

---

---

## Don Segundo: Razón y signo de una forma narrativa

---

---

Un breve repaso de la bibliografía crítica sobre *Don Segundo Sombra* revela un sinnúmero de enfoques e interpretaciones que, sin duda, contribuyen al mejor conocimiento del proyecto estético de Güiraldes a la vez que testimonian el interés y la popularidad que este texto ha despertado en los últimos cincuenta años. Desde el tratamiento de cuño junguiano según el cual la actuación del héroe juvenil se reduce a la arquetípica búsqueda del padre y del descubrimiento edípico de la madre-pampa,<sup>1</sup> hasta la postulación de la novela como proyecto y exégesis de una literatura nacional argentina,<sup>2</sup> una buena porción de estos estudios reconocen explícita o implícitamente la estructura de viaje que informa el discurso novelesco en su totalidad. Un común denominador que parece dominar el pensamiento crítico es el de ubicar esta obra en la categoría del *Bildungsroman* o novela de aprendizaje, el sistema narrativo que se afirma en el desplazamiento de lo que no está formado hacia lo que se llega a constituir.

Tal aspecto de la novela de Güiraldes, sin embargo, no ha sido suficientemente elaborado.<sup>3</sup> Este trabajo se propone estudiarla dentro de la categoría general del *Bildungsroman* con la intención de desentrañar las razones que llevaron a su autor hacia la elección de tal forma narrativa. Para cumplir con este objetivo se hace necesario destacar tres aspectos fundamentales: 1) el programa estético en que se apoya la novela; 2) la función del punto de vista y de la doble instancia narrativa, que refuerzan ese programa estético y que actúan como fuerza organizadora del discurso; 3) la representación del mundo que emerge de la ficción de Güiraldes.

1. Desde sus inicios en la literatura europea de fines de siglo XVIII, el término *bildung* denota la iniciación o construcción de destinos individuales dentro del marco de una sociedad ya establecida o en vías de establecerse. Es por definición una literatura didáctica, en el sentido en que habla Kayser de novela de formación: es decir, la que muestra el tránsito a una madurez definitiva de acuerdo con las disposiciones íntimas en que el protagonista ha desarrollado sus capacidades en un todo armónico.<sup>4</sup> De es-

---

<sup>1</sup> A. CHAPMAN. «Pampas and Big Woods: Heroic Initiation in Güiraldes and Faulkner», *Comparative Literature*, 11 (1959), 61-77.

<sup>2</sup> ANTONIO PAGÉS LARRAYA. «Don Segundo Sombra y el retorno», *Cuadernos Hispanoamericanos*, LI (1954), 275-285.

<sup>3</sup> Sara M. Parkinson se interesa en el tema de *Don Segundo* como novela de formación, pero sólo parcialmente. Su tesis es que la novela de Güiraldes comienza mostrando características de la novela picaresca clásica, para luego convertirse en *Bildungsroman*. Ver SARA M. PARKINSON DE PAZ. «Don Segundo Sombra: de novela picaresca a *Bildungsroman*», en *La picaresca: orígenes, textos y estructuras*, Manuel Criado de Val (Ed.) (Madrid: Fundación Universitaria Española, 1979), 1129-1136.

<sup>4</sup> OSCAR TACCA. *Las voces de la novela* (Madrid: Editorial Gredos, S.A., 1973), 142.

ta definición se desprenden ciertas implicaciones de importancia. Por un lado, el subgénero intenta transferir a la sociedad adulta los poderes especiales del iniciado, generalmente un joven cuya educación formal ha llegado a su fin. Por otro lado, alienta en el subgénero la intención de proveer una sólida cultura individual que cuando menos regenere las instituciones sociales o las tradiciones culturales. Es por lo tanto inevitable que este tipo de ficción, al menos tal como se da en sus inicios románticos, conlleve el signo de reconocimiento o culto a la niñez y adolescencia en razón del potencial regenerativo del héroe. No obstante es imprescindible subrayar el hecho de que una sociedad que acentúa la adolescencia como una etapa separada de la experiencia vital del individuo, busca en realidad recalcar ciertos valores «adultos» a la vez que insistir en que la adopción de éstos es necesaria para la integración total y coherente en el tipo de sociedad predominante <sup>5</sup>. El verdadero centro del *bildungsroman* se halla entonces en la tensión que existe entre la adquisición de madurez interna por parte del héroe y su necesidad de adoptar los valores del mundo adulto a la vez que los requisitos de la existencia social.

Para ampliar los rasgos que definen al héroe típico del *bildungsroman* y para precisar los parámetros del género, es necesario recordar que este héroe combina varias tradiciones literarias ya establecidas, como las del héroe recalcitrante de la alegoría moral, que debe diferenciar entre las varias caretas del vicio y de la virtud; o las del héroe renacentista que busca su realización individual. Se debe recordar además que los antecedentes del subgénero son la novela picaresca y la autobiografía romántica, y que el común denominador de los tres es la iniciación del joven en el mundo adulto, sobre todo el costo de esta iniciación tanto para el aprendiz que la experimenta como para la sociedad que la dirige o conduce. De ahí que el crecimiento de un solo individuo, elemento organizador de este tipo de novela, a menudo metafórica la experiencia total o las aspiraciones de una generación frente a una serie de condiciones sociales e históricas concretas. Tanto la autobiografía como el *bildungsroman* implican que el grado en que se afirma la vida individual no es de menos importancia que el grado en que se afirma la vida cultural.

Es esta relación simbiótica entre vida individual y vida cultural lo que nos obliga a enfocar el *bildungsroman* desde una perspectiva historicista. Es decir, hay que examinar la producción de este tipo de texto dentro del contexto histórico que lo determina. Como afirma Richard Terdiman en su estudio sobre la novela de aprendizaje francesa del siglo diecinueve, «es ya un lugar común destacar que los escritores que crean estos textos (*bildungsroman*), la conciencia artística de la cual estos emergen, no eran independientes del proceso cuya producción se encontraba descrita en los textos mismos <sup>6</sup>. El *bildungsroman*, como hemos dicho, dramatiza el conflicto entre interioridad y experiencia, «homo interior» y «homo exterior» y por lo tanto ambos elementos del binomio, el individuo y su medio, son igualmente indispensables en el texto de aprendiza-

---

<sup>5</sup> RUTH BENEDICT, *Patterns of Culture* (Boston and New York: Houghton and Mifflin Co., 1934), 23-30.

<sup>6</sup> RICHARD TERDIMAN, «Structures of Initiation: On Semiotic Education and Its Contradictions in Balzac», *Yale French Studies*, 63 (1982), 200.

je. Es en función del conflicto aludido que el género exhibe la disonancia que surge de una existencia ambigua, reflejando un proceso que fluctúa entre los signos de la aprobación de lo real y su denuncia, entre la complicidad y el rechazo. Al elaborar un discurso de socialización y poner en evidencia el mecanismo de reproducción cultural que forma al individuo en circunstancias históricas concretas (el elemento constitutivo central del *bildungsroman*) la novela de aprendizaje registra elementos fundamentales a la vez que contradictorios de su cultura dentro del mismo espacio discursivo <sup>7</sup>.

Esta tendencia a describir el intercambio entre la experiencia individual y la esfera cultural en la que el «yo» se descubre, se define y finalmente se realiza (lo que los alemanes denominaron *bildung* y los franceses *formation*) reúne por lo general dos tipos de texto que se entrecruzan y se separan pero que finalmente van hacia un desenlace común: a) un texto de aprendizaje, que es a su vez una exploración y reflexión interna sobre el *Weltbild*, el ambiente social y la existencia y funcionalidad de sus instituciones y procesos; y b) un texto de consolidación y afirmación de los valores hacia cuya adopción se dirige el aprendizaje y que a la vez es dirigido por éstos.

En términos del concepto del aprendizaje mismo cuyo proceso se textualiza en este tipo de ficción, el discurso del *bildungsroman* se concibe como un acto de nombrar y catalogar elementos de la realidad, es decir, institucionalizar un conocimiento que habrá de permitirle al actante sobrevivir o dominar un sistema social y cultural determinado. Richard Terdiman, citando a Lotman y Uspenski, se refiere a un comportamiento semiótico que define al héroe en el nivel experiencial. El *bildungsroman* registra un aprendizaje de los signos de un sistema cultural, ya sea emergente, o en vías de desaparición, que busca ser rescatado y reactualizado. En una sociedad en que la razón de ser, el sentido o significado de ésta pierde su transparencia y por lo tanto la confianza en sí misma, la novela de aprendizaje ofrece no sólo la oportunidad de búsqueda sistemática de significado, sino también la posibilidad de aprehensión o internalización de los significantes <sup>8</sup>. Es por esto que la novela de aprendizaje que, en términos de la historia de la literatura universal, tiende a emerger en un momento de transición o de crisis en el plano histórico, representa una aguda toma de conciencia de la naturaleza codificada de la vida social, y es por esto que el discurso literario, en su dimensión conceptual, privilegia las diversas prácticas del signo: nombrar, designar, clasificar y jerarquizar.

En consecuencia de lo anterior es posible reconocer en el paradigma de aprendizaje, núcleo del *bildungsroman*, una estructura bipolar constituida por un iniciador y un iniciado en cuya relación se verifica un nexo predeterminado y un proyecto dirigido de movilidad social. Subrayamos además, siguiendo a Bourdieu y Passeron, que la práctica de inculcar significados provenientes de significantes sociales —la práctica de la enseñanza— tiende a legitimizar el sistema social en que se inscriben tales significantes <sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid., 206.

<sup>9</sup> PIERRE BOURDIEU and JEAN-CLAUDE PASSERON, *Reproduction in Education, Society and Culture*, Trad. de Richard Nice (London: Sage, 1977), 4-7.

Habiéndonos referido al clásico conflicto que afecta al joven héroe del *bildungsroman* debemos ahora precisar aún más este aspecto. El paradigma nuclear de la novela de aprendizaje, según Georg Lukács, es el proceso de formación de un individuo problemático quien, guiado por la experiencia vivida de un ideal, marca una trayectoria de reconciliación con la realidad social y concreta. La reconciliación de que habla Lukács no puede ser de manera alguna el resultado de una armonía preexistente en el comienzo <sup>10</sup>. En *Don Segundo Sombra* tal trayectoria se encuentra en el desarrollo de la experiencia de Fabio, que parte desde la condición de «guacho» (huérfano o bastardo) hasta llegar a su estadio final que es la experiencia vivida de un ideal. No hay duda de que su integración final a la sociedad estanciera se verifica mediante un proceso de educación en la que los ideales, latentes al comienzo y más tarde experimentados, juegan un papel central en la narrativa. Hay en Fabio, desde su infancia, una perfecta correspondencia entre su interioridad y su ideal de vida gaucha, la cual, por cierto, se contrapone a la vida de patrón. De ahí el juego de metáforas que articula el enunciado desde el comienzo de la novela: la casa (de las tías) es la prisión, mientras que la calle es la libertad. En las palabras de Fabio: «la calle fue mi paraíso, la casa mi tortura.» <sup>11</sup>.

Fabio tiene unos catorce años al abrirse la novela y el narrador recuenta en primera persona momentos de su niñez. Separado de su madre y consciente de su condición de bastardo, Fabio es transportado a la casa de las tías «so pretexto de que debía ir al colegio» (p. 11). Como astuto reconocedor de la hipocresía familiar, así como de la insignificancia de la educación formal, Fabio busca y encuentra satisfacción momentánea a sus deseos de libertad en la calle pueblerina. Se dedica entonces a ganarse la vida, aunque precariamente, gastándoles bromas a los personajes de la farándula. La estructura novelística en este momento consiste de una serie de aventuras más o menos inconexas y no la narración unificada de una vivencia que se va desarrollando en la interacción de relaciones personales <sup>12</sup>. Aunque Fabio parece totalmente integrado a una nueva forma de vida que apunta hacia la delincuencia futura, sus palabras registran grandes vacilaciones: «Esto que a algunos los hacía mirarme con desconfianza, me puso en boga entre la muchachada de mala vida, que me llevó a los boliches convidándome con licores y sangrías a fin de hacerme perder la cabeza, pero una desconfianza natural me preservó de sus malas jugadas» (p. 14). Dada la evidente capacidad de autoanálisis desplegada en estas palabras del niño Fabio, anotemos al pasar que éste es el primer asomo de la voz autorial que habrá de alternar constantemente con la voz protagonista en la novela, y que esa «desconfianza natural» no es sino la futura condición de Fabio, presente siempre en el texto para alejarlo de la mala vida. En el plano de los actantes, la figura protectora de Don Fabio Cáceres, personaje-tipo que incorpora los polos extremos del «crecimiento» de Fabio; Don Segundo Sombra, padrino y guía; y, finalmente, Don Leandro Galván, tutor de Fabio, operan temática y estructuralmente, con igual función en la narrativa.

<sup>10</sup> GEORGE LUKÁCS. *The Theory of the Novel*, trad. de Anna Bostock (Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press, 1971), 132-134.

<sup>11</sup> RICARDO GÜIRALDES. *Don Segundo Sombra* (Buenos Aires: Editorial Losada, 23.ª ed., 1966), 12. Las citas paginadas en nuestro texto se refieren a la misma edición.

<sup>12</sup> PARKINSON DE PAZ, p. 1130.