso, abre la puerta para acceder al segundo: la cárcel. La ceguera que le producen los sentimientos y emociones por Yolanda lo llevan a trezarse a golpes con un marinero, asunto que termina mal para Eugenio, el agresor. El encierro de dos meses produce un cambio en la forma de pensar del joven; todos los impulsos han decantado y todo parece hacerle dudar de la importancia que, tiempo atrás, le había dado a la situación:

“Rucio, exigido por mis preguntas, me contó que Yolanda había dejado la casa, marchándose no se sabía dónde [...] Con gran sorpresa mía, la noticia no me afectó mucho. ¡Qué curioso! Tanto que parecía quererla. Por ella hice lo que hice. ¿Por ella? Realmente, por ella no. ¿Por qué entonces? [...] Quién sabe... Quizás porque veía en él a todos los hombres que habían poseído, que querían o que pretendían poseer a Yolanda [...] Sí; lo sucedido no había sido sino un asunto personal, de mí mismo, en el que la mujer no

tomó parte alguna. Sí, eso fue. Pero todo terminó. Ella había desaparecido y yo estaba libre” (LB: 324-325)

El amor hacia Yolanda, la pelea con el vaporino y la consecuencia de la cárcel, producen una catarsis en Eugenio, y luego, lo que podríamos entender como una anagnórisis. Ya desde lejos del suceso, pareciera advertir que nunca fue amor lo que sintió, sino que más bien fue una búsqueda de amparo maternal mezclado con una obsesión de niño. El joven ha aprendido.

Eugenio sale limpio de la cárcel, “libre” como él mismo dice. Dentro de él han madurado sentimientos y convicciones, pensamientos que tampoco son un correlato de las exigencias sociales. Si ya en un comienzo de la novela, los actos del joven dejan entrever una posición que difiere de la normal frente a la ilegalidad, luego de su experiencia amorosa y de su temporada encerrado, estas ideas se fortalecen: la honradez, lo que hace que una persona sea o no buena, no va en lo que hace para ganarse la vida, ni en la clase social a la que pertenece. Ya desde *El delincuente*, Rojas había planteado el par trabajador/ladrón en una relación en tensión. Por una parte, pertenecen al mismo “bajo pueblo”, por otro, se presentan como una dualidad y a la vez como una dicotomía, convergiendo en una fraternidad: existen por mutualismo. En el caso de *Lanchas en la bahía*, no existe guardia de faluchos sin piratas. Eugenio se ve enfrentado a ellos una noche, y decide no denunciarlos. Así lo explica Jaime Concha:

“Por compasión, que es más bien un oscuro lazo de fraternidad, no los denuncia y los deja ir. Es claro, entonces, que entre trabajador y ladrón existe interdependencia (o codependencia), cuya clave está más allá de ellos, en la estructura social de la que ambos forman parte [...] La clave es precisamente una propiedad privada que el trabajador debe proteger sin que le pertenezca en lo más mínimo” (2005: 345)

Esta dualidad llega a crear un paralelismo con la figura de la prostituta, también fuera de la ley, lo que, sin embargo, no significa un motivo de repulsión o rechazo por parte de Eugenio, que evidencia su incapacidad de distinguir la diferencia: “Esta era una prostituta, pero en ese momento no discernía muy bien la diferencia que existe entre una

mujer honrada y otra que no lo es [...] Y ésta también lo era [prostituta], pero a pesar de ello no la sentía como tal... ¿Y por qué lo iba a sentir como tal si sus ademanes, su actitud, sus gestos, sus palabras, no me causaban la impresión que me habían causado las otras? Lo era de una manera general, pero no de una manera particular” (LB: 311). Lo importante según Rojo (2009), en la narrativa de Rojas es que sin importar que el personaje sea delincuente o vagabundo o desempleado, hay una humanidad en él, un espíritu - quizás el espíritu creado del que Rojas habla en su ensayo - que en el relato pesará más que la institución o la legalidad. Sobre la base de esta humanidad, los personajes entablarán lazos.

De esta manera, Eugenio, como protagonista de una novela de aprendizaje subversiva frente al género clásico, sufre una transformación en tanto autoconocimiento, pues desde ese silencio absoluto sobre su pasado, la ignorancia de la niñez cimienta las bases de una adultez con miras al aprendizaje. Es por esto que el final es abierto, porque su autoformación sigue en proceso, algo que se anuncia en una de las últimas escenas, cuando del estante de libro de Alejandro, toma y lee una frase de un texto de Kropotkine, anunciando temáticas que se verán desarrolladas en la famosa tetralogía de Rojas: *Hijo de ladrón*, *Mejor que el vino*, *Sombras contra el muro* y *La oscura vida radiante*. De hecho, podríamos entender *Lanchas en la bahía* como una puesta en el tapete de las temáticas, problemáticas y convicciones que rodearán a Rojas a lo largo de su carrera como escritor. La iniciación de Eugenio se engarza con la de Aniceto, aunque aún de manera incipiente, ya que luego el discurso, el tiempo del relato y el uso del lenguaje serán puestos en juego de manera más experimental en *Hijo de Ladrón*. Aún así, en nuestra novela la distancia que hay entre el sujeto que narra y el sujeto de la narración, deja ver con mayor claridad el aprendizaje por el que el joven pasa a lo largo de la historia.

En *Lanchas en la bahía* se evidencian los rasgos que Fernández Vázquez reconoce en los relatos de formación poscoloniales, y revisaremos el tratamiento de éstos en la novela de Manuel Rojas. La característica de “la pretensión de superar la naturaleza individualista propia del *Bildungsroman* clásico” (2003: 115), es propuesta aquí por el teórico como un paralelismo entre el proceso de crecimiento del joven, de la mano con el aprendizaje que obtiene de la comunidad, con la intención de los escritores poscoloniales de afianzar una identidad nacional. Si bien en *Lanchas en la bahía* esto no se produce, ya que Manuel Rojas pertenece a una época posterior en que ha abandonado los motivos

costumbristas, la comunidad surge como un tema y un factor determinante en la vida del joven aprendiz.

Eugenio, a pesar de presentársenos sin un pasado familiar, en su proceso de crecimiento que nos muestra *Lanchas en la bahía*, construye otra familia, primero impulsada por la necesidad de trabajar, y luego descubriendo afinidades y un compañerismo nuevos para él. Esto coincide con lo que explica Fernández Vázquez, donde la atención, no sólo se centra en el *Bildungsheld*, sino que también en su entorno, en los personajes que lo acompañan y aportan en su aprendizaje.

El ámbito comunitario es resaltado nuevamente en la novela, tal como en un comienzo de este trabajo explicábamos citando a Horkheimer. El proceso que vive el protagonista es de concienciación de sí mismo, de autoconocimiento; él genera su propio aprendizaje por medio de sus actos, decisiones, y elecciones, en definitiva, de la toma de conciencia de su carácter de individuo. Al respecto, recordemos que, para Horkheimer, la individualización no es un acto de aislamiento y fragmentación, sino una elección madura que pasa sobre los intereses personales en pos de un bien común.

En esto último tiene que ver la modificación del papel del mentor. En *Lanchas en la bahía*, Alejandro y Rucio del Norte configuran tipos de tutores diferentes y contrarios de lo que el *Bildungsroman* clásico postula. Ambos sirven de apoyo para Eugenio, son sus confidentes y consejeros, e incluso motivo de admiración por parte del joven; pero no son los encargados de inscribirlo en el orden social establecido, todo lo contrario: representan dos formas marginales de enfrentarse - o desvincularse - a la institucionalidad social, a los preceptos tradicionales, y en vez de encausar a Eugenio en ella, muestran caminos alternativos e igualmente válidos y dignos para la construcción de un sujeto maduro. De hecho, como vemos al final de la novela, ni siquiera se presentan como figuras modélicas estables y definitivas, sino abiertas a cambios y reemplazables:

“—¿Se van? ¿A dónde?

—¿A freír monos a Guayaquil!

—¿De veras?

—Sí, mañana zarpamos. Por supuesto, usted se irá con nosotros...

—¿Yo?

–Claro... Usted es nuestro compañero de cuadrilla y lo será hasta que quiera serlo o hasta que se muera.” (LB: 326-327)

En *Lanchas en la bahía* no hay un fracaso del *Bildung* - proceso de formación - sino que se trata del fracaso del poder y de la institución del orden social. El triunfo es para el *Bildungsheld*, aunque no en el sentido de un aprendiz que se inscribe en los parámetros sociales, ya que el motivo de la elección no se encuentra presente. Eugenio nunca pretende establecerse definitivamente en un lugar, ni tampoco se cuestiona su decisión de dejar su casa familiar, sino que la confirma: su búsqueda es un viaje sin retorno en un aprendizaje que no intenta ser concluido. La ironía del final abierto, y de la que habla Fernández Vázquez, aparece en esta senda que toma Eugenio: su elección no consiste en afirmar el orden establecido, sino en optar por la marginalidad, el anonimato, el trabajo, la educación y el aprendizaje como autogestión. En este sentido, la idea de la individualidad ligada indefectiblemente a la de comunidad, que presenta Manuel Rojas en *Lanchas en la bahía*, no puede ser desvinculada de sus ideas anarquistas, según las cuales el sujeto se conforma como tal gracias a su capacidad de conformar lazos comunitarios que miran hacia un proyecto conjunto, y en el que todos aportan para que en ese sistema de relaciones sociales todos los saberes individuales no se fraccionen a causa del individualismo.

Conclusiones

El análisis que hemos propuesto de *Lanchas en la bahía* tiene como fin confirmar la hipótesis de que las ideas anarquistas contribuyen a la desarticulación de los parámetros del modelo canónico de la novela de formación y, en consecuencia, a una rearticulación de la misma. Al respecto, podemos plantear diversas conclusiones.

El género del *Bildungsroman*, y especialmente la reformulación que los autores poscoloniales hacen del género, como nos lo explica Fernández Vázquez, sirve de base para las innovaciones que Manuel Rojas instala en sus novelas. *Lanchas en la bahía* cuenta con un joven adolescente, Eugenio, que ha dejado su casa hace un tiempo indeterminado y de la cual no tenemos información alguna, salvo que no quiere volver. El motivo del viaje es trastocado por esta determinación, no hay un regreso al seno familiar, y, por lo tanto, nunca se produce la asimilación y aceptación de la institución más elemental. Los obstáculos propios de la novela de aprendizaje, y propios también del proceso de maduración hacia la adultez, tienen entonces, y desde el comienzo, un carácter diferente al propuesto por el *Bildungsroman* clásico.

Eugenio, al partir solo y sin un rumbo claro, está obligado a adaptarse a las circunstancias más adversas y a aceptar trabajar en lo que pueda para sobrevivir. Si bien lo conocemos ya transcurrido cierto tiempo de esa primera salida, podemos deducir que ha vivido suficientes experiencias como para no tenerle miedo a un trabajo tan desgastante como cuidar embarcaciones durante la noche. La necesidad de aprender diversos oficios lleva al joven a tener, también, diversos maestros o mentores, como se les denomina en el marco del relato de formación. Sin embargo, si encontramos a Eugenio solo, de noche, en la embarcación, quiere decir que, al menos, no ha decidido seguir el camino de ningún maestro anterior. La manera en que este componente del *Bildungsroman* es presentado aquí significa también una transformación del género: el aprendiz no ha tenido un mentor que lo guíe e inserte en el orden social, ni lo tendrá.

Las ideas anarquistas a las que adhiere Manuel Rojas reaccionan en contra de una sociedad de mercado que reduce la participación del obrero, tanto en su trabajo manufacturero como en su condición de integrante de la sociedad como clase proletaria. En este sentido, el entorno intratextual que presenta la obra, dialoga con el extratextual resaltando, no datos ni fechas y hechos históricos determinantes, sino la posición del sujeto frente a su realidad cotidiana, cómo enfrenta su trabajo, cuáles son sus acciones y decisiones frente a situaciones que lo ponen en jaque - pienso en el pirata con el que conversa una noche de guardia o en su relación con Yolanda -. En *Lanchas en la bahía*, si bien aún no se materializan programáticamente en la narración los preceptos anarquistas ni se explicitan situaciones que dejen clara la posición política del personaje, sí se evidencia su integridad moral (no moralista), en cuanto privilegia el espíritu humano que no discrimina a un sujeto marginal, ya sea por su oficio o por su clase social.

El amor, los mentores, la cárcel, todas las pruebas, son los elementos típicos del *Bildungsroman*. Sin embargo, en *Lanchas en la bahía*, Rojas no instala una pedagogía moralizante. Aquí no se busca dejar una enseñanza y rescatar al personaje de la marginalidad y la ilegalidad. Se trata - y aquí concuerdo con Rojo (2009) - de extraer lo importante, lo humano del personaje, su espíritu más íntimo, lo que le otorga, en la medida que crece, su identidad. En el forjamiento de esa identidad, en el cariz que ella toma, es donde podemos identificar las ideas anarquistas de Manuel Rojas, aquellas que proyecta en sus ensayos y artículos, acerca de que la personalidad del hombre y el trabajador es digna en tanto sea capaz de crear, de liberar su espíritu y de no dejar que este caiga en un modelo de obrero industrial masificado, en un sujeto fragmentado en el proceso de producción y vacío de sentido y de conocimiento.

De esta manera, tanto el género del *Bildungsroman* como las ideas anarquistas funcionan como un marco para la configuración de *Lanchas en la bahía*, en cuanto modelan el relato no sólo en su universo intradieгético, sino también dialogando con la realidad extratextual. La novela de aprendizaje se presta para la puesta en escena de la maduración de un joven de la adolescencia a la adultez, pero negando las reglas institucionalizadas por la sociedad, escogiendo un camino diferente al convencional. En esta elección, las ideas anarquistas son presentadas aún de forma implícita aunque determinante. Los mentores, Alejandro y Rucio del Norte, son la materialización de nuevos modelos de

vida distintos a los anteriores. Posiblemente las ideas anarquistas son más explícitas en Alejandro, por su afición a ciertos libros y su filiación al Sindicato de Trabajadores Industriales del Mundo; él es, de hecho, el que ayuda a contextualizar el tiempo histórico de la novela, pero Rucio del Norte es también fundamental. En él se plasma la sed de libertad, y son estas ansias las que calan hondo en Eugenio, como deja ver en sus pensamientos al salir de la cárcel:

“Pero, a pesar de mi libertad, de mi hermosa libertad, sentíame un poco triste. Esos sesenta días de prisión depositaron en mi espíritu residuos amargos, borras turbias, sedimentos espesos, como si por mi interior hubiesen corrido, durante dos meses, los desperdicios de una fábrica, de una mina o de un conventillo, desperdicios que bullían y se inflaban en mí como levadura innoble y a los cuales la inmovilidad ayudó a aconcharse” (LB: 325)

En este sentido, el análisis expuesto en este informe permite confirmar nuestra hipótesis de que, en *Lanchas en la bahía* las ideas anarquistas contribuyen a la desarticulación de los parámetros del modelo canónico de la novela de formación y, en consecuencia, a una rearticulación de la misma; esto porque ambos conforman un marco que media la lectura, proponiendo una relación indirecta entre experiencia y representación literaria¹⁵. El carácter biográfico que siempre carga el *Bildungsroman* permite un diálogo entre la obra y la realidad del autor, que aquí no sólo se presenta como contexto histórico, sino también ideológico y que, gracias a su intervención, el discurso del relato, el protagonista, los actores y las acciones, innovan frente al género clásico, transformando las relaciones entre los personajes y modificando los preceptos de vida del joven en su proceso de aprendizaje.

¹⁵ Para más profundización, consultar el concepto de *mediación* planteado por Raymond Williams: *Marxismo y literatura*.

Bibliografía

- Alegría, Fernando. "Trascendentalismo en la novela chilena". En Nómez, Naín y Emmanuel Tornés (comp). *Manuel Rojas. Estudios críticos*. Ed. Universidad de Santiago de Chile: Santiago, Chile, 2005. pp. 109-128
- Avelar, Idelber. "Bildungsroman en suspenso". En *Alegorías de la derrota. La ficción postdictatorial y el trabajo del duelo*. Ed. Cuarto Propio: Santiago, Chile, 2000. pp. 249-279
- Bajtín, Mijaíl. "La novela de educación y su importancia en la historia del realismo". En *Estética de la creación verbal*. México, D.F.: Siglo Veintiuno, 1995.
- Bastías, Ignacio. *Movimientos populares (siglos XIX-XX): Política libertaria y movimiento anarquista en Santiago, 1917- 1927*. Informe de Seminario de Grado para optar al Grado de Licenciado en Historia, Universidad de Chile. 2007
- Díaz, Hernán (Alone). "Lanchas en la bahía". En Nómez, Naín y Emmanuel Tornés (comp). *Manuel Rojas. Estudios críticos*. Ed. Universidad de Santiago de Chile: Santiago, Chile, 2005. pp. 151-154
- Eyzaguirre, Luis. "Neohumanismo, o el humanismo antropocéntrico". En Nómez, Naín y Emmanuel Tornés (comp). *Manuel Rojas. Estudios críticos*. Ed. Universidad de Santiago de Chile: Santiago, Chile, 2005. pp. 219-230
- Fernández, José Santiago. *La novela de formación. Una aproximación a la ideología colonial europea desde la óptica del Bildungsroman clásico*. Recurso electrónico
- Fernández, José Santiago. *Reescrituras poscoloniales del Bildungsroman* Ed. Verbum: Madrid, España, 2003
- Frugone de Fritzsche, Teresita. "Variantes de la 'Bildungsroman' en Latinoamérica". En *Boletín de literatura comparada*. Año 19-22. 1994/1997
- Gerter, Zunilda. "Nuevas proyecciones de la novela personal". En Nómez, Naín y Emmanuel Tornés (comp). *Manuel Rojas. Estudios críticos*. Ed. Universidad de Santiago de Chile: Santiago, Chile, 2005. pp. 215-218
- Goic, Cedomil. "Un cambio significativo en la novela chilena" En Nómez, Naín y Emmanuel Tornés (comp). *Manuel Rojas. Estudios críticos*. Ed. Universidad de Santiago de Chile: Santiago, Chile, 2005. pp. 189-213

- González, José Santos. "Manuel Rojas" En Nómez, Naín y Emmanuel Tornés (comp). *Manuel Rojas. Estudios críticos*. Ed. Universidad de Santiago de Chile: Santiago, Chile, 2005. pp. 61-82
- Grez, Sergio. "Teoría y práctica de los anarquistas chilenos en las luchas sociales a comienzos del siglo XX", en *Dimensión Histórica de Chile* N° 19, Santiago, 2004-2005, págs. 81-112.
- Horkheimer, Max. "Ascenso y decadencia del individuo" En *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur Buenos Aires: Sur, 1969.
- López, Berta. *El aprendizaje de Aniceto Hevia*. En Nómez, Naín y Emmanuel Tornés (comp). *Manuel Rojas. Estudios críticos*. Ed. Universidad de Santiago de Chile: Santiago, Chile, 2005. pp. 287-317
- Lukács, György. *La novela histórica*. Ed. Era. México ,1977 (1966).
- Moreno, Fernando. "La existencia herida" En Nómez, Naín y Emmanuel Tornés (comp). *Manuel Rojas. Estudios críticos*. Ed. Universidad de Santiago de Chile: Santiago, Chile, 2005. pp. 231-242
- Nitschack, Horst. "El héroe adolescente en las literaturas alemanas y latinoamericanas" En Rall, D., y Rall, M (ed.) *Letras comunicantes. Estudios de literatura comparada* Ed. UNAM: México, 2002. pp. 117-150
- Nómez, Naín y Emmanuel Tornés (comp). *Manuel Rojas. Estudios críticos*. Ed. Universidad de Santiago de Chile: Santiago, Chile, 2005.
- Pimentel, Luz Aurora. *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. Siglo veintiuno Editores. México, 1998.
- Plata, Francisco. *La novela de artista: el Künstlerroman en la literatura española finisecular*. Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy The University of Texas at Austin. Mayo, 2009.
- Potiero, Giovanni. "Algunas observaciones sobre el estilo en *Lanchas en la bahía*" En Nómez, Naín y Emmanuel Tornés (comp). *Manuel Rojas. Estudios críticos*. Ed. Universidad de Santiago de Chile: Santiago, Chile, 2005. pp. 155-166
- Promis, José. *La novela chilena del último siglo*. Ed. La Noria. Santiago de Chile, 1993.
- Rojas, Manuel. "Algo sobre mi experiencia literaria". En *Obras escogidas* 1er Tomo. Ed. Zig-Zag: Santiago, Chile, 1974. pp. 11-34 <http://www.google.cl/webhp?tab=mw>
- Rojas, Manuel. *Antología autobiográfica*. Ed. LOM: Santiago, Chile, 1995.

- Rojas, Manuel. "Lanchas en la bahía". En *Antología autobiográfica* Ed. LOM: Santiago, Chile, 1995. pp. 54-75
- Rojas, Manuel. "Chile, país vivido" En *Obras escogidas* 1er Tomo. Ed. Zig-Zag: Santiago, Chile, 1974. pp. 35-42
- Rojas, Manuel. *De la poesía a la revolución*. Ed. Ercilla: Santiago, Chile. 1938. Recurso electrónico: http://www.memoriachilena.cl/temas/documento_detalle.asp?id=MC0015061
- Rojas, Manuel. *Lanchas en la bahía*. En *Obras escogidas* 1er Tomo. Ed. Zig-Zag: Santiago, Chile, 1974. pp. 281-327
- Rojo, Grínor. "La contraBildungsroman de Manuel Rojas". Revista chilena de literatura, Sección Miscelánea. Santiago, Chile. Noviembre de 2009.
- Soria, Carmen (comp.) *Letras anarquistas. José Santos González Vera. Manuel Rojas*. Ed. Planeta. Santiago, Chile, 2005.
- Valdivieso, Jaime. "Una nueva mirada" En Nómez, Naín y Emmanuel Tornés (comp). *Manuel Rojas. Estudios críticos*. Ed. Universidad de Santiago de Chile: Santiago, Chile, 2005. pp. 129-134
- Williams, Raymond. *Marxismo y literatura*. Recurso electrónico: <http://www.scribd.com/doc/13406274/Raymond-Williams-Marxismo-y-literatura>