



Cuando la vida nos supera: limitaciones y desafíos.

La subversión del *Bildungsroman* en Cabal, Haddon y Safran Foer

Trad. Soledad PÉREZ (AIT, [IdIHCS, UNLP-CONICET])

Mag. Amanda ZAMUNER (FaHCE, UNLP)

“Los muertos son seres invisibles, no ausentes”

G. Cabal

Entre las novelas de iniciación, pocas veces se encuentran ejemplos en los que sus protagonistas se constituyen a la vez en inesperados narradores de sus experiencias: preadolescentes y adolescentes con capacidades diferentes. Por lo general representan a los excluidos de la narración literaria; no al protagonista “típico”, sino un “otro” casi inaprensible para su mundo circundante por su dificultad de comunicación y de relación tanto con lo que lo rodea como con quienes lo rodean.

Nuestro objetivo es poner en contacto a los narradores protagonistas de las novelas *Toby* (1997), de la argentina Graciela Cabal, *El curioso incidente del perro a medianoche* (2003), del británico Mark Haddon, y *Extremely Loud and Incredibly Close* (2005), del estadounidense Jonathan Safran Foer³⁶, quienes, con sus particularidades, deben procesar un resquebrajamiento en su estructura familiar.

Este proceso podría relacionarse con las características propias del género *Bildungsroman* o novela de aprendizaje y, además, destaca la superación de los límites que imponen algunos trastornos psicológicos que permiten vivir lo que Oliver Sacks –en su prólogo al libro de Temple Grandin, con referencia al autismo– define como “vidas plenas, de éxitos y logros, y con una especial capacidad de percepción y coraje al mismo tiempo” (2006: xiv)³⁷.

Nuestro trabajo se enmarca principalmente en dos áreas constitutivas de la disciplina “Literatura para niños comparada”, propuesta por Emer O’Sullivan (2005): por un lado, el “estudio de las poéticas comparadas”, que abarca el complejo de “estética literaria” (2002: 39), el cual implica cambios en la forma, “en los métodos narrativos, [y] en las características estructurales (motivos y temas...)” (ibíd. 2011: 192), se ocupa de la llamada nueva literatura

³⁶ A su vez, estas tres novelas se conectarían intertextualmente con el relato de Benjy en *El sonido y la furia* de William Faulkner.

³⁷ “lives that are full of event and chievement, and a special sort of insight and courage too”. (Las traducciones son nuestras, a menos que se exprese lo contrario).

“literaria” para niños, y realiza análisis temáticos (en el presente caso, del tema de la discapacidad mental); y por otra parte, los “estudios de géneros comparados”, que se interesan en el desarrollo de los diferentes géneros de la literatura para niños dentro de los contextos de las tradiciones nacionales, y en cómo se adoptan –y se adaptan– géneros foráneos.

Para el análisis comparativo de estas tres obras, nos apoyaremos en la lista de características del género *Bildungsroman* propuesta por Iversen (2009: 56-65). Observaremos cómo se cumple en nuestro corpus una muy alta cifra de esos rasgos y cómo algunos de ellos son subvertidos debido a la peculiaridad de los protagonistas-narradores.

Encontramos que las tres novelas aquí estudiadas presentan características que nos permiten incluirlas dentro del género *Bildungsroman*, definido por Dilthey en su trabajo pionero *Das Erlebnis und die Dichtung* (*Experience and Poetry*, 1986 [1906]) como obras que:

muestran a un joven de su tiempo: la forma en la cual ingresa a la vida en un estado feliz de inocencia buscando almas afines, cómo encuentra amistad y amor, la forma en la que las duras realidades del mundo lo ponen en conflicto, cómo crece hacia la madurez mediante diversas experiencias de vida, se halla a sí mismo, y alcanza certeza sobre su propósito en el mundo (335)³⁸.

Como sugiere Iversen en su trabajo *Change and continuity: the Bildungsroman in English* (2009: 56-65), este género cuenta con características estables y otras que pueden presentarse o no, o bien ser subvertidas. Verificamos que en nuestro corpus se cumplen 53 del total de los 96 puntos sugeridos, además de 7 puntos que aparecen subvertidos debido a las características especiales de los protagonistas. Nos concentraremos solo en algunos de estos aspectos –los que consideramos más pertinentes para este análisis–, dadas las limitaciones de extensión de esta ponencia. En estas tres obras esta subversión es causada por lo que Quayson llama “nerviosismo estético” (*Aesthetic Nervousness*), que se observa “cuando los protocolos de representación dominantes dentro del texto literario hacen un cortocircuito en relación con la discapacidad”³⁹ (2007: 15), es decir que

en la mayoría de los casos el nerviosismo estético (...) es aumentado por las tensiones que atraviesan otros niveles del texto, tales como la disposición de los símbolos y los

³⁸“portray a young man of their time: how he enters life in a happy state of naiveté seeking kindred souls, finds friendship and love, how he comes into conflict with the hard realities of the world, how he grows to maturity through diverse life-experiences, finds himself, and attains certainty about his purpose in the world”.

³⁹ “when the dominant protocols of representation within the literary text are short circuited in relation to disability”.

motivos, el conjunto de la narración o de la perspectiva narrativa, la constitución y las inversiones de la estructura argumental, etc. (ibíd.)⁴⁰.

Con respecto a la perspectiva y el modo narrativo, las tres novelas nos permiten acceder a la conciencia del protagonista-narrador en una narración retrospectiva, en primera persona, que combina el relato de la acción con la reflexión de manera verosímil. Toby, el protagonista de la novela homónima, se expresa en una especie de monólogo interior que casi podría asociarse a un fluir de la conciencia, ya que lo desconocido por el personaje también es desconocido por el lector, por lo que el lector activamente debe deducir detalles que el narrador ignora o no llega a comprender. Christopher Boone, de *El curioso incidente...*, con su mente brillante, tiene como misión escribir una novela policial que se va intercalando con sus propias experiencias, las cuales solo alcanza a filtrar desde su punto de vista altamente lógico y analítico. Oskar Schell, si bien no es la única voz narrativa en *Extremely Loud...* (su historia se intercala con las de sus abuelos paternos), a dos años de su “peor día” (*the worst day*), cuenta, con numerosas digresiones, su gesta por hallar la clave de su conexión con su padre, Thomas.

En cuanto a la caracterización de estos protagonistas, existe un personaje principal hacia quien el lector se focaliza, el cual es un protagonista complejo, dinámico y que ha padecido la pérdida de uno de sus padres. Esa pérdida que, para los jóvenes se manifiesta en una ausencia-presencia, se constituye a la vez en motor para cambios en la estructura familiar en la que viven: en el caso de Toby, está en el pasado y no se problematiza; en cuanto a Christopher, resulta una pesquisa adicional a su tarea detectivesca; y, para Oskar, el trauma evidente de saberse poseedor de los últimos momentos de vida su padre lo empuja a la búsqueda de su propia identidad como hijo. Los tres son hijos únicos, de clase media, que no se destacan de entre sus pares, y son básicamente bondadosos y nobles. Christopher y Oskar presentan rasgos propios de niños/adolescentes con diferentes grados de autismo. En ellos puede observarse, como lo describe Quayson (2007), una

incomodidad extrema ante aquello que les resulta no familiar, un habla repetitiva y monótona, dificultad para comprender códigos sociales, preocupaciones inusuales, una pronunciada carencia de expresión de sentimientos e hipersensibilidad auditiva (...) comportamiento obsesivo o intereses anormalmente estrechos (ibíd. 151).⁴¹

⁴⁰“Aesthetic nervousness is seen when the dominant protocols of representation within the literary text are short circuited in relation to disability (...) in most texts aesthetic nervousness (...) is augmented by tensions refracted across other levels of the text such as the disposition of symbols and motifs, the overall narrative or dramatic perspective, the constitution and reversals of plot structure, and so on”.

Oskar, según se desprende de la lectura de su propia narración, podría ser considerado como un *autista de alto funcionamiento*, que además posee un coeficiente intelectual elevado. Ciertos hechos son reveladores de algunas de sus conductas obsesivas: por ejemplo, que exprese “desearía desesperadamente tener mi pandereta aquí y ahora”⁴² (Safran Foer, 2006: 2), cuyo sonido le permite emprender con calma sus expediciones; la tendencia a auto-infligirse heridas en el cuerpo ante situaciones que van más allá de su posibilidad de procesarlas; y que, hacia el final, cuente con un cuaderno de recortes lleno de “Cosas que me pasaron”⁴³ (ibíd. 325) en donde documenta, principalmente con imágenes, situaciones que lo incomodaron a lo largo del desarrollo de su empresa. En cambio, Christopher aparece como un muchacho con *Síndrome de Asperger*, con cierta anormalidad en el habla y en la delicada sensibilidad ante el contacto físico o el establecimiento de comunicación con los demás, algo de lo que es capaz de percibir él mismo, como se ve en el listado que confecciona sobre sus “Problemas de Conducta” (Haddon, 2008: 66-67), cuando reconoce que “mi memoria es como una película” (ibíd. 105) y afirma que “no me gusta que la gente me agarre” (ibíd. 111). Cabe aclarar que en ninguno de los textos se indica expresamente que los protagonistas padezcan algunos de estos desórdenes. No hay médico que diagnostique ni adulto que los califique con el nombre del trastorno que padecen. Sí se sugiere esto en el hecho de que asistan a escuelas especiales y cuenten con atención psicológica y tratamientos diferenciales.

Toby, por otra parte, es representado desde su propio discurso, que a su vez hace eco de lo que escucha de los adultos de su entorno, como un chico “especial” o con retraso mental. Esto se puede observar en frases como “pobrecito querido” (Cabal, 2010: 8; 14; 17; 24; 28; 49; 54), que se repite en varias oportunidades; en la sugerencia de la cuñada de la tía de que “el pobrecito querido podría estar con gente... eh... así” (ibíd. 28); en la intención de su tía de llevarlo a “una escuela de ésas para gente como yo” (ibíd. 42); o en el deseo de esta de “criar sus propios hijos, que ojalá salieran fuertes y sanos...” (ibíd. 43).

Un rasgo que conecta a los tres protagonistas-narradores es que experimentan dificultades para comunicarse: por ejemplo, Toby, que dice: “las palabras no me salieron bien” (ibíd. 12); “...hablo poco. Pensar sí que pienso cosas” (ibíd. 13); “y nadie me entiende, creo” (ibíd. 29); “no pude decir justo, justo lo que quería” (ibíd. 40); Christopher, que declara que “yo no sé charlar” (Haddon, 2008: 78); u Oskar, que dice algo, pero afirma que “lo que

⁴¹ “extreme discomfort with the unfamiliar, echolalic and monotonic speech, difficulty understanding social cues, unusual preoccupations, pronounced lack of affect, and auditory hypersensitivity”.

⁴² “I desperately wish I had my tambourine with me now”.

⁴³ “*Stuff that happened to me*”.

realmente quería decirle era...”⁴⁴ (Safran Foer, 2006: 3). También les resulta complicado comprender lo que se les dice, puesto que todos, en algunos momentos de sus historias, expresan no haber comprendido alguna frase dirigida a ellos u oída por ellos: “no entendí nada” (Cabal, 2010: 41); “la gente me provoca confusión” (Haddon, 2008: 27); “[su padre] habría podido explicar todo” (Safran Foer, 2006: 147).

Con referencia a los personajes secundarios y las funciones que cumplen en las tres novelas, podemos afirmar que algunos adultos resultan “imprescindibles para el cambio y el crecimiento del protagonista” (Iversen, 2009: 58), tal es el caso del abuelo de Toby, de Shiobhan (la maestra de Christopher), y de la abuela, el Sr. Abe Black, el abuelo y la mamá de Oskar. Este estatus refrenda lo que Grandin afirma en su obra: “los autistas también necesitan mentores para que les expliquen cómo funcionan las cosas en el mundo” (2006: 106)⁴⁵.

Podríamos decir que existen numerosos elementos temáticos en el relato que influyen en los protagonistas-narradores. Los tres deben emprender un viaje, ir hacia lugares que están fuera de sus ámbitos rutinarios y seguros, por lo que llegan a ser considerados “perdidos” por los adultos responsables de ellos: Toby se va a la playa para esperar el regreso de su padre mariner, Christopher se dirige a Londres en busca de su madre, y Oskar recorre los cinco distritos de Nueva York en pos del misterioso “Black” que le brinde la clave para comprender el legado póstumo de su padre. En ese viaje iniciático se ven obligados a valerse por sus propios medios y a ir más allá de lo que los adultos de su entorno normalmente esperan de ellos.

Asimismo, las misiones que emprenden los personajes se ven “recompensadas” con el éxito y además descubren aspectos de su identidad familiar que les resultan reveladores: Toby logra demostrar su capacidad, del “mirar sí puedo. Tocar no” (Cabal, 2010: 9) al “pie-ci-ta-por-pie-ci-ta” (ibíd.: 38, 43) en la reparación de relojes; Christopher reencuentra a su madre, a quien creía muerta; y Oskar halla un abuelo que le refleja al padre perdido, y es capaz de reestablecer el vínculo con su madre desde una perspectiva más empática.

Por otra parte, podríamos decir que existe un contraste entre el lugar de partida de estos niños y sus metas: del ámbito íntimo y privado de su habitación en su casa, son capaces de abrirse paso hacia espacios desconocidos e inabarcables desde su perspectiva, como las grandes ciudades (Londres y Nueva York), y, en el caso de Toby, la orilla del río.

⁴⁴ “What I really wanted to tell him was...”.

⁴⁵ “Autistics also need mentors to explain the ways of the world.”

En la estructura temporal de los relatos se constata que son principalmente cronológicos, si bien se dan referencias al pasado en cuanto relevantes para el futuro. Un punto crucial en la teoría sobre este género es el paso de la infancia a la adultez del protagonista. Sin embargo, en nuestro corpus, este paso se subvierte y lo que se cuenta es una superación trascendental para estos protagonistas-narradores, que no los convierte en adultos, pero sí los inserta mejor en la sociedad en la que deben funcionar. En *Toby* se cuentan dos cumpleaños como hitos, Christopher se prepara para rendir sus exámenes de bachillerato (*A-levels*), y Oskar nos recuerda que ya han pasado dos años desde el “peor día”. También, en los tres casos hallamos detonantes que sirven de punto de inflexión para la acción de los narradores. A Toby, el inminente casamiento de su tía le podría representar un quiebre más en cuanto a su estructura familiar: tan sentida es su reacción que se esconde debajo de la cama, siente deseos de vomitar y luego, moja la cama. Christopher, inmerso en la investigación de la extraña muerte del perro de la vecina, se encuentra con sobres dirigidos a él que estaban escondidos en el cuarto del padre, lo que cuestiona la historia de la muerte de la madre y, después de las primeras reacciones físicas (mareos, dolor de estómago y vómitos, hasta una laguna en la memoria) ante la inesperada sorpresa, se acciona en él su ansia por el encuentro. Oskar se produce heridas y moretones por la sensación de impotencia ante las numerosas expectativas que debería haber resuelto y no lo logra, como responder a la última llamada de su padre, no mentirle a la madre sobre sus salidas, y ante lo que él considera contratiempos. Consideramos, con estas constancias que, como dice Iversen (2009), el protagonista aprende a “ver” al final, es decir, hay momentos de epifanía en los que ciertas vivencias y acontecimientos se re-interpretan y re-elaboran a partir de esa nueva visión adquirida. Además, en las tres obras, se incluyen expresiones epigramáticas que así lo reflejan: en *Toby* el cartel en la puerta de la casa del abuelo “AQUÍ SE ARREGLA LO QUE NO TIENE ARREGLO” (Cabal, 2010: 54); en *El curioso incidente...*, la conclusión de sus proezas detectivescas que han demostrado su habilidad lógico-matemática permite que Christopher planifique convertirse en un científico “porque fui a Londres yo solo, y porque resolví el misterio de ¿Quién mató a *Wellington*? y encontré a mi madre y fui valiente y escribí un libro y eso significa que puedo hacer cualquier cosa” (Haddon, 2008: 264); y en *Extremely Loud...*, Oskar, que no parecía capaz de sobrepasar el duelo por la pérdida tan abrupta y azarosa de su padre, termina reafirmando el vínculo con su madre y con la continuación de la vida: “No creo en Dios, pero creo que las cosas son extremadamente complicadas (...). Pero también era increíblemente simple. En mi

única vida ella era mi mamá, y yo era su hijo. Le dije: ‘está bien si te vuelves a enamorar’”⁴⁶ (Safran Foer, 2006: 324).

Respecto del mensaje de fondo y los motivos, se puede observar que en todo nuestro corpus el tema principal lo constituye “el desarrollo psicológico y moral del protagonista”⁴⁷ (Iversen, 2009: 64), que ese desarrollo se produce mediante un aprendizaje basado en el dolor y la pérdida que sufren los protagonistas-narradores y que culmina en una reafirmación de la importancia de la familia como lugar de contención, pertenencia y principalmente de un afecto comprensivo que permite a cada uno, con las limitaciones propias, lograr el progreso de sus potencialidades.

A modo de conclusión, podemos afirmar que, como se ha desarrollado a lo largo de este trabajo, nuestro corpus cumple con los requisitos más importantes del *Bildungsroman* en cuanto relata el proceso de crecimiento psicosocial de los protagonistas, quienes, en estas obras, presentan la originalidad de ser voces de un “otro” que llegamos a aprehender en su maduración como personas. Estos particulares narradores provienen de entornos familiares que los intentan contener afectivamente, y que alientan su superación para el más óptimo desempeño en la sociedad dentro de la cual viven. Por otra parte, no resulta menor el rol que juegan los educadores y la educación en los procesos que llevan a estos jóvenes a comprometerse con una misión: la escuela –salvo en el caso de Toby, que no recibe una educación sistemática, pero sí un aprendizaje– los ha preparado y les ha brindado herramientas y conocimientos que les permiten afrontar los desafíos que tienen por delante y plantearse nuevas metas. Y finalmente, nos parece muy importante alentar una mayor y más clara inclusión de este tipo de literatura dentro de nuestras aulas, ya que fomenta el conocimiento de individuos con capacidades distintas y, a partir de ese conocimiento, su valoración como personas útiles a la sociedad, y su incorporación a la vida “normal”.

Fuentes:

Cabal, G. (2010 [1997]), *Toby*. Colombia, Norma (Torre de papel).

Haddon, Mark (2003), *The curious incident of the dog in the night-time*. Nueva York, Vintage Books.

Haddon, M. (2008), *El curioso incidente del perro a medianoche*. Barcelona, Salamandra. Patricia Antón de Vez, traductora.

⁴⁶“I don't believe in God, but I believe that things are extremely complicated (...). But it was also incredibly simple. In my only life, she was my mom, and I was her son. I told her, ‘It's OK if you fall in love again.’”

⁴⁷“The psychological and moral development of the protagonist”.

Safran Foer, J. (2006 [2005]), *Extremely loud and incredibly close*. Londres, Penguin.

Bibliografía:

- Bajour, C. (2007), "Toby, reseña". En: *Imaginaria*, disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/21/0/toby.htm> (última consulta: 10 de junio de 2013).
- Boes, T. (2006) "Modernist studies and the Bildungsroman: a historical survey of critical trends". En: *Literature Compass* 3/2, pp. 230-243.
- Brown, C. y Sierra Penrod (2011), *Extremely loud and incredibly close concept analysis*. Utah, Brigham Young University.
- Cabal, G. (s/f), "Lectura Toby (apuntes para una conferencia)". En: *Cervantes virtual*, disponible en <http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/p332/89143955439070587710457/ima0000.htm> (última consulta: 28 de junio de 2013).
- Dilthey, W. (1985 [1906]), *Poetry and Experience*. Nueva Jersey, Princeton University Press.
- Eccleshare, J. (2004), "Teenage fiction: realism, romances, contemporary problem novels". En: Hunt, Peter (ed.) *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, Vol. 1. Nueva York, Routledge, pp. 542-555.
- Enríquez, M. (2005), "El detective accidental. Reseña de *El curioso incidente del perro a medianoche*". En: *Imaginaria*, disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/15/6/curioso-incidente.htm> (última consulta: 10 de junio de 2013).
- Grandin, T. (2006), *Thinking in Pictures and Other Reports from My Life with Autism*. Segunda edición, ampliada. Nueva York, Vintage Books.
- Iversen, A. T. (2009), *Change and continuity: the Bildungsroman in English*. Tromsø (Noruega), Universidad de Tromsø.
- O'Sullivan, E. (2002), "Comparing Children's Literature". En: *GFL (German as a Foreign Language)*, N°2, Departamento de Inglés, Comunicación, Cine y Medios, Universidad Anglia Ruskin, Cambridge, pp. 33-56.
- (2005), *Comparative Children's Literature*. Nueva York, Routledge.
- (2011), "Comparative Children's Literature". En: *PMLA (Publications of the Modern Language Association)*, Vol. 126, N°1, Modern Language Association of America (Asociación de Lenguas Modernas de Estados Unidos), Nueva York, pp. 189-196.
- Quayson, A. (2007), *Aesthetic nervousness. Disability and the crisis of representation*. Nueva York, Columbia University Press.
- Sardi, V. y Blake, C. (2011), *Poéticas para la infancia*. Buenos Aires, La Bohemia.